Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 3, Agustus 2026

Mind Mapping Berbasis Konteks Lokal untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep IPS Murid Berkesulitan Belajar

Emi Palupi[1], Sukinah[2]
[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

[1]palupi.2025@student.uny.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5165

Abstrak

Rendahnya pemahaman konsep Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) pada murid berkesulitan belajar dipengaruhi oleh penyajian materi yang dominan verbal, abstrak, dan belum terhubung dengan pengalaman lokal. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan mind mapping berbasis konteks lokal dan menganalisis peningkatan pemahaman konsep IPS pada materi pengembangan ekonomi kreatif. Penelitian menggunakan penelitian tindakan kelas model Kemmis dan McTaggart dalam dua siklus. Subjek tindakan adalah 28 murid kelas VII pada sekolah menengah pertama inklusif, dengan fokus analisis pada empat murid yang teridentifikasi mengalami kesulitan belajar. Data dikumpulkan melalui tes pemahaman konsep, observasi aktivitas belajar, dokumentasi, dan catatan lapangan, kemudian dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Tindakan dilaksanakan melalui penentuan ide utama, pengembangan cabang konsep, penggunaan kata kunci, warna, simbol, dan gambar, serta pengaitan konsep dengan potensi ekonomi kreatif lokal. Nilai rata-rata kelas meningkat dari 57,96 pada pra-siklus menjadi 70,46 pada siklus I dan 82,46 pada siklus II. Ketuntasan belajar meningkat dari 21,4% menjadi 70,0% dan 92,8%. Rata-rata empat murid fokus juga meningkat dari 53,75 menjadi 73,00 dan 80,50. Aktivitas bertanya, berdiskusi, menyusun cabang konsep, menggunakan kata kunci, dan belajar mandiri berkembang pada setiap siklus. Mind mapping berbasis konteks lokal membantu murid mengorganisasi informasi secara visual, menghubungkan konsep dengan pengalaman sehari-hari, dan berpartisipasi lebih aktif dalam pembelajaran IPS inklusif.
Kata kunci: *Mind mapping,* pemahaman konsep IPS, konteks lokal, kesulitan belajar.

Pendahuluan

Pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) pada jenjang sekolah menengah pertama berfungsi membantu murid memahami hubungan antara fenomena sosial, ekonomi, budaya, dan lingkungan. Orientasi pembelajaran tersebut menuntut lebih dari kemampuan mengingat fakta. Murid perlu menafsirkan informasi, mengklasifikasikan contoh, menjelaskan hubungan antarkonsep, dan menerapkan konsep dalam situasi yang dekat dengan kehidupan mereka. Kebutuhan ini semakin penting pada materi pengembangan ekonomi kreatif karena konsep kreativitas, inovasi, produksi, distribusi, konsumsi, dan nilai tambah saling berkaitan. Pembelajaran IPS berbasis teknologi dan konteks kehidupan dapat memperluas kesempatan murid untuk membangun pemahaman, bukan sekadar menerima informasi (Aisyah et al., 2024; Maritim et al., 2024).

Masalah empiris dalam penelitian ini ditemukan pada pembelajaran IPS kelas VII. Materi pengembangan ekonomi kreatif masih banyak disampaikan melalui penjelasan lisan dan buku teks. Contoh yang digunakan belum secara optimal mengangkat potensi yang dikenal murid, seperti beras adan, madu hutan, anyaman rotan, ukiran kayu, manik-manik khas Dayak,

olahan ikan sungai, dan ekowisata. Akibatnya, konsep ekonomi kreatif dipersepsi sebagai informasi abstrak yang terpisah dari kehidupan sehari-hari. Kondisi ini sejalan dengan temuan bahwa pembelajaran IPS yang kurang kontekstual dapat membuat murid kesulitan mengorganisasi dan menjelaskan konsep (Indrawati, 2019; Ochtaulia & Safitri, 2025). Permasalahan tersebut lebih kuat dirasakan oleh murid berkesulitan belajar di kelas inklusif. Mereka dapat mengalami hambatan pada memori kerja, pengorganisasian informasi, pemeliharaan perhatian, pemahaman bacaan, dan pengungkapan kembali informasi dengan bahasa sendiri. Hambatan ini tidak menunjukkan ketiadaan potensi belajar, tetapi menandakan perlunya representasi, waktu, bantuan, dan strategi yang sesuai (Hallahan et al., 2023). Pembelajaran inklusif perlu menyediakan cara akses yang beragam agar informasi dapat diterima melalui saluran verbal sekaligus visual. Penggunaan media berbasis asosiasi visual-spasial dan penyajian visual yang adaptif dilaporkan membantu mengurangi beban kognitif serta mendukung murid berkesulitan belajar (Ishartiwi & Sukinah, 2023; Wijiastuti et al., 2024).

Mind mapping dipilih karena menyajikan ide utama, cabang konsep, kata kunci, warna, simbol, dan gambar dalam satu struktur visual. Struktur tersebut memungkinkan murid melihat gagasan secara keseluruhan sekaligus menelusuri hubungan di antara bagian-bagiannya (Buzan, 2018). Dari perspektif pembelajaran multimedia, penggabungan informasi verbal dan visual yang relevan dapat membantu pemilihan, pengorganisasian, dan integrasi informasi baru dalam struktur pengetahuan (Mayer, 2021) Aktivitas menyusun peta pikiran juga mengubah posisi murid dari penerima informasi menjadi pengolah informasi. Mereka memilih kata kunci, mengelompokkan contoh, menegaskan hubungan, dan menjelaskan kembali hasil organisasi konsepnya.

Sejumlah penelitian menunjukkan manfaat mind mapping pada hasil belajar dan pemahaman konsep. Hasan et al. (2024) melaporkan peningkatan pemahaman melalui pembelajaran kooperatif berbantuan mind mapping, sedangkan Chaliq & Toifur (2024) menunjukkan bahwa pemetaan visual dapat membantu pembelajaran konsep pada jenjang SMP. Hilmiah & Arifin (2025) serta Sukardi & Turhan (2025) menekankan kontribusinya terhadap pemahaman konsep dan retensi. Pada pembelajaran IPS, pengorganisasian konsep melalui mind mapping juga dikaitkan dengan peningkatan pemahaman dan aktivitas murid (Rahmawati & Saputra, 2021; Wahyuni & Widodo, 2020). Dalam pendidikan inklusif, bukti yang lebih spesifik mulai berkembang. Hidayah & Sukinah (2023) menunjukkan relevansi mind mapping visual bagi anak dengan kesulitan belajar spesifik, sementara Siregar & Ishartiwi (2022) menekankan pentingnya peta pikiran visual sebagai media pembelajaran IPS bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Riswanti (2023) juga melaporkan efektivitas *mind mapping* pada murid dengan kesulitan belajar. Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa mind mapping tidak hanya berfungsi sebagai teknik mencatat, tetapi dapat menjadi bentuk akomodasi pembelajaran yang membuat konsep lebih terstruktur dan dapat diakses.

