

PENGUATAN KEMANDIRIAN DAN *GROWTH MINDSET* GURU MELALUI *TRAINING OF TRAINERS* BERBASIS KOMUNITAS

Khusnul Khotimah

English Education Program, FKIP, University of Mataram, Indonesia

*E-mail: khusnul_pena@unram.ac.id

ABSTRAK

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan untuk memperkuat kemandirian guru (*teacher autonomy*) dan pola pikir berkembang (*growth mindset*) melalui model *Training of Trainers* berbasis komunitas dengan pendekatan partisipatif-reflektif. Program ini dilatarbelakangi oleh keterbatasan praktik reflektif, kecenderungan pola pikir tetap (*fixed mindset*), serta belum optimalnya kemandirian guru dalam pembelajaran anak di konteks pendidikan berbasis komunitas. Kondisi tersebut berdampak pada praktik pembelajaran yang cenderung rutin, kurang adaptif, dan belum sepenuhnya berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik. Kegiatan ini melibatkan 60 guru dari 26 kelompok belajar dengan latar belakang pengalaman mengajar yang beragam. Rangkaian kegiatan meliputi paparan materi, diskusi kelompok, tanya jawab, dan refleksi terstruktur. Data dikumpulkan melalui observasi, lembar kerja diskusi kelompok, dan lembar refleksi peserta untuk menangkap dinamika proses dan perubahan pemahaman peserta. Hasil menunjukkan adanya transformasi pemahaman dan pola pikir guru. Peserta mulai menyadari bahwa ungkapan sehari-hari mencerminkan *fixed mindset* yang membatasi pengembangan diri dan praktik pembelajaran. Melalui refleksi, terjadi pergeseran menuju pola pikir bertumbuh yang disertai dengan meningkatnya kesadaran akan peran guru sebagai pengambil keputusan dalam pembelajaran. Hal ini menunjukkan penguatan awal kemandirian dan agensi guru dalam merespons kebutuhan belajar murid secara lebih adaptif. Namun, perubahan tersebut tidak berlangsung secara linier. Peserta menghadapi dinamika motivasi, tantangan kontekstual, dan kebiasaan mengajar yang telah mengakar. Selain itu, interaksi dalam komunitas terbukti berperan penting dalam memperkuat kepercayaan diri dan kesiapan guru untuk mengimplementasikan perubahan secara berkelanjutan. Dengan demikian, pendekatan *Training of Trainers* berbasis komunitas dengan pendekatan partisipatif-reflektif dapat menjadi kerangka yang efektif dan kontekstual dalam pengembangan profesional guru, sekaligus menegaskan pentingnya dukungan berkelanjutan untuk memastikan transformasi praktik pembelajaran yang lebih optimal.

Kata Kunci: *Growth Mindset*; Kemandirian Guru; Pengembangan Profesional Guru; Pembelajaran Anak; *Training of Trainers*.

ABSTRACT

This community service program aimed to strengthen teacher autonomy and growth mindset through a community-based Training of Trainers (ToT) model using a

participatory-reflective approach. The program was initiated in response to limited reflective practices, the persistence of fixed mindset tendencies, and the underdeveloped teacher autonomy in children's learning within community-based education contexts. These conditions have led to instructional practices that are largely routine, less adaptive, and not fully oriented toward fostering students' potential. The program involved 60 teachers from 26 learning groups with diverse teaching backgrounds. The activities included material presentations, group discussions, question-and-answer sessions, and structured reflection. Data were collected through observations and participants' reflection sheets to capture the dynamics of the process and changes in understanding. The findings indicate a transformation in teachers' understanding and mindset. Participants became aware that everyday expressions reflected fixed mindset tendencies that constrained their professional growth and classroom practices. Through reflection, a shift toward a growth-oriented mindset emerged, accompanied by increased awareness of teachers' roles as decision-makers in the learning process. This reflects an initial strengthening of teacher autonomy and agency in responding more adaptively to students' learning needs. However, the transformation was not linear. Participants experienced fluctuations in motivation, contextual challenges, and deeply ingrained teaching habits. Additionally, community interaction played a crucial role in enhancing teachers' confidence and readiness to implement changes sustainably. In conclusion, the participatory-reflective, community-based ToT approach offers an effective and contextual framework for teacher professional development, while emphasizing the importance of sustained support to ensure long-term transformation in teaching practices.

Keywords: Growth Mindset; Teacher Autonomy; Teacher Professional Development; Teaching For Young Learners; Training of Trainers.

