

# **MICROTEACHING KONTEMPORER**

**INTEGRASI TEORI, TEKNOLOGI, DAN REFLEKSI  
PROFESIONAL MENUJU GURU PROFESIONAL**

\_\_\_\_\_ Dr. Fita Faridah

\_\_\_\_\_ Dr. Diyan Lutfiyati

\_\_\_\_\_ Dr. Riryn Fatmawati

**SANKSI PELANGGARAN PASAL 72 UNDANG-UNDANG, NOMOR 19.  
TAHUN 2002 TENTANG HAK CIPTA**

1. Barang siapa dengan sengaja melanggar dan tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksud dalam pasal 2 ayat (1) atau pasal 49 ayat (1) dan ayat (2) dipidana dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan / atau denda paling sedikit Rp. 1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan atau denda paling banyak Rp.5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah)
2. Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil pelanggaran hak cipta atau hak terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1) dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

# **MICROTEACHING KONTEMPORER: INTEGRASI TEORI, TEKNOLOGI, DAN REFLEKSI PROFESIONAL MENUJU GURU PROFESIONAL**

Oleh:

Dr. Fita Faridah, M.Pd

Dr. Dian Lutfiyati, S.S. M.Pd

Dr. Riryn Fatmawati, M.Pd



**JUDUL BUKU**

**Microteaching Kontemporer: Integrasi Teori, Teknologi,  
dan Refleksi Profesional Menuju Guru Profesional.**

**Penulis:**

Dr. Fita Faridah, M.Pd

Dr. Dian Lutfiyati, S.S. M.Pd

Dr. Riryn Fatmawati, M.Pd

**Editor**

Dr. Ahmad Iklil Saifulloh, S.S., M.Pd

**Perancang Sampul:**

Tim Prapanca

**Penata Letak:**

Tim Prapanca

**ISBN: 978-634-96200-9-3**

**Redaksi:**

Cetakan, Mei 2026

Copyright ©2026

Oleh Penerbit Yayasan Giri Prapanca Loka

All Right Reserved

**Alamat Kantor Penerbit:**

Dusun Pesanan, RT 003/RW 002, Desa Bicak, Kecamatan  
Trowulan, Kabupaten Mojokerto.

Email: [giriprapancaloka@gmail.com](mailto:giriprapancaloka@gmail.com)

Hp. 082131032384

Website: [www.giriprapancaloka.or.id](http://www.giriprapancaloka.or.id)

Hak Cipta dilindungi Undang-undang

*All Rights Reserved*

**Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan  
dengan cara apapun tanpa seizin tertulis dari penerbit**

# PENGANTAR PENULIS

Puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas selesainya buku referensi berjudul **Microteaching Kontemporer: Integrasi Teori, Teknologi, dan Refleksi Profesional Menuju Guru Profesional**. Buku ini disusun sebagai upaya untuk menjembatani kesenjangan antara teori pedagogik yang kompleks dengan realitas praktik pembelajaran di kelas yang dinamis.

Pendidikan guru saat ini menghadapi tantangan besar untuk melahirkan pendidik yang tidak hanya menguasai materi, tetapi juga memiliki kelincahan dalam mengintegrasikan teknologi (TPACK) dan kemampuan menstimulasi berpikir tingkat tinggi (HOTS) pada peserta didik. *Microteaching* atau pembelajaran mikro hadir sebagai kawah candradimuka bagi calon guru untuk berlatih secara terukur, terarah, dan reflektif dalam lingkungan yang aman namun tetap menantang.

Buku ini dirancang secara sistematis untuk memandu pembaca memahami landasan filosofis kependidikan hingga aspek teknis praktik mengajar. Pembahasan di dalamnya mencakup:

1. **Fondasi Teoretis:** Mengaitkan pandangan para ahli kependidikan dengan praktik simulasi mengajar.
2. **Keterampilan Dasar Mengajar:** Bedah mendalam mengenai delapan keterampilan kunci, mulai dari pembukaan hingga pengelolaan kelas.
3. **Integrasi Abad 21:** Implementasi kerangka TPACK dan strategi pengembangan HOTS dalam simulasi terbatas.
4. **Siklus Refleksi:** Menekankan pentingnya umpan balik formatif dan evaluasi diri berbasis data untuk membentuk identitas profesional guru.

Kami berharap buku ini dapat menjadi rujukan utama bagi mahasiswa kependidikan, dosen pembimbing, maupun praktisi pendidikan dalam mempersiapkan generasi guru yang kompeten, adaptif, dan memiliki integritas tinggi sebelum terjun ke sekolah mitra melalui PPL maupun program PPG.

Penulis menyadari bahwa dinamika pendidikan akan terus berkembang. Oleh karena itu, kritik dan saran yang membangun sangat kami harapkan demi penyempurnaan karya ini di masa mendatang. Semoga buku ini memberikan kontribusi nyata bagi peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia.

Lamongan,

**Penulis**

# DAFTAR ISI

|                        |   |
|------------------------|---|
| PENGANTAR PENULIS..... | v |
|------------------------|---|

|                  |     |
|------------------|-----|
| DAFTAR ISI ..... | vii |
|------------------|-----|

## **BAB I MICROTEACHING DAN GURU PROFESIONAL..... 11**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| A. Microteaching sebagai Gerbang Awal Menjadi Guru Profesional.....      | 12 |
| B. Dari Teori ke Praktik .....                                           | 13 |
| C. Microteaching dalam Lanskap Pendidikan Abad ke-21 .....               | 16 |
| D. Membangun Identitas Profesional Melalui Refleksi                      | 18 |
| E. Dari Simulasi ke Realitas: Keterhubungan dengan Praktik Lapangan..... | 21 |

