JURNAL PENDIDIKAN IPS
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180
Vol.16 No.5, Tahun 2026 | ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141

# Penerapan Pembelajaran *Growth Mindset* melalui Refleksi, Umpan Balik Proses, dan Kesempatan Perbaikan untuk Meningkatkan Ketekunan dan Tanggung Jawab Belajar Murid Kelas VIII di SMP Negeri 23 Semarang

**Muhammad Suhartono[1),*], Fulia Aji Gustaman[1)], Piko Cahyono[1)], Turut[1)], Moh. Syarif Hidayatullah[1)], Muhammad Aufatur Rizqi[1)],Nada Tsalatsiannabilah[1)], Musyahadatul Khoiriyah[1)], Nauval Dimas Andriawan[1)]**

[1)]Universitas Negeri Semarang

*Correspondence: suhartonomuhammad754@students.unnes.ac.id

**ABSTRAK**

Ketekunan dan tanggung jawab belajar murid perlu dibangun melalui praktik pembelajaran yang menumbuhkan keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang. Penelitian tindakan kelas ini bertujuan memperbaiki ketekunan dan tanggung jawab belajar murid kelas VIII melalui pembelajaran IPS bermuatan growth mindset dan refleksi tertulis. Penelitian dilaksanakan dalam dua siklus berdasarkan model McNiff dan Whitehead pada 32 murid di SMP Negeri 23 Semarang. Data dikumpulkan melalui observasi, refleksi tertulis murid, dan angket pretes–postes, lalu dianalisis secara deskriptif, dengan N-gain, uji beda berpasangan, dan analisis tematik. Siklus I belum memenuhi kriteria: keterlaksanaan 70% dan perilaku murid 54,1% (kategori kurang). Setelah umpan balik berorientasi proses, kesempatan memperbaiki pekerjaan, dan penguatan usaha ditambahkan, Siklus II mencapai keterlaksanaan 100% dan perilaku 82,4% (kategori baik; N-gain 0,62), dengan seluruh murid meningkat. Murid yang mengaku tergoda gawai turun dari 55,6% menjadi 6,7%. Skor angket tidak berubah signifikan (81,5% menjadi 82,4%; p = 0,320). Karena postes angket hanya dilakukan setelah Siklus I dan tidak diulang setelah Siklus II, data angket tidak digunakan untuk menilai keberhasilan tindakan. Rangkaian tindakan Siklus II berasosiasi dengan perilaku belajar yang lebih tekun dan bertanggung jawab, sedangkan perubahan keyakinan tidak dapat disimpulkan

**Kata Kunci:** Growth Mindset; Ketekunan; Tanggung Jawab; Penelitian Tindakan Kelas; Refleksi

*This is an open access article under the CC - BY license.*

## PENDAHULUAN

Ketekunan dan tanggung jawab belajar menentukan apakah murid mampu bertahan menghadapi materi yang sulit dan menyelesaikan kewajiban akademiknya secara mandiri. Ketekunan dipahami sebagai keteguhan dalam mengejar tujuan jangka panjang (Duckworth et al., 2007), dan sintesis penelitian menunjukkan bahwa unsur ketekunan upaya merupakan bagian yang paling bermanfaat dari konstruk tersebut (Credé et al., 2017). Salah satu kerangka untuk menumbuhkannya di kelas adalah *growth mindset*, yaitu keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan strategi (Dweck, 2006). Kerangka ini tidak berhenti pada keyakinan, tetapi diterjemahkan ke dalam praktik pedagogi yang berfokus pada proses, orientasi penguasaan, ketekunan, dan dukungan individual (Rissanen et al., 2019).

Fakta di Kelas VIII SMP Negeri 23 Semarang menunjukkan kesenjangan antara kondisi ideal tersebut dan kenyataan. Pada pretes angket, ketekunan merupakan dimensi dengan skor terendah (76,9%) dibandingkan *growth mindset* (83,1%) dan tanggung jawab belajar (84,4%), dan butir terlemah adalah mudah terdistraksi obrolan teman atau notifikasi ponsel. Pada pembelajaran Siklus I yang menjadi dasar penelitian, observer mencatat rata-rata perilaku ketekunan dan tanggung jawab hanya 54,1%, dan 15 dari 27 murid yang mengisi refleksi (55,6%) mengaku sempat tergoda membuka aplikasi lain saat mengerjakan tugas.