Article History:	
Diterima	: 20-03-2026
Disetujui	: 20-04-2026
Diterbitkan Online	: 15-06-2026

PENDAHULUAN

1. Analisis Situasi

Komunitas guru anak-anak Raudhotul Jannah, Malang Tengah merupakan bagian dari pendidikan nonformal yang berperan strategis dalam membentuk karakter dan nilai-nilai keagamaan peserta didik sejak usia dini hingga sekolah dasar. Dalam konteks ini, guru tidak hanya diharapkan berfungsi sebagai penyampai materi keagamaan, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran yang berkontribusi pada perkembangan kognitif, afektif, dan sosial anak (Vygotsky, 1978; Piaget, 1969). Lebih dari itu, dinamika pembelajaran anak yang semakin kompleks menuntut guru untuk lebih memiliki kemandirian dalam merancang, melaksanakan, dan merefleksikan praktik pembelajaran secara berkelanjutan (Benson, 2011; Little, 1995). Kemandirian guru (*teacher autonomy*) menjadi faktor penting dalam perkembangan pendidikan karena kompetensi ini memiliki korelasi yang signifikan dengan pembentukan peserta didik yang memiliki agensi belajar dan capaian akademik yang baik (Khotimah et al., 2023; Kong, 2020; Little, 2007). Dalam hal ini, guru yang mandiri memiliki tingkat adaptasi dan resiliensi yang relatif lebih tinggi dalam menghadapi tantangan pembelajaran atau kebijakan pendidikan yang sering berubah (Oztürk, 2011). Meningkatkan kemandirian guru juga semakin penting karena studi empiris menunjukkan bahwa salah satu faktor paling penting yang menyebabkan menjamurnya praktik pengajaran yang hanya berpusat pada guru adalah ketika satuan lembaga

pendidikan yang bertugas menyiapkan calon guru kurang memberikan bekal yang cukup yang membantu calon guru memahami dan memiliki ketrampilan menjadi calon guru yang mandiri (Benson, 2011; Jimenez Raya & Vieira, 2008; Manzano-Vazquez, 2016).

Hasil observasi awal dan diskusi mendalam dengan guru guru dan pengurus komunitas belajar, menunjukkan bahwa praktik pembelajaran masih cenderung berorientasi pada penyampaian materi secara satu arah, dengan keterbatasan dalam variasi strategi pembelajaran yang adaptif terhadap kebutuhan peserta didik. Selain itu, refleksi terhadap praktik mengajar belum menjadi budaya yang terinternalisasi dalam komunitas guru. Kondisi ini mengindikasikan bahwa guru belum sepenuhnya mengembangkan *teacher autonomy* dalam pengambilan keputusan pedagogis (Borg & Al-Busaidi, 2012; Khotimah, 2025).

Di sisi lain, penerapan pola pikir berkembang (*growth mindset*) sebagai landasan berpikir dalam menghadapi tantangan pembelajaran juga belum optimal. Guru masih cenderung memandang kemampuan peserta didik sebagai sesuatu yang statis, sehingga kurang mendorong eksplorasi dan pengembangan potensi anak secara maksimal. Padahal, dalam konteks pembelajaran anak, penerapan *growth mindset* sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif, inklusif, dan berorientasi pada proses (Dweck, 2006; Haimovitz & Dweck, 2017).

Dengan demikian, diperlukan suatu upaya pengembangan profesional yang tidak hanya bersifat transfer pengetahuan, tetapi juga mendorong refleksi kritis, kolaborasi, dan pemberdayaan guru dalam komunitas belajar (Avalos, 2011) untuk mendukung peningkatan kemandirian guru dan pola pikir bertumbuh.

2. Permasalahan Mitra dan Solusi yang Ditawarkan

Berdasarkan analisis situasi, permasalahan utama yang dihadapi mitra meliputi: (1) rendahnya kemandirian guru dalam mengelola dan mengembangkan praktik pembelajaran, (2) belum optimalnya pemahaman dan penerapan *growth mindset* dalam proses pembelajaran anak, serta (3) terbatasnya ruang kolaboratif bagi guru untuk berbagi pengalaman dan melakukan refleksi secara sistematis. Permasalahan tersebut berdampak pada kurang berkembangnya praktik pembelajaran yang inovatif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

Untuk menjawab permasalahan tersebut, kegiatan pengabdian ini menawarkan solusi melalui implementasi model *Training of Trainers* (ToT) berbasis komunitas dengan pendekatan partisipatif-reflektif. Pendekatan ini dirancang untuk menempatkan guru sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran, bukan sekadar penerima materi. Melalui rangkaian kegiatan seperti paparan konsep, Diskusi Kelompok Terarah (*Focus Group Discussion/FGD*), tanya jawab, dan refleksi pengalaman mengajar, guru didorong untuk membangun kesadaran kritis terhadap praktik yang selama ini dilakukan (Freire, 1970; Schön, 1992).