Konteks lokal memberi lapisan pedagogis tambahan. Materi yang dikaitkan dengan pengalaman murid lebih mudah diberi makna karena murid telah memiliki pengetahuan awal tentang objek, produk, budaya, atau kegiatan ekonomi di lingkungannya. Pembelajaran IPS berbasis konteks lokal berbantuan mind mapping dilaporkan mendukung literasi budaya ekonomi (Pratama et al., 2022) Penggunaan potensi daerah juga dapat mendorong kemampuan berpikir kreatif pada materi ekonomi kreatif (Lestari & Arifin, 2024) dan memperkuat relevansi pembelajaran di kelas inklusif (Wardani & Setiawan, 2023). Dengan demikian, konteks lokal bukan sekadar variasi contoh, tetapi menjadi jembatan antara konsep akademik dan pengalaman konkret murid. Meskipun manfaat mind mapping, pembelajaran kontekstual, dan media visual telah banyak dibahas, masih terdapat tiga kesenjangan. Pertama, sebagian penelitian menilai hasil belajar kelas reguler secara umum dan belum memusatkan

Copyright © 2026 The Author(s)

analisis pada murid berkesulitan belajar. Kedua, penggunaan mind mapping dalam IPS belum selalu mengintegrasikan potensi ekonomi kreatif lokal secara sistematis pada setiap cabang konsep. Ketiga, masih terbatas penelitian tindakan kelas yang melacak perubahan hasil tes, aktivitas belajar dan perkembangan murid fokus secara bersamaan. Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut melalui integrasi mind mapping, konteks lokal, dan layanan pembelajaran inklusif dalam dua siklus tindakan.

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pelaksanaan mind mapping berbasis konteks lokal dalam pembelajaran IPS serta menganalisis peningkatan pemahaman konsep pada materi pengembangan ekonomi kreatif. Kebaruan penelitian terletak pada penggunaan potensi lokal sebagai isi utama peta pikiran dan pada analisis yang mencakup seluruh kelas sekaligus empat murid berkesulitan belajar sebagai fokus. Hasil penelitian diharapkan memberi dasar praktis bagi guru untuk merancang pembelajaran IPS yang visual, kontekstual, partisipatif, dan lebih responsif terhadap keragaman kebutuhan belajar.

Penetapan murid sebagai fokus analisis dilakukan berdasarkan kriteria operasional yang mengacu pada hasil asesmen diagnostik awal dan bukti perkembangan belajar yang tersedia. Murid dikategorikan sebagai murid dengan kesulitan belajar apabila menunjukkan (1) skor pemahaman konsep IPS yang berada di bawah KKTP 75 pada asesmen diagnostik; (2) kesulitan yang tampak secara konsisten dalam sekurang-kurangnya dua aspek pemahaman konsep, seperti menghubungkan antarkonsep, mengorganisasi informasi, mengingat informasi penting, atau memberikan contoh yang sesuai; dan (3) pola kesulitan tersebut terkonfirmasi melalui catatan hasil belajar, observasi guru selama pembelajaran, serta pembahasan antarguru. Dengan demikian, identifikasi tidak semata-mata didasarkan pada rendahnya nilai, tetapi mempertimbangkan kesesuaian antara hasil asesmen dan pola kesulitan yang tampak dalam proses pembelajaran. Keempat murid yang memenuhi kriteria tersebut kemudian ditetapkan sebagai fokus analisis dan diberi kode M1, M2, M3, dan M4 untuk menjaga kerahasiaan identitas.

Metode

Penelitian menggunakan penelitian tindakan kelas dengan model spiral Kemmis dan McTaggart. Setiap siklus mencakup perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Model ini dipilih karena memungkinkan guru dan peneliti memperbaiki pembelajaran berdasarkan bukti yang ditemukan pada tahap sebelumnya. Penelitian berlangsung pada semester genap tahun pelajaran 2025/2026. Tahap pra-siklus digunakan untuk memetakan kondisi awal, kemudian tindakan dilaksanakan dalam dua siklus sampai indikator keberhasilan tercapai. Rancangan prosedur mengikuti karakteristik penelitian tindakan yang berorientasi pada perbaikan praktik di kelas tertentu (Creswell & Creswell, 2022). Subjek tindakan adalah 28 murid kelas VII A pada sebuah SMP inklusif. Empat murid menjadi fokus analisis karena hasil asesmen diagnostik, catatan hasil belajar, observasi guru, dan pembahasan antarguru menunjukkan hambatan yang konsisten dalam memahami konsep IPS. Empat murid tersebut mengalami kesulitan menghubungkan konsep, mengorganisasi informasi, mengingat materi, atau memberikan contoh yang sesuai dengan konteks. Tindakan tetap diberikan kepada seluruh kelas agar tidak terjadi pemisahan dalam proses pembelajaran. Identitas murid fokus dianonimkan sebagai M1, M2, M3, dan M4.

Penetapan empat murid sebagai fokus analisis dilakukan berdasarkan kriteria operasional yang ditetapkan sebelum tindakan. Murid ditetapkan sebagai fokus apabila hasil asesmen diagnostik menunjukkan pemahaman konsep IPS yang belum mencapai KKTP 75 dan temuan tersebut diperkuat oleh catatan hasil belajar serta observasi guru selama

pembelajaran. Selain capaian nilai, identifikasi juga mempertimbangkan pola kesulitan yang tampak secara konsisten, terutama dalam menghubungkan konsep, mengorganisasi informasi, mengingat informasi penting, dan memberikan contoh yang sesuai dengan konteks. Hasil identifikasi tersebut kemudian dibahas bersama antarguru untuk memastikan bahwa penetapan murid fokus tidak semata-mata didasarkan pada rendahnya skor, tetapi pada kesesuaian antara hasil asesmen dan karakteristik kesulitan yang terlihat dalam proses pembelajaran. Berdasarkan kriteria tersebut, empat murid ditetapkan sebagai fokus analisis dan diberi kode M1, M2, M3, dan M4 untuk menjaga kerahasiaan identitas.

Pra-siklus, guru mengajar dengan pola yang biasa digunakan, yaitu penjelasan lisan, buku teks, tanya jawab, dan tes tertulis. Data tahap ini menjadi dasar perencanaan siklus I. Tindakan pada siklus I memperkenalkan *mind mapping* secara terbimbing melalui tujuh langkah: menetapkan tema atau ide utama, membuat cabang utama, mengembangkan subcabang, memilih kata kunci, menambahkan warna, menggunakan simbol atau gambar, dan menjelaskan hubungan antarkonsep. Murid bekerja dalam kelompok dan memperoleh kerangka serta contoh peta pikiran. Isi peta pikiran mengambil contoh potensi lokal, antara lain beras adan, madu hutan, anyaman rotan, ukiran kayu, manik-manik, olahan ikan sungai, dan ekowisata. Refleksi siklus I menunjukkan bahwa sebagian murid masih membuat cabang yang terbatas dan memerlukan bantuan dalam menghubungkan potensi lokal dengan konsep produksi, distribusi, konsumsi, inovasi, dan nilai tambah. Oleh karena itu, siklus II memberikan contoh yang lebih jelas, stimulus visual yang lebih beragam, pendampingan individual bagi murid fokus, latihan mengembangkan cabang secara mandiri, serta kesempatan presentasi dan tanggapan teman. Pada siklus II, guru hanya memberikan tema dan kata kunci awal. Murid mengembangkan cabang, subcabang, warna, simbol, gambar, dan hubungan antarkonsep dengan kemandirian yang lebih besar. Data dikumpulkan melalui tes pemahaman konsep, lembar observasi aktivitas belajar, dokumentasi hasil *mind mapping*, dan catatan lapangan. Tes pemahaman konsep disusun berdasarkan tujuh kemampuan, yaitu menafsirkan, memberikan contoh, mengklasifikasikan, merangkum, menyimpulkan, membandingkan, dan menjelaskan. Ketujuh kemampuan tersebut digunakan sebagai indikator untuk mengidentifikasi tingkat pemahaman murid terhadap konsep pengembangan ekonomi kreatif.