## **BAB II TRANSFORMASI MICROTEACHING..... 25**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| A. Dari Klinik Mengajar ke Laboratorium Pedagogik...                | 26 |
| B. Segmentasi Keterampilan.....                                     | 28 |
| C. Reduksi Kompleksitas .....                                       | 30 |
| D. Umpan Balik Formatif .....                                       | 32 |
| E. Pembentukan Kepekaan Pedagogik melalui Siklus Iteraktif .....    | 35 |
| F. Microteaching sebagai Sistem Pembelajaran Profesional.....       | 37 |
| G. Pedagogical Content Knowledge (PCK) .....                        | 39 |
| H. Pedagogical Content Knowledge dalam Praktik Microteaching: ..... | 42 |
| I. Microteaching sebagai Fondasi Profesionalitas Guru.....          | 45 |

|                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>BAB III KONSEP DASAR MICROTEACHING .....</b>                                | <b>47</b> |
| A. Pengertian Microteaching.....                                               | 48        |
| B. Tujuan Microteaching.....                                                   | 50        |
| C. Prinsip-Prinsip Pelaksanaan.....                                            | 51        |
| D. Karakteristik Microteaching .....                                           | 53        |
| <b>BAB IV KETRAMPILAN MICROTEACHING .....</b>                                  | <b>57</b> |
| A. Hakikat Keterampilan Dasar Mengajar dalam<br>Microteaching.....             | 58        |
| B. Keterampilan Membuka dan Menutup<br>Pembelajaran.....                       | 60        |
| C. Keterampilan Menjelaskan Materi Pembelajaran.....                           | 62        |
| D. Keterampilan Bertanya sebagai Strategi Kognitif<br>dalam Pembelajaran ..... | 65        |
| E. Keterampilan Memberi Penguatan dalam<br>Pembelajaran.....                   | 67        |
| F. Keterampilan Mengelola Kelas dalam Dinamika<br>Pembelajaran.....            | 69        |
| G. Keterampilan Menggunakan Media dan Variasi<br>Pembelajaran.....             | 72        |
| H. Keterampilan Membimbing Diskusi Kelompok<br>Kecil .....                     | 74        |
| I. Keterampilan Mengajar Kelompok Kecil dan<br>Perorangan .....                | 76        |
| J. Integrasi Keterampilan dalam Praktik<br>Microteaching.....                  | 79        |
| <b>BAB V MICROTEACHING DAN PENERAPANNYA.....</b>                               | <b>83</b> |
| A. Perencanaan Pembelajaran dalam Microteaching ...                            | 84        |
| B. Analisis Kebutuhan dan Perumusan Tujuan<br>Pembelajaran.....                | 87        |



|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| C. Perancangan RPP Mini/Modul Ajar dalam Microteaching .....     | 90         |
| D. Strategi Pembelajaran dalam Microteaching.....                | 93         |
| E. Pengembangan Media Pembelajaran dalam Microteaching .....     | 96         |
| F. Perancangan Asesmen dalam Microteaching.....                  | 98         |
| G. Evaluasi dan Refleksi dalam Microteaching.....                | 101        |
| <b>BAB VI MICROTEACHING DAN PENERAPANNYA.....</b>                | <b>107</b> |
| A. Hakikat Pelaksanaan Microteaching.....                        | 108        |
| B. Tahapan Pelaksanaan Microteaching.....                        | 110        |
| C. Peran Dosen Pembimbing dan Observer dalam Microteaching ..... | 117        |
| D. Instrumen Observasi dalam Microteaching.....                  | 120        |
| E. Pemanfaatan Teknologi.....                                    | 123        |
| F. Refleksi dan Integrasi.....                                   | 126        |
| <b>BAB VII EVALUASI DAN ASESMEN MICROTEACHING ....</b>           | <b>129</b> |
| A. Evaluasi dalam Microteaching.....                             | 130        |
| B. Konsep Asesmen dalam Microteaching .....                      | 132        |
| C. Rubrik Penilaian Keterampilan Mengajar.....                   | 135        |
| D. Analisis Hasil Microteaching .....                            | 139        |
| E. Analisis Hasil Microteaching .....                            | 142        |
| <b>BAB VIII PERBAIKAN BERKELANJUTAN.....</b>                     | <b>145</b> |
| A. Refleksi Profesional dalam Microteaching .....                | 146        |
| B. Model Refleksi dalam Pengembangan Praktik Mengajar.....       | 149        |
| C. Refleksi Kolaboratif melalui Lesson Study Mini.....           | 152        |
| D. Video dan Portofolio Profesional.....                         | 155        |
| E. Strategi Perbaikan Berbasis Refleksi dan Data Perform.....    | 158        |

|                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BAB IX TEKNOLOGI DALAM MICROTEACHING.....</b>                                 | <b>163</b> |
| A. Integrasi Teknologi dalam Pendidikan.....                                     | 164        |
| B. Kerangka TPACK dalam Microteaching .....                                      | 166        |
| C. Digitalisasi dan Platform Pembelajaran<br>Microteaching.....                  | 169        |
| D. Desain Pembelajaran Interaktif dan Analitik<br>Partisipasi .....              | 172        |
| E. Virtual Microteaching, Etika Digital, dan Inovasi<br>Pembelajaran.....        | 175        |
| <b>BAB X INTEGRASI MICROTEACHING DENGAN PPL DAN<br/>PPG.....</b>                 | <b>179</b> |
| A. Microteaching sebagai Fondasi Praktik Profesional<br>Guru .....               | 180        |
| B. Penyelarasan Standar Kompetensi dalam<br>Microteaching, PPL, dan PPG .....    | 183        |
| C. Kontekstualisasi Pembelajaran dengan Sekolah<br>Mitra.....                    | 186        |
| D. Kolaborasi Bimbingan Dosen dan Guru Pamong .                                  | 189        |
| E. Portofolio dan Integrasi Microteaching dalam<br>Pengembangan Profesional..... | 192        |
| <b>DAFTAR PUSTAKA.....</b>                                                       | <b>195</b> |
| <b>LAMPIRAN .....</b>                                                            | <b>199</b> |