Model ToT dipilih sebagai strategi untuk memastikan keberlanjutan dampak kegiatan, di mana peserta tidak hanya memperoleh pemahaman, tetapi juga memiliki kapasitas untuk mendiseminasikan pengetahuan dan praktik baik kepada komunitas yang lebih luas (Guskey, 2010). Selain itu, basis komunitas memungkinkan terciptanya ruang belajar kolaboratif yang mendukung pertukaran ide, pengalaman, dan strategi pembelajaran yang kontekstual (Wenger, 1998).

Dengan demikian, kegiatan ini diharapkan tidak hanya meningkatkan pemahaman konseptual guru, tetapi juga mendorong transformasi praktik

pembelajaran yang lebih reflektif, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan potensi anak secara optimal.

METODE PELAKSANAAN KEGIATAN

Kegiatan pengabdian ini menggunakan pendekatan ToT berbasis komunitas yang dipadukan dengan pendekatan partisipatif-reflektif. Pendekatan ini dipilih dengan mempertimbangkan karakteristik komunitas guru anak-anak di komunitas Raudhotul Jannah yang memiliki latar belakang pengalaman mengajar yang beragam serta beroperasi dalam konteks pendidikan keagamaan nonformal. Dalam konteks tersebut, pengembangan profesional guru perlu dirancang secara kontekstual dan partisipatif, sehingga guru tidak hanya menjadi penerima materi, tetapi juga terlibat aktif dalam merefleksikan dan mengembangkan praktik pembelajaran mereka. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *reflective practice* yang menekankan pentingnya refleksi sebagai dasar pengambilan keputusan profesional (Schön, 1992). Selain itu, model ToT digunakan sebagai strategi untuk memperluas dampak kegiatan melalui proses diseminasi pengetahuan dalam komunitas guru, sehingga pembelajaran dapat berlanjut setelah kegiatan berlangsung (Guskey, 2010).

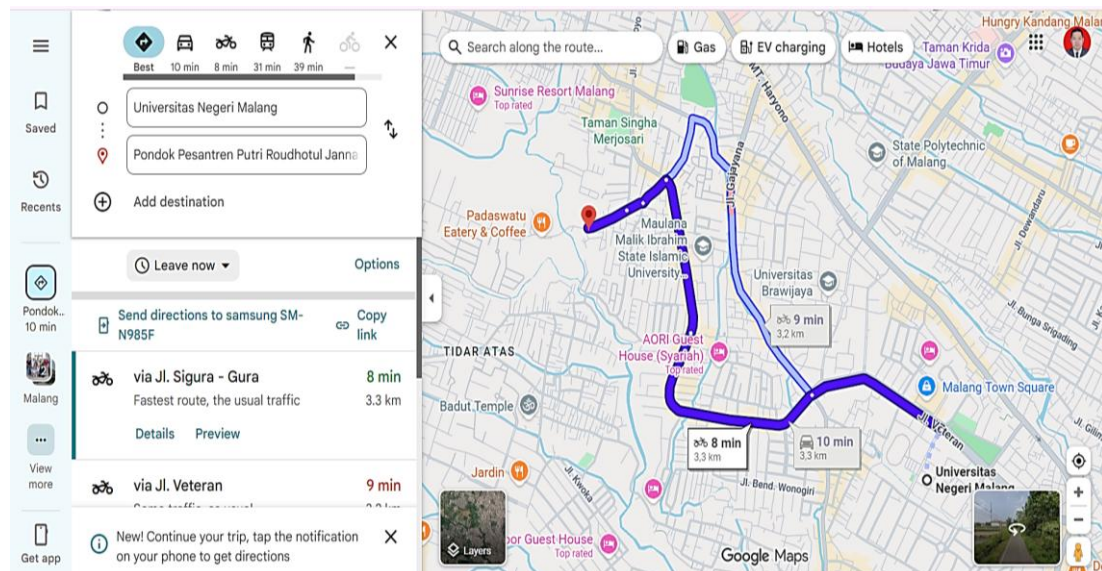
Urgensi penerapan pendekatan ini berkaitan dengan kebutuhan penguatan kemandirian guru dan pengembangan *growth mindset* dalam pembelajaran anak, sebagaimana telah diuraikan pada bagian pendahuluan. Dalam praktiknya, pembelajaran yang masih berorientasi pada penyampaian materi menunjukkan perlunya intervensi yang tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga mendorong perubahan cara berpikir dan praktik mengajar. Oleh karena itu, pendekatan berbasis komunitas yang dialogis menjadi relevan untuk menjembatani kesenjangan antara pemahaman dan praktik, sekaligus memperkuat pembelajaran kolaboratif dalam komunitas guru (Wenger, 1998). Dengan demikian, metode yang digunakan tidak hanya berfungsi sebagai strategi pelaksanaan kegiatan, tetapi juga sebagai kerangka untuk mendorong transformasi praktik pembelajaran secara berkelanjutan.