Kemampuan menafsirkan mengukur kemampuan murid menjelaskan makna informasi atau konsep yang diberikan; memberikan contoh mengukur kemampuan menyajikan contoh yang sesuai dengan konsep; mengklasifikasikan mengukur kemampuan mengelompokkan informasi atau contoh berdasarkan karakteristik tertentu; merangkum mengukur kemampuan mengidentifikasi dan menyajikan informasi utama secara ringkas; menyimpulkan mengukur kemampuan menarik kesimpulan berdasarkan informasi atau hubungan antarkonsep; membandingkan mengukur kemampuan mengidentifikasi persamaan dan perbedaan antarkonsep atau contoh; sedangkan menjelaskan mengukur kemampuan menguraikan konsep atau hubungan antarkonsep menggunakan bahasa sendiri. Setiap jawaban dinilai berdasarkan ketepatan dan kelengkapan pemahaman yang ditunjukkan murid sesuai dengan pedoman penskoran. Skor yang diperoleh kemudian dikonversi ke dalam skala 0–100 dengan membandingkan skor perolehan dengan skor maksimum instrumen. Murid dinyatakan mencapai ketuntasan apabila memperoleh nilai minimal 75 sesuai KKTP yang digunakan dalam penelitian.

Lembar observasi digunakan untuk merekam perhatian, keaktifan bertanya dan menjawab, partisipasi diskusi, kemampuan menentukan ide utama, menyusun cabang, menggunakan kata kunci, memberi warna, dan kemandirian. Dokumentasi *mind mapping* digunakan untuk melihat perkembangan produk belajar murid, sedangkan catatan lapangan digunakan untuk mencatat respons, kesulitan, bentuk bantuan, dan perubahan perilaku belajar

Copyright © 2026 The Author(s)

yang muncul selama tindakan. Rubrik *mind mapping* mencakup aspek akurasi konsep, kejelasan hubungan antarkonsep, pemilihan kata kunci, dan penggunaan unsur visual.

Kelayakan instrumen diperiksa melalui validasi isi oleh ahli pendidikan luar biasa dan ahli materi IPS. Telaah mencakup kesesuaian indikator dengan tujuan pengukuran, kesesuaian materi dengan konsep IPS yang dipelajari, kejelasan bahasa dan petunjuk, keterukuran setiap indikator, serta kesesuaian kriteria penskoran dengan karakteristik murid. Masukan dari validator digunakan sebagai dasar untuk memperbaiki butir tes, petunjuk pengerjaan, dan kriteria penilaian sebelum instrumen digunakan dalam penelitian. Proses validasi dilakukan melalui penelaahan instrumen, pencatatan saran perbaikan, revisi instrumen, dan pemeriksaan kembali terhadap instrumen yang telah diperbaiki.

Konsistensi penilaian observasi dan *mind mapping* dijaga melalui penggunaan indikator dan rubrik yang sama pada setiap tahap penelitian. Penilaian *mind mapping* dilakukan berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan, yaitu akurasi konsep, kejelasan hubungan antarkonsep, pemilihan kata kunci, dan penggunaan unsur visual. Lembar observasi juga menggunakan indikator yang sama pada setiap tahap sehingga perubahan aktivitas murid dapat dibandingkan secara konsisten. Hasil tes, observasi, dokumentasi *mind mapping*, dan catatan lapangan selanjutnya dibandingkan untuk memeriksa kesesuaian pola perubahan yang ditemukan dari berbagai sumber data.

Data tes dianalisis secara deskriptif dengan menghitung nilai rata-rata dan persentase ketuntasan pada setiap tahap. Persentase ketuntasan dihitung berdasarkan jumlah murid yang memperoleh nilai minimal 75 dibandingkan dengan jumlah seluruh murid, kemudian dikalikan 100%. Data individual murid fokus juga dianalisis untuk melihat perubahan kemampuan pada setiap tahap. Data observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan dianalisis melalui reduksi data, penyajian pola perubahan, dan penarikan kesimpulan reflektif. Analisis kuantitatif dan kualitatif dipadukan untuk menjelaskan tidak hanya perubahan nilai, tetapi juga perubahan cara murid mengorganisasi, menjelaskan, dan mengomunikasikan konsep.

Tindakan dinyatakan berhasil apabila sedikitnya 85% murid mencapai nilai 75 atau lebih, nilai rata-rata meningkat pada setiap siklus, aktivitas belajar mencapai kategori baik, dan murid fokus menunjukkan perkembangan dalam memahami serta menjelaskan konsep IPS. Keputusan untuk melanjutkan atau menghentikan tindakan diambil pada tahap refleksi berdasarkan keseluruhan indikator tersebut.

Hasil

Kondisi awal

Pada pra-siklus, pembelajaran masih berpusat pada penjelasan guru. Murid lebih banyak mendengarkan, mencatat, dan menjawab pertanyaan sederhana. Contoh dalam buku belum banyak dikaitkan dengan potensi ekonomi kreatif yang mereka kenal. Empat murid fokus memperlihatkan pola kesulitan yang berbeda: M1 belum dapat menjelaskan hubungan antarkonsep; M2 belum dapat mengorganisasi ide utama dan pendukung; M3 sulit mengingat informasi yang baru dipelajari; dan M4 belum dapat memberikan contoh ekonomi kreatif dari lingkungan lokal secara tepat.

Nilai rata-rata kelas pada pra-siklus adalah 57,96 dengan ketuntasan 21,4%. Rata-rata empat murid fokus adalah 53,75. Hasil observasi juga menunjukkan keaktifan yang rendah pada aspek bertanya (28%), berdiskusi (25%), menentukan ide utama (30%), dan menyusun cabang konsep (40%). Perhatian terhadap penjelasan guru mencapai 62%, tetapi perhatian tersebut belum diikuti oleh kemampuan mengolah dan menjelaskan konsep secara mandiri.

Data ini menunjukkan bahwa masalah utama bukan hanya penguasaan informasi, melainkan cara informasi diterima, diorganisasi, dan dihubungkan dengan pengalaman murid.

Siklus I

Pada Siklus I, guru mulai menggunakan *mind mapping* secara terbimbing. Guru memodelkan pembuatan *mind mapping* di papan tulis dan menunjukkan cara menempatkan tema ekonomi kreatif sebagai ide sentral. Murid kemudian mengembangkan cabang berdasarkan kategori potensi lokal dan menambahkan kata kunci, warna, simbol, serta gambar. Kerja kelompok memberikan kesempatan kepada murid fokus untuk memperoleh contoh pengorganisasian ide melalui interaksi dengan teman sebaya. Guru memberikan bimbingan lebih intensif ketika murid menentukan kata kunci dan mengaitkan contoh lokal dengan konsep produksi, distribusi, dan konsumsi.

Perubahan proses pembelajaran mulai terlihat pada peningkatan aktivitas murid. Perhatian terhadap penjelasan meningkat dari 62% pada pra-siklus menjadi 77%, aktivitas bertanya meningkat dari 28% menjadi 60%, menjawab pertanyaan dari 35% menjadi 65%, dan berdiskusi dari 25% menjadi 68%. Kemampuan menentukan ide utama meningkat menjadi 75%, penggunaan kata kunci menjadi 68%, dan kemandirian belajar menjadi 72%. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa murid mulai terlibat dalam proses mengorganisasi informasi dan tidak hanya menerima penjelasan guru.