# **BAB I**

## **MICROTEACHING DAN GURU PROFESIONAL**

## **A. Microteaching sebagai Gerbang Awal Menjadi Guru Profesional**

Menjadi guru profesional tidak dimulai ketika seseorang pertama kali berdiri di depan kelas nyata. Proses tersebut justru berawal dari tahap pembelajaran yang terstruktur, di mana calon guru dilatih untuk mengembangkan keterampilan pedagogik secara bertahap. Dalam konteks ini, microteaching menempati posisi penting sebagai gerbang awal menuju praktik mengajar yang lebih kompleks.

Microteaching merupakan suatu pendekatan pelatihan mengajar dalam skala kecil yang dirancang untuk menyederhanakan kompleksitas pembelajaran di kelas. Penyederhanaan ini dilakukan melalui pembatasan waktu, jumlah peserta didik, serta fokus pada keterampilan tertentu. Konsep ini pertama kali dikembangkan di Stanford University sebagai bagian dari upaya sistematis untuk meningkatkan kualitas pelatihan guru melalui simulasi, latihan terarah, dan penggunaan umpan balik berbasis observasi (Allen & Ryan, 1969).

Sebagai titik awal dalam pembentukan kompetensi mengajar, microteaching tidak hanya berfungsi untuk melatih keberanian tampil di depan kelas, tetapi juga membantu calon guru memahami bahwa kegiatan mengajar merupakan proses yang kompleks dan terencana. Keterampilan seperti membuka pelajaran, menjelaskan materi, mengajukan pertanyaan, memberikan penguatan, hingga menutup pembelajaran merupakan kompetensi yang dapat dilatih secara bertahap melalui pendekatan ini (Turney et al., 1973).

Kekuatan utama microteaching terletak pada siklus praktik, umpan balik, dan refleksi. Setelah melakukan praktik

mengajar, calon guru memperoleh umpan balik dari dosen maupun teman sejawat berdasarkan performa yang diamati. Selain itu, penggunaan rekaman video memungkinkan proses refleksi diri yang lebih mendalam dan objektif. Melalui siklus ini, pengalaman mengajar tidak hanya menjadi aktivitas praktik semata, tetapi juga menjadi sarana pembelajaran profesional yang berkelanjutan (Amobi, 2005).

Lebih lanjut, penelitian menunjukkan bahwa microteaching berperan penting dalam meningkatkan kepercayaan diri, keterampilan pedagogik, serta kemampuan refleksi calon guru. Proses refleksi yang terintegrasi dalam microteaching membantu calon guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka, serta merancang perbaikan yang lebih terarah dalam praktik mengajar berikutnya (Remesh, 2013).

Dengan demikian, microteaching dapat dipahami sebagai tahap awal yang krusial dalam perjalanan menjadi guru profesional. Ia berfungsi sebagai ruang transisi antara teori kependidikan yang dipelajari di perguruan tinggi dengan praktik pembelajaran di sekolah. Melalui microteaching, calon guru tidak hanya belajar bagaimana mengajar, tetapi juga mulai membangun cara berpikir, bersikap, dan merefleksikan diri sebagai pendidik.

## **B. Dari Teori ke Praktik**

Salah satu persoalan klasik dalam pendidikan calon guru adalah apa yang sering disebut sebagai *theory-practice gap*, yakni jarak antara apa yang dipelajari secara konseptual di ruang kuliah dan apa yang terjadi dalam praktik pembelajaran di kelas. Tidak jarang, mahasiswa pendidikan mampu menjelaskan berbagai pendekatan pembelajaran secara runtut, mulai dari konstruktivisme hingga pembelajaran

berbasis masalah, namun mengalami kebingungan ketika harus menerjemahkan konsep tersebut menjadi tindakan nyata di hadapan peserta didik.

Fenomena ini bukan semata-mata persoalan kurangnya penguasaan teori, melainkan lebih pada belum terbentuknya jembatan yang menghubungkan pengetahuan dengan tindakan. Dalam perspektif pendidikan profesional, pengetahuan tidak cukup dipahami sebagai sesuatu yang “dimiliki”, tetapi harus dihidupkan dalam praktik yang kontekstual. Di sinilah *microteaching* memainkan peran yang sangat strategis.

*Microteaching* dapat dipandang sebagai ruang transisional, sebuah *intermediate space*, yang memungkinkan calon guru bergerak dari ranah konseptual menuju ranah praktik secara bertahap. Dalam ruang ini, teori tidak lagi berdiri sebagai abstraksi, melainkan diuji, dinegosiasikan, bahkan terkadang dipertanyakan kembali melalui pengalaman langsung. Ketika seorang calon guru mencoba menerapkan strategi bertanya tingkat tinggi, misalnya, ia tidak hanya mengingat definisinya, tetapi juga merasakan bagaimana pertanyaan tersebut diterima, dipahami, atau bahkan diabaikan oleh “siswa”.

Pengalaman semacam ini merupakan inti dari apa yang oleh Schön (1983) disebut sebagai *reflective practice*. Seorang calon guru tidak sekadar bertindak, tetapi juga berpikir di dalam tindakan (*reflection-in-action*) dan setelah tindakan (*reflection-on-action*). *Microteaching* menyediakan kondisi yang memungkinkan kedua bentuk refleksi ini terjadi secara lebih sadar dan terarah, karena kompleksitas pembelajaran telah disederhanakan.