Bukti tentang efektivitas pendekatan *growth mindset* masih diperdebatkan. Dua meta-analisis yang terbit pada tahun yang sama sampai pada kesimpulan berbeda. Burnette et al. (2023a) melaporkan efek positif terutama pada kelompok yang diharapkan paling diuntungkan dan pada pelaksanaan yang setia, sedangkan Macnamara

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

dan Burgoyne (2023) menyimpulkan bahwa efek pada capaian akademik kemungkinan berasal dari desain penelitian yang lemah dan bias. Sisk et al. (2018) dan Yeager et al. (2019) juga menunjukkan bahwa manfaatnya bergantung pada kelompok murid dan konteks sekolah. Kondisi ini menuntut kehati-hatian: penerapan di kelas perlu dikaji dengan indikator perilaku yang teramati, tidak hanya keyakinan yang dilaporkan sendiri, serta dengan kualitas pelaksanaan yang jelas (Burnette et al., 2023b).

Kualitas pelaksanaan banyak ditentukan oleh praktik guru sehari-hari. Rissanen et al. (2021) mengingatkan bahaya pemahaman yang dangkal tentang *growth mindset*, sedangkan umpan balik yang berfokus pada proses dan langkah perbaikan merupakan salah satu penggeraknya (Hattie & Timperley, 2007). Meta-analisis terbaru menunjukkan bahwa umpan balik berefek sedang terhadap belajar ($d$ = 0,48), tetapi efeknya lebih kecil pada luaran motivasional dan perilaku daripada luaran kognitif, dan sangat bergantung pada isi informasi yang disampaikan (Wisniewski et al., 2020). Refleksi diri juga menjadi komponen inti belajar mandiri (Panadero, 2017) dan inti penelitian tindakan (Hasmawaty et al., 2024).

Penelitian tindakan yang menyasar *growth mindset* pada murid SMP di Indonesia telah dilakukan, misalnya melalui layanan bimbingan kelompok untuk meningkatkan *growth mindset* itu sendiri (Pratiwi Barus et al., 2024). Sejauh penelusuran penulis, masih jarang laporan PTK yang memadukan pembelajaran bermuatan *growth mindset*, umpan balik proses, dan refleksi tertulis untuk memperbaiki perilaku ketekunan dan tanggung jawab yang teramati, dengan triangulasi tiga sumber data dan pelaporan jujur atas siklus yang belum berhasil. Penelitian ini mengisi celah tersebut. Tujuannya adalah mendeskripsikan penerapan tindakan pada dua siklus dan menilai apakah tindakan itu meningkatkan ketekunan dan tanggung jawab belajar murid. Argumen sementara penelitian ini adalah bahwa refleksi saja tidak cukup; perilaku murid berubah bila refleksi ditopang umpan balik proses, kesempatan memperbaiki pekerjaan, dan penguatan usaha.

## METODE

Penelitian ini adalah penelitian tindakan kelas (PTK) dengan pendekatan campuran dan triangulasi data. Desain mengikuti model McNiff dan Whitehead (2011) yang terdiri atas enam tahap, yaitu *review, identify, imagine, implement, evaluate,* dan *modify*, dilaksanakan dalam dua siklus secara kolaboratif antara peneliti, guru pamong, dan dosen pembimbing (Kemmis et al., 2014). Tidak ada kelompok kontrol, sehingga klaim penelitian dibatasi pada perbaikan yang terjadi di kelas penelitian.

Subjek penelitian adalah 32 murid Kelas VIII SMP Negeri 23 Semarang pada mata pelajaran IPS. Peneliti, mahasiswa PPG Prajabatan hadir sebagai pelaksana tindakan, sedangkan guru pamong bertindak sebagai observer dan kolaborator. Penelitian berlangsung pada Juli-September 2026, yaitu pretes angket, Siklus I, postes angket setelah Siklus I, dan Siklus II. Tidak ada postes angket setelah Siklus II karena penelitian berakhir. Penelitian dilaksanakan atas izin sekolah dan nama murid disamarkan dengan kode.