1. Lokasi, Waktu, dan Peserta Kegiatan

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini dilaksanakan di Aula Raudhotul Jannah, Malang, pada tanggal 22 Februari 2025, pukul 13.00 hingga 17.00. Kegiatan ini merupakan bagian dari rangkaian program pengembangan profesional guru tahun 2025 yang dirancang secara berkelanjutan dalam komunitas pembelajaran.

Peserta kegiatan berjumlah 60 guru yang berasal dari 26 kelompok belajar (sekolah) yang tergabung dalam komunitas guru anak-anak (Caberawit) Raudhotul Jannah, Malang Tengah. Rentang usia peserta berkisar antara 18 hingga 50 tahun dengan latar belakang pengalaman mengajar yang beragam. Seluruh peserta merupakan guru yang mengajar anak usia dini hingga sekolah dasar dalam konteks pendidikan keagamaan. Keterlibatan peserta dalam kegiatan ini mencerminkan kebutuhan kolektif untuk meningkatkan kapasitas pedagogis, khususnya dalam aspek kemandirian guru dan pengembangan *growth mindset* dalam pembelajaran anak.

Berdasarkan peta, rute dari titik kumpul Universitas Negeri Malang ke Pondok Pesantren Putri Roudhotul Jannah memiliki jarak sekitar 3,2–3,3 Km dengan waktu tempuh sekitar 8–10 menit (menggunakan kendaraan, mengikuti kondisi lalu lintas normal). Rute tercepat yang disarankan memakan waktu ±8 menit dengan jarak sekitar 3,3 km, sedangkan alternatif rute lain bisa memakan waktu hingga 10 menit.



Gambar 1. Peta Lokasi Kegiatan PKM.

2. Instrumen Kegiatan

Instrumen yang digunakan dalam kegiatan ini meliputi materi pelatihan, lembar kerja FGD, lembar observasi, dan lembar refleksi. Materi pelatihan disusun secara kontekstual dengan mengintegrasikan konsep kemandirian guru dan *growth mindset* dalam praktik pembelajaran anak. Materi ini berfungsi sebagai stimulus awal untuk membangun pemahaman konseptual peserta.

Lembar kerja FGD berisi media kertas kosong untuk menuangkan ide berupa karya visual dengan panduan topik diskusi. Peserta secara kolaboratif di dalam grup kecil berusaha menemukan permasalahan pembelajar yang biasa muncul di ruang kelas dan sekaligus mencari solusi praktis dan kreatif untuk mengatasi permasalahan tersebut. Lembar kerja FGD ini merupakan media kreatif yang digunakan untuk memfasilitasi peserta untuk bisa berpikir terbuka dan mandiri berinisiasi dalam menemukan kemungkinan-kemungkinan strategis yang dapat digunakan untuk menyikapi dinamika permasalahan pembelajaran.

Lembar observasi digunakan untuk mencatat dinamika partisipasi peserta selama kegiatan berlangsung, termasuk keterlibatan dalam diskusi, respons terhadap materi, serta interaksi dalam kelompok. Instrumen ini membantu dalam mengidentifikasi tingkat keaktifan dan responsivitas peserta terhadap pendekatan yang digunakan.

Sementara itu, lembar refleksi digunakan untuk menggali pemahaman, pengalaman, serta perubahan perspektif peserta setelah mengikuti kegiatan. Refleksi ini menjadi data penting dalam melihat sejauh mana kegiatan mampu mendorong kesadaran kritis dan evaluasi diri terhadap praktik pembelajaran yang telah dilakukan sebelumnya.

3. Tahapan Kegiatan

Kegiatan ini dilaksanakan dengan menggunakan pendekatan partisipatif-reflektif yang menempatkan peserta sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran. Tahapan kegiatan terdiri dari beberapa langkah utama.

Tahap pertama adalah pemberian paparan materi yang berfokus pada konsep kemandirian guru dan *growth mindset*, serta relevansinya dalam pembelajaran anak. Tahap ini bertujuan untuk memberikan landasan teoritis yang menjadi dasar diskusi selanjutnya.



Gambar 2. Sesi Paparan Materi.

Tahap kedua adalah diskusi kelompok melalui FGD, di mana peserta berbagi pengalaman mengajar, mengidentifikasi tantangan yang dihadapi, serta mendiskusikan strategi pembelajaran yang lebih adaptif. Proses ini mendorong terjadinya pertukaran ide dan pembelajaran kolaboratif antar peserta.