Lebih jauh, jika ditinjau dari kerangka *pedagogical reasoning* yang dikemukakan Shulman (1987), proses

mengajar melibatkan serangkaian keputusan profesional yang tidak selalu tampak di permukaan. Guru harus memilih bagaimana menyajikan materi, kapan harus memberi penjelasan tambahan, bagaimana merespons kesalahan siswa, dan kapan harus mengubah strategi. Keputusan-keputusan ini tidak dapat dipelajari hanya melalui membaca atau mendengar, tetapi harus dilatih melalui pengalaman.

Dalam konteks inilah microteaching berfungsi sebagai laboratorium berpikir pedagogik. Ia tidak hanya melatih keterampilan teknis, tetapi juga mengasah kepekaan dalam mengambil keputusan. Setiap praktik microteaching sesungguhnya adalah simulasi dari kompleksitas dunia nyata yang “diperkecil”, sehingga memungkinkan calon guru untuk belajar tanpa harus menghadapi risiko yang terlalu besar.

Menariknya, proses ini juga memperlihatkan bahwa hubungan antara teori dan praktik bukanlah hubungan yang linear. Teori tidak selalu “diterapkan” secara langsung, melainkan sering kali mengalami adaptasi sesuai konteks. Apa yang dipelajari sebagai prinsip umum harus diterjemahkan ulang berdasarkan situasi kelas, karakter peserta didik, dan dinamika interaksi yang terjadi. Dengan demikian, microteaching membantu calon guru memahami bahwa mengajar adalah praktik yang bersifat kontekstual dan dinamis.

Sejumlah studi dalam pendidikan guru juga menunjukkan bahwa pengalaman praktik yang terstruktur, seperti microteaching, berperan penting dalam membangun *professional vision*, yaitu kemampuan untuk memperhatikan, menafsirkan, dan merespons peristiwa pembelajaran secara bermakna (Grossman, 2009). Melalui latihan yang berulang, calon guru mulai melihat hal-hal yang sebelumnya terlewat, misalnya respons nonverbal siswa, tanda-tanda kebingungan,

atau peluang untuk memperdalam diskusi.

Dengan demikian, microteaching tidak sekadar menjadi sarana latihan, melainkan menjadi medium transformasi. Ia mengubah pengetahuan yang bersifat deklaratif menjadi pengetahuan yang bersifat praktis, mengubah pemahaman menjadi tindakan, dan mengubah pengalaman menjadi refleksi yang bermakna. Dalam proses ini, kesenjangan antara teori dan praktik tidak dihapus secara instan, tetapi dipersempit secara bertahap melalui pengalaman yang disadari dan direfleksikan.

### **C. Microteaching dalam Lanskap Pendidikan Abad ke-21**

Perubahan dalam dunia pendidikan pada abad ke-21 tidak hanya bersifat gradual, melainkan transformasional. Perkembangan teknologi digital, keterbukaan akses informasi, serta kompleksitas sosial budaya peserta didik telah menggeser peran guru dari sekadar penyampai pengetahuan menjadi fasilitator pembelajaran yang adaptif dan reflektif. Dalam lanskap ini, kemampuan mengajar tidak lagi dipahami sebagai keterampilan rutin, melainkan sebagai praktik profesional yang menuntut fleksibilitas, kreativitas, dan kepekaan kontekstual.

Guru abad ke-21 diharapkan mampu mengembangkan berbagai kompetensi esensial pada peserta didik, seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Kompetensi ini tidak dapat tumbuh melalui pendekatan pembelajaran yang bersifat satu arah. Sebaliknya, diperlukan desain pembelajaran yang mendorong interaksi, eksplorasi, serta keterlibatan aktif peserta didik dalam proses belajar. Di sinilah peran guru menjadi semakin kompleks, ia harus mampu merancang pengalaman belajar yang bermakna, sekaligus menyesuaikannya dengan keberagaman karakter



dan kebutuhan siswa.

Dalam konteks tersebut, microteaching dapat dipahami sebagai ruang latihan yang memungkinkan calon guru berinteraksi dengan kompleksitas ini dalam bentuk yang lebih terkendali. Ia berfungsi sebagai “miniatur” dari praktik pembelajaran abad ke-21, di mana calon guru dapat mencoba berbagai pendekatan tanpa harus langsung menghadapi seluruh dinamika kelas nyata.

Lebih jauh, perkembangan teknologi menuntut guru untuk tidak sekadar menggunakan perangkat digital, tetapi juga memahami bagaimana teknologi tersebut berinteraksi dengan konten dan pedagogi. Mishra dan Koehler (2006) mengemukakan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) sebagai landasan penting dalam memahami integrasi teknologi dalam pembelajaran. Dalam kerangka ini, kemampuan guru tidak hanya terletak pada penguasaan materi (content knowledge) atau strategi mengajar (pedagogical knowledge), tetapi juga pada kemampuan mengintegrasikan teknologi secara bermakna.

Microteaching menyediakan ruang yang ideal untuk mengembangkan kompetensi tersebut. Dalam situasi yang terkontrol, calon guru dapat bereksperimen dengan penggunaan media digital, platform pembelajaran, maupun alat interaktif lainnya. Mereka dapat mengamati secara langsung bagaimana teknologi memengaruhi keterlibatan siswa, kejelasan penyampaian materi, serta dinamika interaksi di kelas.

Namun demikian, penting untuk disadari bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran bukanlah tujuan akhir, melainkan sarana untuk mencapai tujuan pedagogik. Dalam banyak kasus, penggunaan teknologi yang tidak terencana justru dapat mengganggu proses pembelajaran.

Oleh karena itu, melalui microteaching, calon guru dilatih untuk membuat keputusan yang bijak, kapan teknologi digunakan, bagaimana menggunakannya, dan untuk tujuan apa.