Tindakan Siklus I berupa pembelajaran materi peninggalan Hindu-Buddha yang memuat narasi keteladanan usaha, tugas pencarian informasi dengan aturan pengelolaan gawai, media bervariasi, dan refleksi tertulis digital selama 10 menit. Berdasarkan evaluasi Siklus I, tindakan Siklus II dimodifikasi dengan menambahkan umpan balik berorientasi proses, kesempatan memperbaiki pekerjaan, penguatan usaha di akhir pembelajaran, pengelolaan gawai yang lebih ketat, kerja kelompok dengan kartu informasi, dan pertanyaan refleksi yang diperbarui.

Data dikumpulkan dengan tiga instrumen. Pertama, Observasi dilakukan oleh satu observer, yaitu guru pamong pada dua pertemuan setiap siklus. Skor perilaku murid yang dianalisis merupakan rata-rata dari kedua pertemuan tersebut. Observasi difokuskan pada 10 aspek keterlaksanaan pembelajaran dan delapan indikator perilaku murid berskala 1–4 (skor maksimum 32). Indikator ketekunan meliputi fokus tanpa distraksi gawai, tidak mudah menyerah, antusias, bertanya atau mencari sumber, dan tidak menunjukkan kejenuhan, sedangkan indikator tanggung jawab meliputi tepat waktu, inisiatif mandiri, serta jujur dan mandiri. Kedua, lembar refleksi tertulis yang diisi murid secara digital di akhir pertemuan. Ketiga, angket 45 butir berskala Likert 1–4 untuk pretes dan postes dengan tiga dimensi (growth mindset, ketekunan, dan tanggung jawab belajar; masing-masing 15 butir, 15 butir negatif dibalik skornya) dan reliabilitas Cronbach's alpha 0,91 (pretes) serta 0,90 (postes). Postes angket dilakukan setelah Siklus I, bukan setelah Siklus II. Oleh karena itu, data angket diposisikan sebagai data pendukung kondisi awal dan tidak digunakan sebagai indikator keberhasilan tindakan. Indikator utama keberhasilan adalah observasi perilaku dan refleksi tertulis. Keempat, skor perilaku per murid dicocokan antar

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

siklus I dan II menggunakan nomor absen.

Skor dikonversi ke persentase dan dikategorikan: 85–100% sangat baik, 70–84% baik, 55–69% cukup, dan <55% kurang. Peningkatan dihitung dengan *N-gain* (Hake, 1998), g = (rata-rata sesudah − rata-rata sebelum) / (skor maksimum − rata-rata sebelum), dengan kriteria tinggi (≥0,70), sedang (0,30–0,69), dan rendah (<0,30). Perbedaan berpasangan diuji dengan uji-*t*-berpasangan atau uji Wilcoxon pada $\alpha = 5\%$. Refleksi murid dianalisis secara tematik (reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan). Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik, pengisian observasi langsung oleh guru pamong, serta penghitungan ulang total skor dari skor indikator. Tindakan dinyatakan berhasil bila sedikitnya 75% murid (24 dari 32) berkategori baik (skor ≥70%) pada observasi perilaku dan keterlaksanaan pembelajaran mencapai kategori sangat baik (≥85%). Angket dan refleksi dipakai sebagai data pendukung triangulasi

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil Siklus I

Pada tahap *review*, pretes angket menunjukkan seluruh dimensi sudah berkategori baik tetapi ketekunan paling rendah, dengan kelemahan pada distraksi, pemilihan tugas yang terlalu mudah, dan kebiasaan belajar mendadak. Hasil ini menjadi dasar *identify*: masalah dikunci pada ketekunan dan tanggung jawab yang belum tampak dalam perilaku dan berada dalam kendali guru. Hipotesis tindakan pada tahap *imagine* adalah bahwa tantangan, umpan balik proses, kesempatan perbaikan, penguatan usaha, dan refleksi tertulis akan meningkatkan ketekunan dan tanggung jawab.