Murid fokus juga mulai menunjukkan perkembangan dalam penyusunan peta pikiran. M1 mulai dapat menghubungkan kreativitas dengan pemanfaatan potensi daerah. M2 mulai memahami alur produksi, distribusi, dan konsumsi. M3 lebih terbantu mengingat konsep melalui penggunaan warna dan gambar, sedangkan M4 mulai memberikan contoh ekonomi kreatif lokal secara lebih tepat. Meskipun demikian, sebagian peta pikiran masih sederhana. Cabang yang dibuat belum berkembang secara optimal dan hubungan antara potensi lokal dengan konsep nilai tambah ekonomi belum selalu dijelaskan secara jelas.

Nilai rata-rata kelas meningkat dari 57,96 pada pra-siklus menjadi 70,46 pada Siklus I. Rata-rata empat murid fokus juga meningkat dari 53,75 menjadi 73,00. Peningkatan tersebut menunjukkan adanya perkembangan setelah tindakan diberikan, tetapi capaian kelas belum memenuhi indikator keberhasilan sebesar 85%. Ketuntasan klasikal pada tahap ini perlu dibaca berdasarkan jumlah murid yang memperoleh nilai minimal 75 dan diverifikasi melalui rekap nilai individual. Oleh karena itu, refleksi Siklus I diarahkan pada kebutuhan untuk memberikan model yang lebih lengkap, memperbanyak latihan mandiri, memperkaya stimulus kontekstual dan visual, serta mempertahankan pendampingan individual bagi murid yang masih mengalami kesulitan.

Siklus II

Siklus II dirancang berdasarkan hasil refleksi Siklus I dengan memberikan kesempatan yang lebih besar kepada murid untuk mengembangkan *mind mapping* secara mandiri. Guru menampilkan gambar potensi lokal, mengulas hubungan antara kreativitas, inovasi, produksi, distribusi, konsumsi, dan nilai tambah, kemudian meminta murid menyusun *mind mapping* bertema pengembangan ekonomi kreatif. Murid menentukan cabang dan subcabang sendiri, memilih kata kunci, serta menambahkan simbol dan gambar. Kegiatan diakhiri dengan presentasi, tanggapan teman, penguatan guru, dan refleksi mengenai manfaat peta pikiran dalam membantu memahami konsep.

Aktivitas belajar meningkat pada seluruh indikator. Perhatian mencapai 90%, bertanya 85%, menjawab pertanyaan 80%, dan berdiskusi 85%. Kemampuan menentukan ide utama, menyusun cabang konsep, dan menggunakan kata kunci masing-masing mencapai 90%. Penggunaan warna mencapai 98%, sedangkan kemandirian belajar mencapai 95%. Peta pikiran yang dihasilkan juga menunjukkan struktur yang lebih lengkap dan hubungan antarkonsep

Copyright © 2026 The Author(s)

yang lebih jelas. Murid tidak hanya menyebutkan produk lokal, tetapi mulai menjelaskan bagaimana kreativitas dan inovasi dapat menghasilkan nilai tambah serta bagaimana produk berkaitan dengan proses produksi, distribusi, hingga sampai kepada konsumen.

Nilai rata-rata kelas mencapai 82,46. Berdasarkan rekapitulasi hasil tes, sebanyak 26 dari 28 murid memperoleh nilai minimal 75, sehingga ketuntasan klasikal mencapai 92,8%. Capaian tersebut telah melampaui indikator keberhasilan sebesar 85%. Rata-rata empat murid fokus juga meningkat menjadi 80,50. Hasil tersebut menunjukkan bahwa perbaikan tindakan pada Siklus II diikuti oleh peningkatan hasil belajar dan aktivitas murid. Perkembangan empat murid fokus menunjukkan adanya variasi capaian individual. M1 meningkat dari 45 pada pra-siklus menjadi 65 pada Siklus I dan 70 pada Siklus II. M2 meningkat dari 55 menjadi 76 dan kemudian 80. M3 meningkat dari 58 menjadi 75 dan kemudian 82. M4 menunjukkan peningkatan terbesar, yaitu dari 57 menjadi 76 dan kemudian 90. Dengan demikian, seluruh murid fokus mengalami peningkatan dari kondisi awal, tetapi M1 masih belum mencapai KKTP 75 pada akhir Siklus II.

Kondisi M1 perlu mendapat perhatian khusus. Pada pra-siklus, M1 belum mampu menjelaskan hubungan antarkonsep secara memadai. Pada Siklus I, M1 mulai mampu menghubungkan kreativitas dengan pemanfaatan potensi daerah setelah memperoleh contoh, kerangka *mind mapping*, dan dukungan kerja kelompok. Pada Siklus II, kemampuan M1 kembali berkembang dan M1 telah mampu menjelaskan hubungan antara kreativitas, inovasi, dan potensi lokal. Namun, skor 70 menunjukkan bahwa perkembangan tersebut belum sepenuhnya memenuhi tuntutan pemahaman konsep yang ditetapkan. M1 masih memerlukan bantuan ketika harus mengembangkan hubungan antarkonsep secara lebih lengkap dan menjelaskan hubungan tersebut menggunakan bahasa sendiri.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa kesulitan M1 tidak dapat dipahami hanya dari kemampuan membuat *mind mapping*. M1 telah menunjukkan perkembangan dalam mengorganisasi informasi melalui kata kunci, gambar, dan cabang konsep, tetapi masih mengalami kesulitan ketika harus menggunakan organisasi informasi tersebut untuk menghasilkan penjelasan konseptual yang lebih lengkap. Dengan demikian, *mind mapping* berfungsi sebagai salah satu sarana untuk membantu mengorganisasi informasi, sedangkan perkembangan pemahaman M1 berlangsung dalam konteks rangkaian tindakan yang mencakup contoh kontekstual, stimulus visual, kerja kelompok, pendampingan individual, latihan, presentasi, dan umpan balik guru. Tindak lanjut bagi M1 perlu diarahkan pada penguatan aspek hubungan antarkonsep. Guru dapat memberikan latihan menggunakan peta konsep sederhana, pertanyaan penuntun, contoh konkret yang dekat dengan pengalaman murid, serta latihan bertahap dari mengidentifikasi konsep, menghubungkan konsep, hingga menjelaskan hubungan tersebut secara mandiri. Pendampingan individual juga perlu dipertahankan dengan memberikan umpan balik langsung terhadap ketepatan hubungan yang dibuat M1. Bantuan selanjutnya dikurangi secara bertahap agar M1 memperoleh kesempatan untuk mengembangkan kemandirian dalam mengorganisasi dan menjelaskan konsep. Sementara itu, M2 telah mampu menghubungkan produksi, distribusi, dan konsumsi melalui contoh anyaman rotan dan madu hutan. M3 dapat menjelaskan kembali materi dengan urutan yang lebih baik setelah memperoleh dukungan visual dan pengorganisasian informasi. M4 menunjukkan perkembangan paling tinggi dan mampu memberikan contoh ekonomi kreatif yang lebih beragam disertai alasan konseptual. Perbedaan perkembangan tersebut menunjukkan bahwa respons murid terhadap tindakan tidak sepenuhnya sama sehingga pemantauan individual tetap diperlukan dalam pembelajaran inklusif.