Gambar 3. Sesi *Focus Group Discussion*.

Tahap ketiga adalah sesi tanya jawab yang memberikan ruang bagi peserta untuk mengklarifikasi pemahaman dan memperdalam materi yang telah disampaikan. Tahap keempat adalah refleksi individu dan kelompok, di mana peserta merefleksikan praktik pembelajaran yang telah dilakukan serta merumuskan rencana perbaikan yang dapat diimplementasikan di kelas masing-masing.



Gambar 4. Sesi Tanya Jawab dan Refleksi.

Melalui tahapan tersebut, kegiatan ini tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada proses refleksi, kolaborasi, dan

pemberdayaan guru dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih mandiri dan berorientasi pada pertumbuhan peserta didik.

HASIL KEGIATAN DAN PEMBAHASAN

1. Hasil Kegiatan

Hasil kegiatan dianalisis berdasarkan tahapan pelaksanaan, yaitu paparan materi, FGD, tanya jawab, dan refleksi. Secara umum, data observasi menunjukkan bahwa peserta, yang merupakan guru pembelajaran keagamaan anak usia dini hingga sekolah dasar, menunjukkan keterlibatan yang semakin meningkat sepanjang kegiatan. Keterlibatan ini tidak hanya tampak pada keaktifan berdiskusi, tetapi juga pada ketajaman pertanyaan dan kedalaman refleksi yang muncul, khususnya ketika peserta mulai mengaitkan materi dengan realitas praktik mengajar mereka sehari-hari.

Pada tahap paparan materi, salah satu titik krusial yang memicu respons peserta adalah ketika fasilitator menghadirkan contoh-contoh kalimat yang umum diucapkan guru, namun merefleksikan *fixed mindset*. Kalimat-kalimat seperti “*Saya kan sudah tua, biar yang muda saja yang belajar,*”, “*Saya memang bisanya seperti ini,*”, atau “*Saya hanya mengajar di mushola kampung, tidak perlu terlalu macam-macam,*” memicu reaksi spontan dari peserta. Beberapa peserta terlihat mengangguk dan tersenyum, sementara yang lain secara terbuka mengakui bahwa mereka sering menggunakan cara berpikir tersebut. Momen ini menjadi titik refleksi yang signifikan. Salah satu peserta mengungkapkan, “*Saya baru sadar, saya sering bilang ‘saya sudah begini saja’, jadi tidak pernah mencoba cara baru.*” Peserta lain menyatakan, “*Kalimat seperti itu ternyata membuat saya berhenti berkembang tanpa saya sadari.*” Kutipan-kutipan ini menunjukkan bahwa pola pikir yang tampak sederhana dan “wajar” sebenarnya memiliki dampak langsung terhadap praktik pembelajaran.

Ketika fasilitator memperkenalkan alternatif pola pikir yang lebih bertumbuh, peserta mulai merekonstruksi cara pandang mereka. Misalnya, pernyataan “*Saya sudah tua*” mulai digeser menjadi “*Saya tetap bisa belajar pelan-pelan,*”, atau “*Saya hanya mengajar di mushola*” berubah menjadi “*Justru di sini saya punya kesempatan membentuk anak-anak sejak awal.*” Salah satu peserta menyatakan, “*Kalau saya ubah cara berpikir, ternyata saya jadi lebih ingin mencoba hal baru di kelas.*” Pergeseran ini menunjukkan munculnya transformasi pemahaman dan pola pikir guru dari kecenderungan statis menuju orientasi yang lebih bertumbuh dan adaptif.

Pada tahap diskusi kelompok, proses ini semakin diperdalam melalui berbagi pengalaman antar peserta. Guru mulai mendiskusikan bagaimana pola pikir sebelumnya memengaruhi keputusan mereka di kelas. Salah satu peserta mengungkapkan, “*Karena merasa kemampuan saya terbatas, saya selalu pakai cara yang sama, tidak berani mencoba metode lain.*” Peserta lain menambahkan, “*Kadang kita tidak sadar, kita yang membatasi diri sendiri, bukan kondisi kelasnya.*” Diskusi ini menunjukkan bahwa peserta tidak hanya mengidentifikasi masalah, tetapi juga mulai merumuskan alternatif tindakan yang lebih adaptif.

Tahap tanya jawab memperlihatkan kecenderungan peserta untuk mengaitkan konsep dengan realitas pembelajaran yang mereka hadapi. Pertanyaan seperti bagaimana tetap konsisten menerapkan *growth mindset* dalam kondisi kelas yang terbatas menunjukkan adanya upaya awal untuk mentransformasikan pemahaman menjadi praktik.