Pada pelaksanaan Siklus I, 7 dari 10 aspek keterlaksanaan (70%) terlaksana. Tiga aspek yang belum terlaksana adalah umpan balik berorientasi proses, kesempatan memperbaiki pekerjaan (murid belum memperbaiki pekerjaannya walaupun kesempatan diberikan), dan penguatan usaha di akhir karena waktu habis. Rata-rata skor perilaku murid 17,31 dari 32 (54,1%; kategori kurang) berdasarkan rata-rata dua pertemuan observasi. Tidak ada murid yang berkategori baik: 20 murid berkategori kurang dan 12 cukup. Refleksi tertulis diisi oleh 27 dari 32 murid (84,4%). Lima murid tidak mengisi refleksi karena tidak hadir saat kegiatan refleksi atau tidak mengumpulkan lembar refleksi. Persentase refleksi dihitung dari 27 murid yang mengisi, bukan dari 32 murid. Dari 27 murid tersebut, 55,6% mengaku tergoda gawai, 37,0% sempat jenuh, dan tidak ada yang menyatakan menyerah. Jika lima data yang hilang dimasukkan, persentase tergoda gawai dapat berkisar 46,9–62,5%, jenuh 31,3–46,9%, dan menyerah 0–15,6%. Dengan demikian, arah temuan tidak berubah, tetapi angka persentase perlu dibaca sebagai estimasi dari data yang tersedia. Hampir semua murid menulis langsung berinisiatif mengerjakan tugas, padahal observer mencatat inisiatif sebagai indikator terendah (50,0%). Hasil evaluasi ini menjadi dasar modify untuk Siklus II.

### Hasil Siklus II

Seluruh 10 aspek keterlaksanaan (100%) terlaksana pada Siklus II. Guru memberikan umpan balik berorientasi proses, 25 dari 32 murid (78,1%) memanfaatkan kesempatan memperbaiki pekerjaan, dan guru memberikan penguatan di akhir pembelajaran. Rata-rata skor perilaku naik menjadi 26,38 (82,4%; kategori baik); 29 murid berkategori baik dan 3 sangat baik sehingga seluruh murid (100%) melampaui batas 70%. Refleksi diisi oleh 30 dari 32 murid (93,8%). Dua murid tidak mengisi karena tidak hadir atau tidak mengumpulkan lembar refleksi. Persentase dihitung dari 30 murid yang mengisi. Refleksi menunjukkan hanya 2 dari 30 murid (6,7%) yang tergoda gawai, 5 murid (16,7%) merasa jenuh, dan 15 murid (50%) menceritakan materi yang awalnya sulit tetapi akhirnya dipahami. Jika dua data yang hilang dimasukkan, persentase tergoda gawai dapat berkisar 6,3–12,5%, jenuh 15,6–21,9%, dan materi sulit dipahami 46,9–53,1%. Delapan murid masih menulis perasaan malu atau cemas saat dikoreksi, dan satu murid mengeluhkan pembagian kerja kelompok yang timpang.