Rekapitulasi Perkembangan Pemahaman Konsep

Perkembangan hasil pemahaman konsep IPS pada setiap tahap disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan hasil pemahaman konsep IPS antarsiklus

Tahap	Rata-rata	Murid Tuntas (n)	Ketuntasan	Keterangan
Pra-siklus	57,96	6	21,4%	Kondisi awal
Siklus I	70,46	20	70%	Belum mencapai target 85%
Siklus II	82,46	26	92,8%	Target tercapai

Data pada Tabel 1 menunjukkan adanya peningkatan hasil pemahaman konsep IPS secara bertahap. Rata-rata kelas meningkat dari 57,96 pada pra-siklus menjadi 70,46 pada Siklus I, atau mengalami peningkatan sebesar 12,50 poin. Pada Siklus II, rata-rata kembali meningkat menjadi 82,46, sehingga terjadi peningkatan sebesar 12,00 poin dibandingkan Siklus I. Secara keseluruhan, rata-rata hasil pemahaman konsep meningkat sebesar 24,50 poin dari pra-siklus ke Siklus II. Peningkatan rata-rata tersebut diikuti oleh peningkatan ketuntasan klasikal. Pada pra-siklus, hanya 6 dari 28 murid atau 21,4% yang mencapai KKTP. Pada Siklus II, jumlah murid yang mencapai KKTP meningkat menjadi 26 dari 28 murid atau 92,8%. Dengan demikian, indikator keberhasilan klasikal sebesar minimal 85% murid yang memperoleh nilai ≥75 telah tercapai pada Siklus II.

Peningkatan tersebut menunjukkan adanya perkembangan kemampuan murid dalam memahami, mengorganisasi, dan mengomunikasikan konsep IPS. Perubahan hasil tes juga berlangsung bersamaan dengan perbaikan proses pembelajaran, terutama dalam penggunaan representasi visual, pengorganisasian hubungan antarkonsep, diskusi, pemberian contoh kontekstual, serta kesempatan kepada murid untuk menjelaskan kembali konsep yang telah dipelajari.

Perkembangan Empat Murid Fokus

Selain data klasikal, perkembangan kemampuan empat murid fokus (M1-M4) dianalisis untuk memperoleh gambaran yang lebih mendalam mengenai perubahan kemampuan pemahaman konsep secara individual.

Tabel 2. Perkembangan hasil pemahaman konsep empat murid fokus

Murid	Pra-siklus	Siklus I	Siklus II	Peningkatan Total
M1	45	65	70	25
M2	55	76	80	25
M3	58	75	82	24
M4	57	76	90	33
Rata-rata	53,75	73,00	80,50	26,75

Copyright © 2026 The Author(s)

Tabel 2 menunjukkan bahwa seluruh murid fokus mengalami peningkatan hasil pemahaman konsep dari pra-siklus hingga Siklus II. Rata-rata skor empat murid meningkat dari 53,75 pada pra-siklus menjadi 73,00 pada Siklus I, kemudian meningkat menjadi 80,50 pada Siklus II. Secara keseluruhan, rata-rata peningkatan empat murid fokus mencapai 26,75 poin. M4 menunjukkan peningkatan paling besar, yaitu 33 poin, dari skor 57 pada pra-siklus menjadi 90 pada Siklus II. M1 dan M2 masing-masing mengalami peningkatan sebesar 25 poin, sedangkan M3 mengalami peningkatan sebesar 24 poin. Pada akhir Siklus II, M2, M3, dan M4 telah mencapai atau melampaui KKTP 75, sedangkan M1 memperoleh skor 70 sehingga masih berada di bawah KKTP.

Temuan pada M1 menjadi bagian penting dari hasil penelitian karena menunjukkan bahwa peningkatan secara klasikal tidak secara otomatis menghasilkan tingkat penguasaan konsep yang sama pada setiap murid. M1 menunjukkan perkembangan dari skor 45 pada pra-siklus menjadi 65 pada Siklus I dan 70 pada Siklus II. Meskipun mengalami peningkatan sebesar 25 poin, M1 masih mengalami kesulitan dalam menghubungkan beberapa konsep dan menjelaskan hubungan antarkonsep secara lengkap menggunakan kata-kata sendiri. Pada Siklus II, M1 mulai mampu menghubungkan konsep kreativitas, inovasi, dan potensi lokal, tetapi penjelasan yang diberikan belum konsisten dan belum sepenuhnya menunjukkan hubungan antarkonsep secara mandiri. Oleh karena itu, tindak lanjut bagi M1 perlu diarahkan pada pemberian *scaffolding* secara bertahap melalui peta konsep sederhana, pertanyaan penuntun, contoh konkret, latihan menghubungkan dua hingga tiga konsep, dan pendampingan individual. Pendampingan tersebut selanjutnya perlu dikurangi secara bertahap agar murid memperoleh kesempatan untuk membangun dan menjelaskan hubungan antarkonsep secara mandiri.

Perkembangan Aktivitas Belajar Murid

Perubahan hasil pemahaman konsep juga diikuti oleh perubahan aktivitas belajar murid selama proses pembelajaran. Perkembangan aktivitas pada setiap tahap disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Perkembangan aktivitas belajar murid

No	Indikator Aktivitas	Pra-siklus	Siklus I	Siklus II
1	Memperhatikan penjelasan	62%	77%	90%
2	Bertanya	28%	60%	85%
3	Menjawab pertanyaan	35%	65%	80%
4	Berdiskusi	25%	68%	85%
5	Menentukan ide utama	30%	75%	90%
6	Menyusun cabang konsep	40%	60%	90%
7	Menggunakan kata kunci	45%	68%	90%
8	Menggunakan warna	65%	78%	98%
9	Kemandirian belajar	58%	72%	95%

Tabel 3 menunjukkan bahwa seluruh indikator aktivitas belajar mengalami peningkatan dari pra-siklus hingga Siklus II. Aktivitas bertanya meningkat dari 28% pada pra-siklus menjadi

60% pada Siklus I dan 85% pada Siklus II. Aktivitas berdiskusi juga meningkat dari 25% menjadi 68% dan kemudian 85%. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa murid semakin terlibat dalam proses pertukaran gagasan dan pengolahan informasi selama pembelajaran. Kemampuan menentukan ide utama meningkat dari 30% pada pra-siklus menjadi 75% pada Siklus I dan 90% pada Siklus II. Demikian pula, kemampuan menyusun cabang konsep meningkat dari 40% menjadi 60% dan kemudian 90%. Peningkatan pada kedua indikator tersebut menunjukkan perkembangan kemampuan murid dalam memilih informasi penting dan mengorganisasikannya ke dalam hubungan konsep yang lebih terstruktur.

Penggunaan kata kunci meningkat dari 45% pada pra-siklus menjadi 68% pada Siklus I dan 90% pada Siklus II, sedangkan penggunaan warna meningkat dari 65% menjadi 78% dan kemudian 98%. Kemandirian belajar juga mengalami perkembangan yang cukup besar, yaitu dari 58% pada pra-siklus menjadi 72% pada Siklus I dan 95% pada Siklus II. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa pada Siklus II murid tidak hanya lebih aktif mengikuti pembelajaran, tetapi juga semakin mampu mengelola proses belajarnya dengan dukungan guru yang lebih terbatas.