Sementara itu, tahap refleksi memperlihatkan bahwa kesadaran yang muncul tidak bersifat superfisial, tetapi menyentuh dimensi identitas profesional guru. Salah satu peserta mengungkapkan, “*Ternyata masalahnya bukan hanya di metode, tapi di cara saya melihat diri saya sebagai guru.*”

Peserta lain menyatakan, *“Saya merasa selama ini kurang memberi kesempatan anak berkembang karena saya sendiri tidak berkembang.”* Proses ini menegaskan bahwa refleksi tidak hanya menjadi aktivitas evaluatif, tetapi juga berfungsi sebagai mekanisme rekonstruksi praktik pembelajaran. Tahap ini menjadi bagian yang paling menunjukkan kedalaman proses belajar peserta. Data mengungkap bahwa meskipun peserta merasa termotivasi dan mendapatkan pemahaman baru, mereka juga menyadari adanya tantangan dalam mempertahankan perubahan tersebut. Salah satu peserta mengungkapkan, *“Semangatnya ada, tapi biasanya setelah beberapa waktu kembali ke cara lama karena kondisi di kelas.”* Peserta lain menambahkan, *“Ternyata membiasakan diri untuk berpikir bertumbuh itu tidak mudah, perlu latihan terus.”*

Temuan ini menunjukkan bahwa perkembangan pola pikir dan tingkat kemandirian guru tentunya bertahap seperti temuan empiris oleh Grant et al. (2020). Semangat dan kesadaran yang muncul selama kegiatan pun bersifat dinamis dan tidak selalu stabil. Faktor-faktor kontekstual, seperti kebiasaan mengajar yang telah mengakar dan keterbatasan waktu, menjadi hambatan dalam implementasi. Hal ini berkaitan dengan tema kedua dalam pembahasan, yaitu refleksi sebagai mekanisme rekonstruksi praktik, di mana peserta mulai menyadari kesenjangan antara pemahaman dan praktik.

Selain itu, interaksi dalam diskusi kelompok juga menunjukkan bahwa komunitas menjadi ruang penting bagi guru untuk saling berbagi dan memperoleh dukungan. Salah satu peserta menyatakan, *“Dari diskusi ini saya jadi merasa tidak sendiri, jadi lebih berani mencoba cara baru.”* Peserta lain menambahkan, *“Mendengar pengalaman teman-teman membuat saya lebih yakin untuk berubah.”* Temuan ini menunjukkan bahwa interaksi dalam komunitas berperan sebagai faktor penting dalam memperkuat kesiapan guru untuk melakukan perubahan praktik secara berkelanjutan.

Secara keseluruhan, hasil kegiatan menunjukkan bahwa proses yang terjadi tidak hanya meningkatkan pemahaman, tetapi juga memunculkan kesadaran kritis terhadap praktik pembelajaran dan kesiapan awal untuk melakukan perubahan. Namun demikian, temuan juga menegaskan bahwa perubahan tersebut masih berada pada tahap awal dan memerlukan dukungan berkelanjutan agar dapat terimplementasi secara konsisten dalam praktik pembelajaran, tidak hanya menghasilkan peningkatan partisipasi dan pemahaman peserta, tetapi juga memunculkan dinamika perubahan pada aspek kognitif, afektif, dan praktik pembelajaran. Antusiasme yang tinggi, disertai dengan kesadaran akan tantangan implementasi, mengindikasikan bahwa proses yang terjadi tidak bersifat linier, melainkan kompleks dan kontekstual.

2. Pembahasan

Lebih lanjut, data observasi dan refleksi mengungkap adanya pola-pola perubahan yang berulang dan saling terkait, yang tidak dapat dipahami secara parsial. Oleh karena itu, untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif, temuan-temuan tersebut dapat disimpulkan menjadi tiga tema utama yang merepresentasikan proses transformasi yang dialami oleh peserta, yaitu transformasi pemahaman dan pergeseran pola pikir, refleksi kritis sebagai mekanisme rekonstruksi praktik pembelajaran, serta peran komunitas dalam mendorong kesiapan dan keberlanjutan praktik.

a. Transformasi Pemahaman dan Pergeseran Pola Pikir Guru

Hasil observasi menunjukkan bahwa pada tahap awal kegiatan, keterlibatan peserta masih cenderung pasif dan berorientasi pada penerimaan informasi. Hal ini mengindikasikan bahwa pemahaman awal guru terhadap

konsep kemandirian dan *growth mindset* masih terbatas dan bersifat prosedural.