Selain aspek teknologi, microteaching juga memungkinkan calon guru untuk melatih pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik. Pembelajaran abad ke-21 menuntut adanya diferensiasi, baik dalam konten, proses, maupun produk pembelajaran. Dalam praktik microteaching, calon guru dapat mencoba berbagai strategi untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa yang berbeda, meskipun dalam skala yang lebih sederhana.

Dengan demikian, microteaching tidak hanya relevan, tetapi juga esensial dalam mempersiapkan calon guru menghadapi tuntutan pendidikan modern. Ia menjadi ruang di mana calon guru belajar mengintegrasikan berbagai kompetensi, pedagogik, konten, dan teknologi, dalam satu kesatuan praktik yang utuh.

#### **D. Membangun Identitas Profesional Melalui Refleksi**

Menjadi guru bukan sekadar proses menguasai seperangkat keterampilan teknis, melainkan perjalanan panjang dalam membentuk identitas profesional. Identitas ini tidak hadir secara instan, tetapi tumbuh melalui pengalaman, interaksi, dan refleksi yang terus-menerus. Dalam konteks ini, seorang calon guru tidak hanya belajar *bagaimana mengajar*, tetapi juga mulai menjawab pertanyaan yang lebih mendasar: *siapa saya sebagai seorang pendidik?*

Microteaching memainkan peran penting dalam proses pembentukan identitas tersebut. Melalui praktik yang berulang, calon guru mulai mengenali pola-pola dalam cara

mereka mengajar, bagaimana mereka berkomunikasi, bagaimana mereka merespons siswa, dan bagaimana mereka memaknai proses pembelajaran itu sendiri. Pengalaman ini perlahan membentuk kesadaran profesional, yaitu kemampuan untuk melihat diri sendiri sebagai bagian dari praktik pendidikan yang lebih luas.

Namun, pengalaman saja tidak cukup. Tanpa refleksi, pengalaman cenderung menjadi rutinitas yang tidak menghasilkan pembelajaran yang mendalam. Di sinilah refleksi menjadi elemen kunci. Schön (1983) menegaskan bahwa profesional yang efektif adalah mereka yang mampu melakukan refleksi baik di dalam tindakan (*reflection-in-action*) maupun setelah tindakan (*reflection-on-action*). Dalam konteks microteaching, kedua bentuk refleksi ini dapat terjadi secara simultan.

Ketika seorang calon guru sedang mengajar dan menyadari bahwa penjelasannya kurang dipahami siswa, lalu ia segera mengubah pendekatan, maka ia sedang melakukan refleksi di dalam tindakan. Sebaliknya, ketika ia menonton kembali rekaman praktiknya dan menyadari bahwa interaksinya kurang melibatkan siswa, maka ia sedang melakukan refleksi setelah tindakan. Kedua proses ini saling melengkapi dan menjadi dasar bagi pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Lebih jauh, refleksi dalam microteaching tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial. Diskusi dengan teman sejawat, umpan balik dari dosen, serta interaksi dalam kelompok belajar menciptakan ruang dialog yang memperkaya perspektif. Dalam konteks ini, pembelajaran menjadi proses kolektif, di mana calon guru tidak hanya belajar dari dirinya sendiri, tetapi juga dari pengalaman orang lain. Hal ini sejalan dengan pandangan Vygotsky tentang pentingnya interaksi

sosial dalam perkembangan kognitif.

Seiring berjalannya waktu, proses refleksi yang konsisten akan membentuk apa yang disebut sebagai *reflective practitioner*, yaitu individu yang mampu secara sadar mengevaluasi praktiknya dan melakukan perbaikan secara berkelanjutan. Guru yang reflektif tidak hanya bertanya “apa yang saya lakukan?”, tetapi juga “mengapa saya melakukannya?” dan “bagaimana saya dapat melakukannya dengan lebih baik?”.

Dalam praktik microteaching, proses ini sering kali diperkuat melalui penggunaan portofolio profesional. Portofolio tidak hanya berisi hasil akhir, tetapi juga dokumentasi proses, rekaman video, catatan refleksi, lembar observasi, serta umpan balik yang diterima. Melalui portofolio, calon guru dapat melihat perkembangan dirinya secara lebih utuh, sekaligus membangun narasi profesional tentang perjalanan belajarnya (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Pada titik ini, microteaching tidak lagi sekadar menjadi latihan mengajar, melainkan menjadi ruang pembentukan diri. Ia membantu calon guru memahami bahwa menjadi pendidik bukan hanya tentang apa yang dilakukan di kelas, tetapi juga tentang bagaimana seseorang memaknai perannya, mengambil keputusan, dan terus belajar dari setiap pengalaman. Dengan demikian, refleksi bukanlah aktivitas tambahan dalam microteaching, melainkan inti dari seluruh proses. Tanpa refleksi, microteaching kehilangan maknanya sebagai sarana pengembangan profesional. Sebaliknya, dengan refleksi yang mendalam, setiap praktik, sekecil apa pun, dapat menjadi langkah penting dalam membentuk guru yang profesional, sadar diri, dan berkomitmen pada pembelajaran sepanjang hayat

## **E. Dari Simulasi ke Realitas: Keterhubungan dengan Praktik Lapangan**

Dalam pendidikan calon guru, salah satu pertanyaan yang kerap muncul adalah sejauh mana pengalaman yang diperoleh di kampus benar-benar mempersiapkan mahasiswa untuk menghadapi realitas kelas. Microteaching sering dipahami sebagai simulasi, namun nilai utamanya justru terletak pada kemampuannya menjembatani simulasi tersebut dengan praktik nyata di lapangan.