Secara keseluruhan, hasil penelitian memperlihatkan perkembangan pada tiga aspek utama, yaitu hasil pemahaman konsep, aktivitas belajar, dan kemampuan individual murid fokus. Peningkatan tersebut berlangsung dalam konteks rangkaian tindakan yang saling melengkapi, meliputi penggunaan *mind mapping*, pemanfaatan konteks potensi lokal, stimulus visual, kerja kelompok, pendampingan individual, latihan, presentasi, pemberian umpan balik, serta peningkatan kemandirian belajar pada Siklus II. Dengan demikian, hasil penelitian tidak ditafsirkan sebagai bukti bahwa peningkatan semata-mata disebabkan oleh penggunaan *mind mapping*, tetapi sebagai hasil dari keseluruhan rangkaian perbaikan pembelajaran yang diterapkan selama tindakan. Berdasarkan capaian ketuntasan klasikal sebesar 92,8% pada Siklus II, yang telah melampaui indikator keberhasilan minimal 85%, serta peningkatan aktivitas belajar pada seluruh indikator, tindakan penelitian dihentikan pada Siklus II. Meskipun demikian, capaian individual M1 yang masih berada pada skor 70 menunjukkan bahwa tindak lanjut pembelajaran tetap diperlukan secara individual, terutama untuk memperkuat kemampuan menghubungkan dan menjelaskan hubungan antarkonsep secara mandiri.

Pembahasan

Interpretasi hasil dan perbandingan dengan penelitian lain

Peningkatan hasil pemahaman konsep IPS dari pra-siklus hingga Siklus II menunjukkan adanya perubahan pada proses murid dalam menerima, mengorganisasi, dan mengomunikasikan informasi. Pada kondisi awal, penyajian materi cenderung linear dan dominan verbal sehingga murid perlu mengolah sejumlah informasi secara bersamaan. Dalam tindakan penelitian, *mind mapping* digunakan sebagai salah satu sarana untuk mengubah informasi menjadi struktur visual melalui ide sentral, cabang konsep, kata kunci, warna, dan gambar. Representasi verbal dan visual yang digunakan secara saling melengkapi dapat membantu murid mengorganisasi informasi dan membangun keterkaitan antarkomponen pengetahuan (Mayer, 2021). Dengan demikian, penggunaan *mind mapping* dalam penelitian ini tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi bagian dari upaya mengurangi kompleksitas penyajian materi dan membantu murid melihat hubungan antarkonsep secara lebih terstruktur.

Perubahan hasil belajar juga berkaitan dengan perubahan pola keterlibatan murid selama pembelajaran. Murid tidak hanya menerima peta pikiran yang telah tersedia, tetapi dilibatkan dalam memilih kata kunci, menentukan cabang konsep, menghubungkan informasi, mendiskusikan hasil, dan mempresentasikan peta yang telah dibuat. Proses tersebut

Copyright © 2026 The Author(s)

memberikan kesempatan kepada murid untuk menggunakan pengetahuan dalam situasi yang bermakna dan melalui interaksi sosial. Pembelajaran yang memberikan pengalaman aktif, relevan, dan kolaboratif dapat mendukung perkembangan pemahaman serta keterlibatan murid dalam proses belajar (Darling-Hammond et al., 2020). Dalam penelitian ini, peningkatan aktivitas bertanya, menjawab pertanyaan, berdiskusi, dan kemandirian belajar memperlihatkan bahwa perubahan tidak hanya terjadi pada hasil tes, tetapi juga pada proses keterlibatan murid.

Temuan penelitian ini memiliki kesesuaian dengan penelitian Hasan et al. (2024) yang menunjukkan peningkatan pemahaman melalui penggunaan *mind mapping* secara kooperatif. Hasil penelitian ini juga sejalan dengan Rahmawati dan Saputra (2021) yang melaporkan adanya perbaikan pemahaman konsep IPS melalui tindakan pembelajaran bersiklus. Temuan Ramadhan et al. (2022) dan Sukardi dan Turhan (2025) juga menunjukkan bahwa pengorganisasian informasi melalui *mind mapping* dapat mendukung pemahaman konsep. Kesamaan tersebut terutama terletak pada penggunaan representasi visual untuk membantu murid mengorganisasi informasi. Namun, penelitian ini memiliki karakteristik yang berbeda karena *mind mapping* dipadukan dengan konteks potensi ekonomi kreatif lokal, kerja kelompok, stimulus visual, pendampingan individual, presentasi, umpan balik, dan peningkatan kemandirian belajar pada Siklus II. Selain itu, penelitian memberikan perhatian khusus terhadap perkembangan empat murid fokus yang mengalami kesulitan belajar dalam konteks kelas inklusif.

Konteks lokal menjadi komponen penting dalam rangkaian tindakan karena memberikan jembatan antara konsep yang bersifat abstrak dengan pengalaman yang lebih dekat dengan kehidupan murid. Contoh seperti beras adan, madu hutan, anyaman rotan, ukiran kayu, manik-manik, olahan ikan sungai, dan ekowisata digunakan sebagai stimulus untuk membantu murid mengidentifikasi kategori, proses, pelaku, dan nilai tambah dalam kegiatan ekonomi kreatif. Dengan demikian, murid tidak sepenuhnya memulai pembelajaran dari informasi yang baru, tetapi dapat menghubungkan materi dengan pengetahuan awal dan lingkungan yang telah dikenalnya. Penggunaan konteks lokal dalam pembelajaran IPS dapat meningkatkan relevansi materi dan membantu murid memberikan makna terhadap konsep yang dipelajari (Pratama et al., 2022; Wardani dan Setiawan, 2023; Lestari dan Arifin, 2024).

Bagi murid yang mengalami kesulitan belajar, rangkaian tindakan tersebut memberikan dukungan melalui penyederhanaan informasi, pengulangan bermakna, penggunaan stimulus visual, dan pendampingan yang disesuaikan dengan kebutuhan. Hidayah dan Sukinah (2023) serta Siregar dan Ishartiwi (2022) menekankan relevansi penggunaan representasi visual untuk membantu akses murid terhadap konsep dalam pembelajaran inklusif. Dalam penelitian ini, perkembangan empat murid fokus menunjukkan bahwa dukungan tersebut dapat membantu proses pemahaman dengan tingkat keberhasilan yang berbeda. M2, misalnya, berkembang dari memahami produksi, distribusi, dan konsumsi secara terpisah menjadi mampu menyusunnya sebagai suatu alur. M3 yang pada kondisi awal mengalami kesulitan dalam mempertahankan informasi menjadi lebih terbantu melalui penggunaan kata kunci, warna, dan gambar. Temuan tersebut sejalan dengan Riswanti (2023) mengenai penggunaan *mind mapping* untuk mendukung pembelajaran murid dengan kesulitan belajar. Meskipun demikian, hasil individual menunjukkan bahwa respons murid terhadap rangkaian tindakan tidak sepenuhnya sama. M1 meningkat dari skor 45 pada pra-siklus menjadi 65 pada Siklus I dan 70 pada Siklus II, tetapi belum mencapai KKTP 75. Perkembangan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan skor tidak selalu berarti seluruh aspek pemahaman konsep telah dikuasai secara optimal. Pada M1, kesulitan terutama masih tampak dalam menghubungkan beberapa konsep dan menjelaskan hubungan antarkonsep secara lengkap menggunakan bahasa sendiri. Temuan ini memperlihatkan pentingnya pendampingan individual dan pemberian *scaffolding*

yang lebih terarah bagi murid yang membutuhkan waktu lebih panjang untuk membangun struktur konsep.