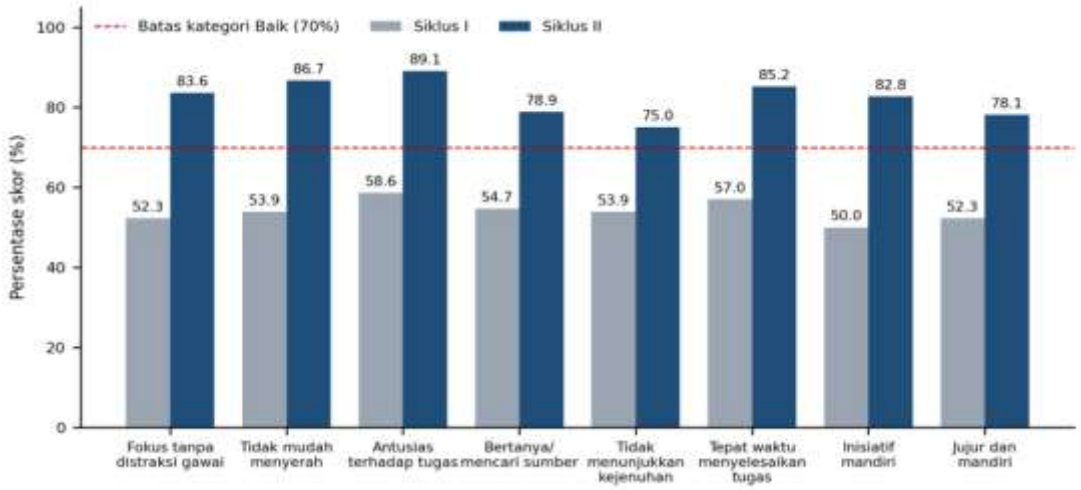
### Perbandingan Antar Siklus

Tabel 1 merangkum perubahan antara siklus dan Gambar 1 memerinci skor setiap indikator. Seluruh indikator meningkat dan seluruh murid mengalami kenaikan skor total (uji-*t* berpasangan $t(31) = 26{,}99$; $p < 0{,}001$; uji Wilcoxon $p < 0{,}001$). Kenaikan terbesar tampak pada antusias terhadap tugas (N-gain 0,74) dan tidak mudah menyerah (0,71), sedangkan kenaikan terkecil pada tidak menunjukkan kejenuhan (0,46), bertanya atau mencari sumber (0,53), dan jujur dan mandiri (0,54).

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

**Tabel 1.** Ringkasan hasil antarsiklus

| No | Aspek | Siklus I | Siklus II |
|---|---|---|---|
| 1 | Keterlaksanaan pembelajaran | 70% (7 dari 10 aspek) | 100% (10 dari 10 aspek) |
| 2 | Rata-rata skor perilaku (maks. 32) | 17,31 (54,1%; kurang) | 26,38 (82,4%; baik) |
| 3 | Ketekunan belajar | 54,7% | 82,7% |
| 4 | Tanggung jawab belajar | 53,1% | 82,0% |
| 5 | Murid berkategori baik/sangat baik | 0 dari 32 | 32 dari 32 |
| 6 | N-gain keseluruhan | – | 0,62 (sedang) |
| 7 | Murid yang memperbaiki pekerjaan | Belum terjadi | 25 dari 32 (78,1%) |
| 8 | Murid mengaku tergoda gawai | 15 dari 27 (55,6%) | 2 dari 30 (6,7%) |
| 9 | Murid mengaku jenuh | 10 dari 27 (37,0%) | 5 dari 30 (16,7%) |




**Gambar 1.** Persentase skor observasi per indikator pada Siklus I dan Siklus II

**Pembahasan**

Pada Siklus I tugas menantang dan refleksi sudah hadir, tetapi tiga aspek yang paling khas dari pendekatan *growth mindset* belum terlaksana, sehingga murid belum mengalami bahwa usaha dan perbaikan mereka dihargai. Menurut Dweck (2006), keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang tumbuh ketika proses dan strategi mendapat perhatian, bukan hanya hasil. Ketiadaan umpan balik proses juga bertentangan dengan ciri pedagogi *growth mindset* berupa fokus pada proses dan dukungan individual (Rissanen et al., 2019), dan umpan balik baru bermanfaat bila memberi informasi tentang langkah perbaikan berikutnya (Hattie & Timperley, 2007). Siklus I dapat dibaca sebagai contoh penerapan yang masih dangkal sebagaimana diingatkan Rissanen et al. (2021), dan sebagai contoh pelaksanaan yang belum setia pada komponen intinya (Burnette et al., 2023b). Hasilnya konsisten: skor perilaku berada di kategori kurang.

Setelah tiga komponen ditambahkan, keterlaksanaan naik menjadi 100% dan skor perilaku naik menjadi 82,4%. Bukti paling konkret adalah 25 dari 32 murid memanfaatkan kesempatan memperbaiki pekerjaan, yang menandakan koreksi mulai dipandang sebagai informasi untuk belajar. Arah ini sejalan dengan kajian yang menempatkan umpan balik guru dan *growth mindset* dalam satu rangkaian, yaitu hubungan persepsi murid terhadap umpan balik dan capaian belajar yang melibatkan *growth mindset* (Muthukrishnan et al., 2024) serta jalur dari *growth mindset* menuju luaran belajar melalui motivasi otonom dan keterlibatan (Jiang et al., 2024). Penelitian ini tidak mengukur motivasi atau keterlibatan, tetapi antusias dan keengganan menyerah sebagai indikator tertinggi konsisten dengan kerangka tersebut. Namun, peningkatan tidak dapat diatribusikan pada umpan balik semata. Wisniewski et al. (2020) mencatat bahwa umpan balik berdampak lebih kecil pada luaran perilaku daripada kognitif, sementara pada Siklus II juga berubah kerja kelompok dengan kartu informasi, pengelolaan gawai, dan keakraban murid serta observer dengan prosedur. Kesimpulan yang aman adalah bahwa paket tindakan Siklus II berasosiasi dengan perilaku yang lebih baik, sedangkan sumbangan setiap komponen belum dapat dipisahkan.