Namun, melalui paparan materi dan diskusi partisipatif, terjadi transformasi pemahaman yang signifikan. Guru mulai merekonstruksi makna kemandirian tidak hanya sebagai kemampuan mengajar secara mandiri, tetapi sebagai kapasitas untuk mengambil keputusan pedagogis secara reflektif dan kontekstual. Hal ini sejalan dengan konsep *teacher autonomy* yang menekankan peran guru sebagai pengambil keputusan dalam praktik pembelajaran (Benson, 2011; Little, 1995).

Sejalan dengan itu, terjadi pergeseran pola pikir dari pandangan statis terhadap kemampuan peserta didik menuju perspektif *growth mindset* yang menekankan proses, usaha, dan perkembangan (Dweck, 2006). Perubahan ini menunjukkan bahwa keyakinan guru terhadap kemampuan belajar siswa bersifat dinamis dan dapat dikembangkan melalui intervensi yang tepat (Haimovitz & Dweck, 2017). Temuan ini sangat fundamental untuk perkembangan dunia pendidikan karena membuka kemungkinan-kemungkinan baru bagi guru untuk terus mengembangkan potensi personal dan profesional di dalam memfasilitasi proses belajar peserta didik.

Dengan demikian, meskipun belum bisa disimpulkan sebagai hasil yang absolut, pendekatan partisipatif-reflektif dalam kegiatan ini terbukti mampu memfasilitasi transisi dari pemahaman permukaan menuju kesadaran pedagogis yang lebih mendalam, yang merupakan fondasi penting dalam pengembangan profesional guru (Avalos, 2011). Intervensi serupa dengan desain pelatihan lebih mendalam dan durasi waktu lebih panjang akan memungkinkan menghasilkan temuan yang lebih komprehensif.

b. Refleksi Kritis sebagai Mekanisme Rekonstruksi Praktik Pembelajaran

Data refleksi menunjukkan bahwa kegiatan ini berhasil memunculkan kesadaran kritis guru terhadap praktik pembelajaran yang selama ini dilakukan. Sebagian besar peserta mengidentifikasi bahwa pembelajaran sebelumnya masih didominasi oleh pendekatan yang berpusat pada guru, dengan keterbatasan dalam melibatkan peserta didik secara aktif.

Melalui proses refleksi yang terstruktur, guru tidak hanya menyadari keterbatasan tersebut, tetapi juga mulai merumuskan alternatif praktik pembelajaran yang lebih partisipatif dan adaptif. Dalam hal ini, refleksi berfungsi sebagai mekanisme kunci dalam proses rekonstruksi praktik mengajar, sebagaimana ditegaskan dalam konsep *reflective practice* yang menempatkan refleksi sebagai dasar pengambilan keputusan profesional (Schön, 1992). Guru terpantau dapat lebih jelas memvisualisasikan dan memetakan permasalahan-permasalahan instruksional di dalam ruang kelas, dan mampu berpikir lebih terbuka dan kreatif di dalam menemukan ide yang lebih adaptif dan kreatif untuk menyelesaikan permasalahan tersebut.

Selain itu, pendekatan dialogis yang digunakan dalam kegiatan ini juga sejalan dengan gagasan pedagogi kritis yang menekankan pentingnya kesadaran dan refleksi dalam proses pembelajaran (Freire, 1970). Dengan demikian, kegiatan ini tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga mendorong proses transformasi cara berpikir dan bertindak guru dalam praktik pembelajaran.

c. Peran Komunitas dalam Mendorong Kesiapan dan Keberlanjutan Praktik

Interaksi dalam kegiatan FGD menunjukkan bahwa komunitas berperan penting dalam memperkuat proses pembelajaran guru. Diskusi kelompok menciptakan ruang kolaboratif di mana peserta dapat berbagi pengalaman, tantangan, dan strategi pembelajaran secara terbuka.



Gambar 5. Komunitas Guru Anak Usia Dini dan Sekolah Dasar (Caberawit) Roudhotul Jannah, Malang.

Hasil refleksi menunjukkan bahwa keterlibatan dalam komunitas tidak hanya meningkatkan wawasan, tetapi juga membangun kepercayaan diri dan motivasi untuk mengimplementasikan perubahan dalam praktik pembelajaran. Hal ini sejalan dengan konsep *communities of practice* yang menekankan bahwa pembelajaran profesional terjadi melalui partisipasi dalam komunitas yang memiliki tujuan bersama (Wenger, 1998).

Lebih lanjut, komunitas juga berperan dalam mendukung keberlanjutan pengembangan profesional guru, karena menyediakan ruang untuk refleksi berkelanjutan dan pertukaran praktik baik (Guskey, 2010). Guru mulai menunjukkan kesiapan untuk menerapkan pendekatan yang lebih memberdayakan peserta didik, seperti memberikan ruang partisipasi yang lebih luas dan menggunakan umpan balik yang konstruktif.