Implikasi bagi pembelajaran IPS inklusif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa peningkatan aktivitas visual saja belum cukup untuk menjamin terbentuknya pemahaman konsep. Refleksi pada Siklus I menunjukkan bahwa sebagian murid telah mampu menghasilkan peta pikiran yang menarik secara visual, tetapi jumlah cabang masih terbatas atau hubungan antarkonsep belum sepenuhnya tepat. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kualitas proses pembelajaran dan bantuan guru menjadi bagian penting dari rangkaian tindakan. Guru perlu memodelkan cara memilih kata kunci, memberikan pertanyaan penuntun, memberikan contoh hubungan antarkonsep, memeriksa ketepatan isi, dan secara bertahap mengurangi bantuan. Dengan demikian, unsur visual berfungsi untuk mengorganisasi konsep, bukan sekadar memperindah hasil pekerjaan. Temuan ini sejalan dengan Fauzi dan Kurniawan (2025) yang menekankan pentingnya penggunaan peta konsep berwarna dalam mendukung pengelolaan beban kognitif.

Perbaikan pada Siklus II menunjukkan bahwa dukungan pembelajaran secara bertahap dapat membantu murid bergerak dari aktivitas yang lebih banyak diarahkan guru menuju aktivitas yang lebih mandiri. Pada tahap awal, murid memperoleh contoh, stimulus visual, pertanyaan penuntun, dan pendampingan. Selanjutnya, murid memperoleh tanggung jawab yang lebih besar dalam menentukan kata kunci, mengembangkan cabang, menjelaskan hubungan konsep, mempresentasikan hasil, dan memberikan atau menerima umpan balik. Pola tersebut relevan dengan prinsip diferensiasi pembelajaran yang menyesuaikan dukungan, proses, dan produk belajar berdasarkan kesiapan dan kebutuhan murid (Tomlinson, 2021). Dalam kelas inklusif, diferensiasi tidak harus dilakukan dengan memisahkan murid yang mengalami kesulitan dari kelompoknya. Pendampingan individual dapat dilaksanakan di dalam kegiatan kelas, sedangkan kerja kelompok dapat menjadi ruang untuk memperoleh contoh, berdiskusi, dan belajar dari teman sebaya.

Peningkatan ketuntasan klasikal menjadi 92,8% pada Siklus II menunjukkan bahwa indikator keberhasilan penelitian telah tercapai pada kelas yang diteliti. Namun, hasil empat murid fokus menunjukkan adanya variasi perkembangan individual. M1, misalnya, mengalami peningkatan sebesar 25 poin tetapi masih memperoleh skor 70. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan klasikal perlu dibaca bersama dengan perkembangan individual agar kebutuhan setiap murid tidak terabaikan. Bagi murid yang belum mencapai KKTP, tindak lanjut dapat berupa latihan yang lebih terarah, waktu belajar tambahan, pertanyaan penuntun, penggunaan contoh konkret, pendampingan individual, serta kombinasi *mind mapping* dengan strategi membaca dan pengajaran eksplisit. Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran inklusif tidak hanya ditentukan oleh tercapainya target kelas, tetapi juga oleh kemampuan guru mengidentifikasi dan merespons kebutuhan individual.

Secara praktis, *mind mapping* dapat ditempatkan sebagai salah satu bagian dari alur pembelajaran yang lebih luas, bukan sebagai tujuan akhir pembelajaran. Pada tahap eksplorasi, guru dapat menggunakan gambar, benda, atau contoh potensi lokal untuk mengaktifkan pengetahuan awal. Pada tahap elaborasi, murid dapat mengelompokkan informasi, memilih kata kunci, menyusun cabang, dan menghubungkan konsep melalui *mind mapping*. Selanjutnya, pada tahap presentasi dan refleksi, murid dapat menjelaskan peta yang dibuat, membandingkan hasil dengan kelompok lain, memperoleh umpan balik, dan melakukan revisi. Alur tersebut membuat *mind mapping* berfungsi sebagai alat untuk berpikir dan mengomunikasikan pemahaman, bukan sekadar sebagai aktivitas menggambar. Peningkatan partisipasi dalam pembelajaran juga memiliki kesesuaian dengan temuan Wahyuni dan Widodo

Copyright © 2026 The Author(s)

(2020), sedangkan Sari et al. (2024) mendukung penggunaan pendekatan kontekstual dalam pembelajaran IPS di tingkat SMP.

Dengan demikian, temuan penelitian ini memberikan implikasi bahwa pembelajaran IPS inklusif membutuhkan kombinasi strategi yang saling mendukung. *Mind mapping* memberikan struktur visual, konteks lokal memberikan relevansi dan aktivasi pengetahuan awal, kerja kelompok menyediakan interaksi sosial, contoh visual membantu konkretisasi informasi, pendampingan individual memberikan dukungan sesuai kebutuhan, sedangkan presentasi dan umpan balik memberikan kesempatan untuk menguji serta memperbaiki pemahaman. Peningkatan kemandirian pada Siklus II menunjukkan bahwa rangkaian tersebut dapat diarahkan secara bertahap dari pembelajaran yang lebih banyak mendapat bantuan menuju pembelajaran yang lebih mandiri. Oleh karena itu, peningkatan hasil penelitian lebih tepat dipahami sebagai konsekuensi dari kombinasi rangkaian tindakan pembelajaran, bukan sebagai efek tunggal penggunaan *mind mapping*.

Keterbatasan dan arah penelitian selanjutnya

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian tindakan dilakukan pada satu kelas sehingga hasilnya tidak dapat digeneralisasikan secara langsung ke konteks kelas atau sekolah lain tanpa mempertimbangkan karakteristik murid, guru, materi, dan lingkungan pembelajaran. Kedua, penelitian hanya berlangsung selama dua siklus sehingga belum dapat memberikan gambaran mengenai retensi pemahaman dalam jangka panjang. Ketiga, tindakan diterapkan pada materi pengembangan ekonomi kreatif sehingga transfer hasil ke materi IPS lainnya masih perlu diuji. Keempat, heterogenitas kebutuhan murid dalam kelas dan keterbatasan intensitas pendampingan individual menjadi faktor yang perlu dipertimbangkan dalam menafsirkan hasil. Kelima, keberhasilan klasikal belum sepenuhnya menggambarkan perkembangan setiap murid sehingga pemantauan individual tetap diperlukan dalam pembelajaran inklusif.

Penelitian selanjutnya dapat menggunakan desain dengan kelompok pembanding untuk memperoleh gambaran yang lebih kuat mengenai efektivitas rangkaian tindakan. Pemantauan dalam waktu yang lebih panjang juga diperlukan untuk mengetahui retensi pemahaman dan kemampuan murid mentransfer konsep ke materi atau situasi yang berbeda. Selain hasil tes, penelitian berikutnya dapat menganalisis kualitas struktur *mind mapping*, kemampuan menjelaskan hubungan antarkonsep, kemampuan transfer, kemandirian, dan retensi belajar. Penggunaan media digital juga dapat dikaji sebagai alternatif untuk mendukung proses penyusunan dan revisi peta konsep, dengan tetap mempertimbangkan kemampuan dan kebutuhan murid agar fitur interaktif tidak justru meningkatkan beban kognitif. Selain itu, rubrik penilaian sebaiknya memisahkan aspek kualitas visual, ketepatan konsep, keterhubungan antarkonsep, dan tingkat kemandirian sehingga kontribusi masing-masing komponen dalam rangkaian tindakan dapat dianalisis secara lebih terarah. Arah penelitian tersebut penting untuk memperkuat pengembangan pembelajaran visual yang kontekstual dan inklusif (Chaliq dan Toifur, 2024; Wijiastuti et al., 2024).