Ketekunan dan tanggung jawab meningkat dengan besaran hampir sama (N-gain 0,62). Peningkatan yang

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

lebih rendah pada kejenuhan, selaras dengan butir angket tentang cepat jenuh yang justru turun dan 16,7% murid yang masih jenuh, menunjukkan bahwa unsur daya tahan yang panjang paling sulit diubah, padahal unsur ketekunan upaya itulah yang dinilai paling berguna dari konstruk ketekunan (Credé et al., 2017). Refleksi tertulis berfungsi sebagai ruang evaluasi diri, dan isinya bergeser dari pengakuan kebiasaan pada Siklus I menjadi penilaian proses pada Siklus II (bagian yang sulit, respons terhadap koreksi, dan hal yang akan diperbaiki). Pergeseran ini sejalan dengan peran refleksi diri dalam siklus belajar mandiri (Panadero, 2017). Dua catatan kritis perlu dikemukakan. Pada Siklus I hampir semua murid menulis langsung berinisiatif, padahal inisiatif terendah menurut observer, sehingga refleksi lebih tepat dibaca sebagai gambaran pengalaman daripada ukuran perilaku. Penurunan godaan gawai juga sebagian berasal dari aturan karena banyak murid menulis tidak membuka ponsel sebab tidak diperbolehkan, bukan karena kesadaran diri semata.

27 dari 32 murid pada Siklus I dan 30 dari 32 murid pada Siklus II. Data yang hilang disebabkan oleh murid yang tidak hadir saat pengisian refleksi atau tidak mengumpulkan lembar refleksi. Ketidaklengkapan ini perlu dibaca secara hati-hati karena persentase dihitung dari jumlah pengisi, bukan jumlah seluruh murid. Analisis batas atas dan batas bawah menunjukkan bahwa arah temuan utama tetap sama, yaitu penurunan godaan gawai dan kejenuhan dari Siklus I ke Siklus II, meskipun besaran persentasenya dapat bergeser. Oleh karena itu, data refleksi tetap digunakan sebagai data pendukung, tetapi tidak menjadi satu-satunya dasar klaim keberhasilan tindakan.

Hasil angket tidak menunjukkan peningkatan yang berarti, berbeda dengan data observasi dan refleksi. Perlu ditegaskan bahwa postes angket hanya diberikan setelah Siklus I dan sekitar dua minggu sebelum Siklus II, sehingga secara desain data tersebut tidak dapat menangkap dampak Siklus II. Karena penelitian telah berakhir dan tidak memungkinkan pengambilan angket ulang setelah Siklus II, data angket tidak dapat digunakan untuk menilai keberhasilan tindakan. Dengan demikian, temuan angket tidak ditafsirkan sebagai bukti tidak adanya efek, melainkan sebagai keterbatasan pengukuran keyakinan yang tidak sinkron dengan akhir tindakan. Selain itu, skor awal sudah tinggi (81,5%) sehingga ruang peningkatan sempit; angket merupakan laporan diri yang rentan bias keinginan sosial; dan keyakinan tentang kemampuan cenderung berubah lebih lambat daripada perilaku. Temuan ini sejalan dengan literatur bahwa efek growth mindset sangat bervariasi dan bergantung pada subkelompok serta kualitas pelaksanaan (Burnette et al., 2023a), sementara kajian lain menilai efek pada capaian akademik kecil bila desain penelitian ketat (Macnamara & Burgoyne, 2023; Sisk et al., 2018; Yeager et al., 2019). Oleh karena itu, klaim keberhasilan penelitian ini dibatasi pada perubahan perilaku yang teramati melalui observasi dan didukung refleksi tertulis.