Namun demikian, implementasi di lapangan masih menghadapi tantangan, termasuk keterbatasan waktu dan kuatnya kebiasaan pedagogis sebelumnya. Hal ini menunjukkan bahwa perubahan praktik memerlukan dukungan sistematis dan berkelanjutan, sehingga komunitas perlu terus dioptimalkan sebagai ekosistem pembelajaran profesional yang adaptif.

KESIMPULAN DAN SARAN

Kegiatan pengabdian melalui model ToT berbasis komunitas dengan pendekatan partisipatif-reflektif menunjukkan kontribusi signifikan dalam penguatan kemandirian guru dan *growth mindset*. Temuan penelitian mengungkap tiga hal utama. *Pertama*, terjadi transformasi pemahaman guru yang ditandai dengan pergeseran dari pemahaman prosedural menuju kesadaran pedagogis yang lebih reflektif, termasuk perubahan pola pikir dari statis ke *growth mindset*. *Kedua*, proses refleksi terbukti menjadi mekanisme kunci dalam mendorong guru untuk mengevaluasi dan merekonstruksi praktik pembelajaran menuju pendekatan yang lebih partisipatif dan berpusat pada peserta didik. *Ketiga*, Komunitas berperan sebagai ruang kolaboratif yang tidak hanya mendukung pertukaran pengalaman, tetapi juga memperkuat kesiapan guru dalam mengimplementasikan perubahan praktik secara berkelanjutan. Namun demikian, implementasi di lapangan masih menghadapi tantangan struktural dan kultural, sehingga perubahan praktik memerlukan dukungan ekologis yang berkelanjutan dan sistematis.

Berdasarkan temuan tersebut, beberapa rekomendasi yang dapat diajukan adalah sebagai berikut. *Pertama*, program pengembangan profesional guru perlu dirancang dengan menekankan integrasi antara penguatan konsep, refleksi kritis, dan praktik kolaboratif, sehingga mampu mendorong transformasi yang lebih mendalam. *Kedua*, refleksi perlu difasilitasi secara

berkelanjutan sebagai bagian integral dari pengembangan profesional, bukan hanya sebagai kegiatan sesaat dalam pelatihan. *Ketiga*, komunitas guru perlu dioptimalkan sebagai ekosistem pembelajaran profesional yang mendukung keberlanjutan perubahan praktik melalui interaksi dan kolaborasi yang intensif. *Keempat*, diperlukan pendampingan lanjutan untuk mengatasi tantangan implementasi di lapangan, sehingga kesiapan guru dapat berkembang menjadi praktik nyata yang konsisten.

UCAPAN TERIMA KASIH

Ucapan terima kasih disampaikan kepada jajaran pengurus PPG Malang Tengah atas fasilitasi serta dukungan penuh dalam keseluruhan persiapan teknis kegiatan ini. Apresiasi yang mendalam juga diberikan kepada seluruh guru peserta yang telah menunjukkan komitmen, partisipasi aktif, dan semangat yang tinggi dalam mengikuti proses pembelajaran dan pengembangan diri selama kegiatan berlangsung.

DAFTAR PUSTAKA

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' Beliefs and Practices regarding Learner Autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283–292. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr065>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing Group.
- Guskey, T. R. (2010). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Jimenez-Raya, M., & Vieira, F. (2008). Teacher Development for Learner Autonomy: Images and Issues from Five Projects. In *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, Practice and Teacher Education*, Edited by M. Jimenez-Raya and T. Lamb, 283–302. Authentik.
- Khotimah, K., Basthomi, Y., & Eliyanah, E. (2023a). EFL Pre-Service Teacher Development for Autonomy: Rethinking Future Autonomy-Supportive Teacher. In *20th AsiaTEFL-68th TEFLIN-5th iNELTAL Conference (ASIA TEFL 2022)* (pp. 321-329). Atlantis Press.
- Khusnul, K. (2025). *Indonesian EFL Teachers' Autonomy for Learners' Autonomy: a Bioecological Perspective* [Doctoral Dissertation, Universitas Negeri Malang]. Repositori Universitas Negeri Malang. <http://repository.um.ac.id/id/eprint/391695>
- Kong, P. P., (2020): Understanding the Teachers' Perspectives on the Role of Teacher Autonomy in English Classrooms in Chinese Secondary Schools. *Educational Studies*, 1(1), <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1763784>
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175–181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)

- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29, <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Manzano-V.quez, B. (2016). An Exploratory Analysis on the Obstacles to Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom. In *Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues*, Edited by K. Schwienhorst, 281–308. IATEFL.
- Oztürk, İ.H.(2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522675.pdf>
- Piaget, J. (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.