Simulasi dalam microteaching bukanlah tiruan yang terlepas dari realitas, melainkan representasi yang disederhanakan dari kompleksitas pembelajaran di kelas. Ia dirancang bukan untuk menggantikan pengalaman lapangan, tetapi untuk mempersiapkan calon guru agar mampu memaknai pengalaman tersebut secara lebih sadar dan reflektif. Dengan kata lain, microteaching berfungsi sebagai tahap awal dalam membangun kesiapan profesional sebelum memasuki konteks pembelajaran yang sesungguhnya.

Ketika calon guru memasuki Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) atau Pendidikan Profesi Guru (PPG), mereka dihadapkan pada situasi yang jauh lebih dinamis: karakter siswa yang beragam, tuntutan kurikulum yang konkret, keterbatasan waktu, hingga budaya sekolah yang unik. Dalam situasi seperti ini, keterampilan dasar yang telah dilatih melalui microteaching menjadi pijakan awal yang sangat penting. Mereka tidak lagi sekadar “mencoba mengajar”, tetapi mulai mengelola pembelajaran dengan kesadaran pedagogik yang lebih matang.

Namun demikian, hubungan antara microteaching dan praktik lapangan tidak bersifat linear atau sederhana. Pengalaman di microteaching tidak selalu dapat diterapkan secara langsung tanpa penyesuaian. Setiap konteks sekolah

memiliki karakteristiknya sendiri, sehingga calon guru perlu mengadaptasi pengetahuan dan keterampilan yang dimiliki sesuai dengan situasi yang dihadapi. Proses adaptasi ini merupakan bagian penting dari pembelajaran profesional.

Dalam perspektif pendidikan guru, keterhubungan antara pembelajaran di kampus dan praktik di lapangan sering disebut sebagai integrasi antara *campus-based learning* dan *field-based experience*. Zeichner (2010) menekankan bahwa kualitas pendidikan guru sangat ditentukan oleh sejauh mana kedua pengalaman ini terhubung secara bermakna. Tanpa keterhubungan tersebut, pembelajaran di kampus berisiko menjadi terlalu teoretis, sementara pengalaman di lapangan menjadi sekadar praktik tanpa refleksi.

Microteaching berperan sebagai penghubung di antara keduanya. Ia memberikan kerangka awal yang memungkinkan calon guru memahami apa yang harus diperhatikan ketika mengajar, bagaimana mengamati proses pembelajaran, serta bagaimana merefleksikan pengalaman tersebut. Dengan bekal ini, pengalaman di lapangan tidak lagi sekadar aktivitas praktik, tetapi menjadi sumber pembelajaran yang kaya.

Lebih jauh, microteaching juga membantu membangun kebiasaan reflektif yang sangat dibutuhkan dalam praktik lapangan. Calon guru yang telah terbiasa merefleksikan praktiknya dalam microteaching cenderung lebih mampu melakukan refleksi ketika menghadapi situasi nyata di kelas. Mereka tidak hanya mengalami peristiwa pembelajaran, tetapi juga mampu menafsirkannya dan mengambil pelajaran darinya.

Selain itu, dokumentasi yang dihasilkan dari microteaching, seperti rekaman video, lembar observasi, dan catatan refleksi, dapat menjadi bagian dari portofolio profesional yang berkelanjutan. Portofolio ini tidak berhenti

pada tahap microteaching, tetapi dapat terus dikembangkan selama praktik lapangan. Dengan demikian, terdapat kesinambungan dalam proses pembelajaran profesional calon guru.

Pada akhirnya, hubungan antara microteaching dan praktik lapangan bukanlah hubungan antara latihan dan kenyataan yang terpisah, melainkan sebuah continuum pembelajaran. Microteaching memberikan fondasi, sementara praktik lapangan memperkaya dan menguji fondasi tersebut dalam konteks nyata. Keduanya saling melengkapi dalam membentuk guru yang tidak hanya terampil, tetapi juga reflektif dan adaptif.

Dengan memahami keterhubungan ini, microteaching tidak lagi dipandang sebagai tahap yang berdiri sendiri, melainkan sebagai bagian integral dari perjalanan profesional calon guru. Ia menjadi langkah awal yang bermakna dalam mempersiapkan guru untuk menghadapi kompleksitas dunia pendidikan yang sesungguhnya.





# **BAB II**

## **TRANSFORMASI**

## **MICROTEACHING**

## A. Dari Klinik Mengajar ke Laboratorium Pedagogik

Gagasan microteaching tidak lahir dari kebutuhan yang rumit, melainkan dari persoalan yang sangat mendasar dalam pendidikan guru: bagaimana memungkinkan calon guru belajar mengajar dalam kondisi yang aman, terarah, dan dapat dikendalikan sebelum mereka menghadapi kompleksitas kelas yang sesungguhnya. Pertanyaan ini menjadi semakin relevan pada pertengahan abad ke-20, ketika pendidikan guru mulai bergerak dari pendekatan tradisional menuju model yang lebih sistematis dan berbasis praktik.

Pada dekade 1960-an, para peneliti pendidikan di Stanford University merancang sebuah pendekatan pelatihan yang kemudian dikenal sebagai *microteaching*. Pendekatan ini didasarkan pada prinsip sederhana namun kuat: jika kompleksitas pembelajaran di kelas dapat dikurangi, maka keterampilan mengajar dapat dipelajari secara lebih fokus. Oleh karena itu, tiga aspek utama diperkecil secara sengaja, yaitu durasi pembelajaran, jumlah peserta didik, dan cakupan keterampilan yang dilatih.