Kesimpulan

Penerapan *mind mapping* berbasis konteks lokal dalam pembelajaran IPS dilaksanakan sebagai bagian dari rangkaian tindakan yang meliputi penetapan ide utama, pengembangan cabang dan subcabang, pemilihan kata kunci, penggunaan warna, simbol, dan gambar, serta penjelasan hubungan antarkonsep. Pelaksanaannya dipadukan dengan konteks potensi lokal, kerja kelompok, stimulus visual, pendampingan individual, presentasi, pemberian umpan balik, dan peningkatan kemandirian belajar. Peralihan dari pemodelan dan bimbingan yang lebih

intensif pada Siklus I menuju penyusunan *mind mapping* yang lebih mandiri pada Siklus II membantu murid mengorganisasi informasi, menghubungkan konsep dengan lingkungan dan potensi lokal, serta mengomunikasikan pemahamannya. Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan pemahaman konsep IPS secara bertahap. Nilai rata-rata kelas meningkat dari 57,96 pada pra-siklus menjadi 70,46 pada Siklus I dan 82,46 pada Siklus II. Ketuntasan klasikal juga meningkat dari 21,4% (6 dari 28 murid) pada pra-siklus menjadi 71,4% (20 dari 28 murid) pada Siklus I dan 92,8% (26 dari 28 murid) pada Siklus II. Rata-rata skor empat murid fokus meningkat dari 53,75 menjadi 73,00 dan 80,50. Perkembangan tersebut menunjukkan bahwa rangkaian perbaikan pembelajaran memberikan kontribusi terhadap peningkatan pemahaman konsep dan keterlibatan murid dalam pembelajaran IPS.

Dengan demikian, temuan penelitian memberikan pengetahuan praktis bahwa *mind mapping* dapat digunakan sebagai salah satu komponen dalam pembelajaran IPS yang visual, kontekstual, dan inklusif apabila dipadukan dengan strategi pendukung yang sesuai dengan kebutuhan murid. Peningkatan hasil tidak ditafsirkan sebagai dampak tunggal penggunaan *mind mapping*, melainkan sebagai hasil dari kombinasi tindakan pembelajaran yang diterapkan secara bertahap. Meskipun indikator keberhasilan klasikal telah tercapai pada Siklus II, perkembangan individual tetap perlu diperhatikan, terutama bagi murid yang belum mencapai KKTP. Hasil penelitian juga bersifat kontekstual karena dilaksanakan pada satu kelas dan dalam materi tertentu, sehingga belum dapat menggambarkan retensi jangka panjang maupun penerapan pada konteks yang lebih luas. Oleh karena itu, guru perlu melanjutkan pemantauan dan pendampingan individual, sedangkan penelitian selanjutnya perlu menguji rangkaian strategi tersebut pada materi, durasi, karakteristik murid, dan konteks sekolah yang lebih beragam serta mempertimbangkan kemampuan retensi dan transfer konsep.

References

Aisyah, S., Sholeh, M., Lestari, I. B., Yanti, L. D., Nuraini, N., Mayangsari, P., & Mukti, R. A. (2024). Peran penggunaan teknologi dalam pembelajaran IPS di era digital. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, *4*(1), 44–52.

Buzan, T. (2018). *Mind Map Handbook: The Ultimate Thinking Tool*. BBC Active.

Chaliq, M. A., & Toifur, M. (2024). Analisis penerapan metode mind mapping untuk pembelajaran IPA pada siswa SMP. *Jurnal Sains Dan Teknologi*, *6*(1), 88–95.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fauzi, A., & Kurniawan, M. (2025). Reduksi cognitive load siswa berkesulitan belajar dalam pembelajaran IPS terpadu menggunakan peta konsep berwarna. *Jurnal Pendidikan Inklusi Nusantara*, *11*(1), 34–48.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2023). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education* (15th ed.). Pearson.

Hasan, M. S. R., Rozaq, A., Saifullah, R., & Munif, A. A. (2024). Peningkatan pemahaman siswa melalui model pembelajaran kooperatif mind mapping. *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan*, *4*(2), 237–251.

Hidayah, N., & Sukinah. (2023). Metode visual mind mapping bagi anak berkesulitan belajar spesifik di kelas inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, *19*(2), 89–101.

Copyright © 2026 The Author(s)

Hilmiah, N., & Arifin, Z. (2025). Pengaruh penggunaan mind mapping terhadap pemahaman konsep siswa. *Jurnal Pendidikan Modern*, *10*(1), 55–67.

Indrawati, D. (2019). Analisis kesulitan belajar siswa dalam pembelajaran IPS. *Jurnal Pendidikan Sosial*, *6*(2), 101–110.

Ishartiwi, & Sukinah. (2023). Pengembangan media berbasis asosiasi visual spasial untuk mengurangi beban kognitif murid berkesulitan belajar di kelas inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, *19*(2), 112–125.

Lestari, P., & Arifin, Z. (2024). Peningkatan kemampuan berpikir kreatif materi ekonomi kreatif melalui mind mapping berbasis potensi daerah. *Jurnal Teori Dan Praksis Pembelajaran IPS*, *9*(1), 12–25.

Maritim, E., Damayanti, M., Susilowati, D., & Budiarso, A. (2024). Upaya peningkatan literasi ekonomi bagi siswa SD dalam menyongsong era Society 5.0. *Dharmas Education Journal*, *5*(1), 236–247.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Ochtaulia, F., & Safitri, D. (2025). Metode pembelajaran kontekstual dalam meningkatkan pemahaman konsep IPS. *JIMAD: Jurnal Ilmiah Mutiara Pendidikan*, *3*(1), 85–97.

Pratama, R., Nugroho, S., & Utami, T. (2022). Pembelajaran IPS berbasis konteks lokal berbantuan mind mapping untuk meningkatkan literasi budaya ekonomi. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, *31*(2), 145–158.

Rahmawati, E., & Saputra, H. (2021). Penerapan model mind mapping untuk meningkatkan pemahaman konsep IPS siswa SMP. *Jurnal Penelitian Tindakan Kelas Dan Pengembangan Pendidikan*, *5*(3), 210–222.

Ramadhan, R., Suryani, N., & Prasetyo, Z. (2022). Pengaruh mind mapping terhadap pemahaman konsep siswa. *Jurnal Pendidikan*, *7*(2), 150–160.

Riswanti, N. (2023). Efektivitas mind mapping pada siswa dengan kesulitan belajar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, *9*(1), 33–41.

Sari, D. K., Handayani, S., & Utomo, B. (2024). Analisis penggunaan mind mapping dalam pembelajaran IPS kontekstual di sekolah menengah pertama. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, *14*(2), 177–189.

Siregar, F., & Ishartiwi. (2022). Pengembangan media peta pikiran visual untuk pembelajaran IPS anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. *Jurnal Inklusi: Journal of Disability Studies*, *9*(1), 55–72.

Sukardi, R. H., & Turhan, M. (2025). Penggunaan metode mind mapping dalam meningkatkan pemahaman konsep dan retensi belajar siswa. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, *14*(1), 1249–1258.

Tomlinson, C. A. (2021). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Wahyuni, S., & Widodo, A. (2020). Pengaruh model mind mapping terhadap keaktifan belajar siswa. *Jurnal Pendidikan*, *5*(2), 88–95.

Wardani, K., & Setiawan, A. (2023). Model pembelajaran inovatif IPS materi ekonomi kreatif berbasis kearifan lokal pada kelas inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, *7*(2), 102–115.

Wijiastuti, A., Rofiah, N. H., & Minarsih, M. (2024). Metode pembelajaran inklusif berbasis visual bagi anak dengan kesulitan belajar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, *10*(1), 12–25.

---Halaman ini sengaja dikosongkan---