Pertama, guru perlu menjadwalkan umpan balik proses dan penguatan usaha sebagai bagian tetap rencana pembelajaran agar tidak tergeser oleh waktu. Kedua, koreksi sebaiknya disampaikan secara privat atau berorientasi strategi karena delapan murid masih merasa malu atau cemas. Ketiga, kerja kelompok memerlukan pembagian peran dan penilaian individu agar tanggung jawab tiap murid terukur dan kejenuhan akibat ketimpangan kerja berkurang. Keempat, variasi tugas dan target bertahap perlu dicoba untuk menekan kejenuhan. Kelima, pengukuran keyakinan sebaiknya dilakukan setelah siklus terakhir dengan lebih dari satu observer. Keterbatasan penelitian ini adalah postes angket tidak dilakukan setelah siklus terakhir, sehingga perubahan keyakinan tidak dapat dinilai sebagai dampak tindakan. Selain itu, observasi dilakukan oleh satu observer pada dua pertemuan per siklus sedangkan skor yang dianalisis merupakan rata-rata dari dua pertemuan tersebut.

## KESIMPULAN

Penerapan pembelajaran growth mindset melalui refleksi yang ditopang umpan balik berorientasi proses, kesempatan memperbaiki pekerjaan, dan penguatan usaha meningkatkan keterlaksanaan pembelajaran menjadi 100% dan perilaku belajar murid menjadi 82,4% (kategori baik) pada Siklus II, dengan N-gain 0,62 (sedang) dan seluruh murid mencapai kategori baik atau sangat baik. Secara teoretis, perubahan perilaku yang teramati tidak dapat dijadikan dasar untuk menyimpulkan perubahan keyakinan. Karena postes angket tidak dilakukan setelah siklus terakhir, data angket tidak dapat digunakan untuk menilai keberhasilan tindakan. Klaim penelitian ini dibatasi pada perubahan perilaku yang teramati melalui observasi dan didukung refleksi tertulis. Penelitian selanjutnya perlu mengukur keyakinan setelah siklus terakhir, memisahkan sumbangan masing-masing komponen dengan desain pembanding, memakai lebih dari satu observer, dan pada tindak lanjut jangka panjang, serta menguji cara mengatasi kejenuhan dan ketimpangan kerja kelompok.

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

**Daftar Pustaka**

Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023a). 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

Burnette, J. L., Knouse, L. E., Billingsley, J., Earl, S., Pollack, J. M., & Hoyt, C. L. (2023b). A systematic review of growth mindset intervention implementation strategies. *Social and Personality Psychology Compass, 17*(2), e12723. https://doi.org/10.1111/spc3.12723

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. https://doi.org/10.1037/pspp0000102

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*(1), 64–74. https://doi.org/10.1119/1.18809

Hasmawaty, H., Saman, A., Syamsuardi, S., Rusmayadi, R., Ruswiyani, E., & Sadaruddin, S. (2024). Refleksi pembelajaran dan penelitian tindakan kelas. *Madaniya, 5*(2), 305–311. https://doi.org/10.53696/27214834.745

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Jiang, Y., Tian, L., & Lou, N. M. (2024). From growth mindset to positive outcomes in L2 learning: Examining the mediating roles of autonomous motivation and engagement. *System, 127*, 103519. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103519

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

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

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Muthukrishnan, P., Fung Lan, L., Anandhan, H., & Swamy, D. P. (2024). The role of growth mindset on the relationships between students' perceptions of English language teachers' feedback and their ESL learning performance. *Education Sciences, 14*(10), Article 1073. https://doi.org/10.3390/educsci14101073

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pratiwi Barus, A., Manurung, P., & Zulkarnain, Z. (2024). Meningkatkan growth mindset siswa melalui layanan bimbingan kelompok di kelas VII SMP IT Nurul Hadina. *Analysis, 2*(1), 9–21.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 204–213.

Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Implementing and evaluating growth mindset pedagogy: A study of Finnish elementary school teachers. *Frontiers in Education, 6*, Article 753698. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753698

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which

ISSN: 2088-0308 | e-ISSN: 2685-0141
https://doi.org/10.37630/jpi.v16i5.5180

circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549–571. https://doi.org/10.1177/0956797617739704

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

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