Dalam format awalnya, microteaching dirancang sebagai semacam “klinik mengajar”, di mana calon guru mempraktikkan satu keterampilan tertentu dalam waktu singkat, kemudian menerima umpan balik, dan mengulang kembali praktik tersebut dengan perbaikan. Siklus *teach-feedback-reteach* ini menjadi ciri khas yang membedakan microteaching dari bentuk praktik mengajar lainnya. Ia tidak menekankan pada performa sekali jadi, melainkan pada proses perbaikan yang berulang dan terarah.

Salah satu inovasi penting dalam perkembangan awal microteaching adalah penggunaan rekaman video sebagai alat

refleksi. Dengan melihat kembali praktik mengajarnya sendiri, calon guru memperoleh kesempatan untuk mengamati aspek-aspek yang sering kali luput dari kesadaran saat mengajar, seperti bahasa tubuh, intonasi suara, pola interaksi, maupun kualitas pertanyaan yang diajukan. Rekaman ini tidak berdiri sendiri, melainkan dipadukan dengan instrumen observasi yang terstruktur, sehingga umpan balik yang diberikan tidak bersifat subjektif, tetapi berbasis pada evidensi yang dapat ditelusuri.

Seiring waktu, microteaching mengalami perkembangan yang signifikan. Ia tidak lagi dipandang sekadar sebagai teknik latihan keterampilan mengajar, tetapi sebagai pendekatan pedagogik yang lebih luas. Microteaching mulai diintegrasikan dengan berbagai kerangka teoretik, seperti *pedagogical content knowledge*, pembelajaran reflektif, serta pendekatan berbasis kompetensi. Dengan demikian, fokusnya bergeser dari sekadar “bagaimana mengajar” menjadi “bagaimana memahami dan mengembangkan praktik mengajar secara sadar”.

Perkembangan ini juga menunjukkan bahwa microteaching bukanlah pendekatan yang statis. Ia terus beradaptasi dengan perubahan dalam dunia pendidikan, termasuk tuntutan pembelajaran abad ke-21 dan integrasi teknologi digital. Namun demikian, esensi dasarnya tetap bertahan: menyediakan ruang bagi calon guru untuk belajar melalui praktik yang disederhanakan, umpan balik yang bermakna, dan refleksi yang mendalam.

Dengan melihat perjalanan historisnya, microteaching dapat dipahami bukan hanya sebagai metode pelatihan, tetapi sebagai bagian dari transformasi yang lebih luas dalam pendidikan guru. Ia mencerminkan pergeseran dari model pelatihan yang bersifat normatif menuju pendekatan yang

lebih analitis, reflektif, dan berbasis pengalaman. Dalam konteks ini, microteaching tidak hanya membantu calon guru menjadi lebih terampil, tetapi juga lebih sadar akan proses berpikir dan pengambilan keputusan yang mendasari praktik mengajar mereka.

## **B. Segmentasi Keterampilan**

Mengajar sering kali dipersepsikan sebagai aktivitas yang “mengalir begitu saja”, seolah-olah cukup dengan penguasaan materi dan keberanian berbicara di depan kelas. Namun, jika ditelaah lebih dalam, mengajar merupakan praktik profesional yang sangat kompleks. Dalam satu sesi pembelajaran, seorang guru secara simultan harus membuka pelajaran dengan menarik, menjelaskan konsep dengan jelas, mengajukan pertanyaan yang menstimulasi berpikir, merespons jawaban siswa, mengelola dinamika kelas, hingga menutup pembelajaran secara bermakna.

Kompleksitas inilah yang sering menjadi sumber kesulitan bagi calon guru. Mereka tidak gagal karena tidak memahami teori, tetapi karena harus mengelola terlalu banyak aspek sekaligus. Dalam kondisi seperti ini, perhatian menjadi terpecah, sehingga kualitas praktik mengajar sulit berkembang secara optimal.

Microteaching menawarkan pendekatan yang berbeda melalui prinsip segmentasi keterampilan. Dalam prinsip ini, aktivitas mengajar tidak dipandang sebagai satu kesatuan utuh yang harus dikuasai sekaligus, melainkan sebagai kumpulan keterampilan yang dapat diurai, diamati, dan dilatih secara terpisah. Keterampilan seperti membuka pelajaran (*set induction*), memberikan variasi stimulus, mengajukan pertanyaan (*questioning*), memberikan penguatan (*reinforcement*), serta menutup pembelajaran (*closure*) diposisikan sebagai unit-unit pembelajaran yang memiliki

karakteristik dan indikator performa masing-masing.

Pendekatan ini memiliki implikasi penting secara pedagogik. Dengan memecah kompleksitas menjadi bagian-bagian yang lebih kecil, calon guru dapat memusatkan perhatian pada satu aspek tertentu tanpa terbebani oleh keseluruhan tuntutan mengajar. Misalnya, dalam satu sesi microteaching, fokus tidak lagi pada “mengajar dengan sempurna”, tetapi pada “bagaimana mengajukan pertanyaan yang mendorong elaborasi pemikiran siswa”. Pergeseran fokus ini memungkinkan latihan yang lebih mendalam dan terarah.

Dari sudut pandang teori belajar keterampilan, segmentasi ini sejalan dengan prinsip *progressive mastery*, di mana penguasaan keterampilan kompleks dicapai melalui penguatan bertahap terhadap komponen-komponennya. Calon guru tidak hanya belajar *apa yang harus dilakukan*, tetapi juga *bagaimana melakukannya dengan kualitas yang semakin baik*. Dalam proses ini, kesalahan tidak lagi dipandang sebagai kegagalan global, melainkan sebagai indikator spesifik dari keterampilan yang perlu diperbaiki.

Lebih jauh, segmentasi keterampilan juga meningkatkan kualitas umpan balik. Ketika fokus latihan jelas, umpan balik yang diberikan menjadi lebih spesifik dan bermakna. Alih-alih komentar umum seperti “penjelasannya sudah baik”, pengamat dapat memberikan masukan yang lebih tajam, misalnya: “pertanyaan lanjutan yang Anda ajukan sudah mengarah pada analisis, namun belum memberi cukup waktu bagi siswa untuk berpikir”. Umpan balik semacam ini lebih mudah ditindaklanjuti karena langsung berkaitan dengan perilaku yang dapat diamati.

Namun demikian, penting untuk dipahami bahwa segmentasi bukanlah tujuan akhir. Tujuan utamanya adalah membantu calon guru menguasai bagian-bagian keterampilan

sebelum mengintegrasikannya kembali dalam praktik yang utuh. Pada tahap lanjutan, keterampilan-keterampilan tersebut harus disatukan kembali sehingga membentuk praktik mengajar yang koheren dan kontekstual.

Dengan demikian, segmentasi keterampilan dalam microteaching bukan sekadar strategi teknis, melainkan pendekatan pedagogik yang memungkinkan calon guru belajar secara lebih sadar, terfokus, dan bertahap. Ia membantu mengubah kompleksitas yang semula terasa membingungkan menjadi proses belajar yang dapat dikelola, dipahami, dan pada akhirnya dikuasai.

### **C. Reduksi Kompleksitas**

Salah satu tantangan terbesar dalam belajar mengajar bukan terletak pada kurangnya pengetahuan, melainkan pada kompleksitas situasi yang harus dihadapi secara bersamaan. Ruang kelas adalah lingkungan yang dinamis: setiap peserta didik membawa latar belakang, kemampuan, dan emosi yang berbeda; waktu terbatas; interaksi berlangsung cepat; dan keputusan harus diambil secara spontan. Bagi calon guru, kompleksitas ini sering kali menimbulkan tekanan yang justru menghambat proses belajar itu sendiri.

Dalam konteks inilah prinsip reduksi kompleksitas menjadi sangat penting. Microteaching secara sengaja menyederhanakan realitas pembelajaran, bukan untuk menghilangkannya, tetapi untuk membuatnya lebih dapat dipelajari. Penyederhanaan ini dilakukan melalui pembatasan durasi mengajar, jumlah peserta, serta fokus keterampilan yang dilatihkan. Dengan demikian, calon guru tidak dihadapkan pada seluruh beban mengajar sekaligus, melainkan pada situasi yang lebih terkendali.

Secara pedagogik, reduksi kompleksitas dapat dipahami

sebagai bentuk *instructional scaffolding* bagi calon guru. Sama seperti siswa yang membutuhkan dukungan ketika mempelajari konsep baru, calon guru juga memerlukan kondisi yang memungkinkan mereka membangun kompetensi secara bertahap. Dalam lingkungan yang lebih sederhana, perhatian dapat difokuskan, kesalahan lebih mudah diidentifikasi, dan perbaikan dapat dilakukan secara lebih terarah.

Lebih dari itu, reduksi kompleksitas juga menciptakan apa yang dapat disebut sebagai ruang aman untuk belajar (*safe learning space*). Dalam ruang ini, kesalahan tidak dipandang sebagai kegagalan yang harus dihindari, melainkan sebagai bagian alami dari proses pembelajaran. Calon guru diberi kesempatan untuk mencoba strategi baru, mengambil risiko pedagogik, dan merefleksikan hasilnya tanpa tekanan konsekuensi yang besar terhadap pembelajaran siswa nyata.

Konsep ruang aman ini memiliki implikasi psikologis yang penting. Ketika individu merasa aman, mereka cenderung lebih terbuka terhadap umpan balik, lebih berani bereksperimen, dan lebih siap untuk belajar dari kesalahan. Sebaliknya, dalam situasi yang penuh tekanan, fokus sering kali bergeser dari belajar menjadi sekadar “bertahan”. Microteaching, melalui reduksi kompleksitas, membantu menjaga keseimbangan antara tantangan dan dukungan, sebuah kondisi yang oleh Vygotsky (1978) dapat dikaitkan dengan *zona perkembangan proksimal*.

Namun demikian, penting untuk disadari bahwa reduksi kompleksitas bukan berarti menyederhanakan pembelajaran secara berlebihan hingga kehilangan maknanya. Tantangan dalam microteaching adalah menjaga agar situasi tetap representatif terhadap realitas, meskipun dalam bentuk yang diperkecil. Dengan kata lain, penyederhanaan harus tetap

mempertahankan esensi interaksi pedagogik yang akan dihadapi di kelas nyata.

Seiring perkembangan kompetensi, tingkat kompleksitas dalam microteaching juga perlu ditingkatkan secara bertahap. Apa yang pada awalnya sangat sederhana, misalnya hanya melatih satu keterampilan dalam waktu lima menit, dapat berkembang menjadi simulasi yang lebih mendekati kondisi nyata, dengan integrasi beberapa keterampilan sekaligus. Proses ini mencerminkan prinsip pembelajaran bertahap, di mana dukungan secara perlahan dikurangi seiring meningkatnya kemandirian.

Dengan demikian, reduksi kompleksitas bukanlah bentuk penyederhanaan yang melemahkan, melainkan strategi pedagogik yang memperkuat proses belajar. Ia memberikan ruang bagi calon guru untuk membangun kepercayaan diri, mengembangkan keterampilan secara bertahap, dan mempersiapkan diri menghadapi kompleksitas yang lebih besar di masa depan.

#### **D. Umpan Balik Formatif**

Di antara seluruh prinsip dalam microteaching, umpan balik menempati posisi yang paling menentukan. Tanpa umpan balik, praktik mengajar berisiko terjebak dalam rutinitas yang berulang tanpa arah perbaikan. Seorang calon guru dapat mengajar berkali-kali, namun tanpa refleksi yang terarah, peningkatan kualitas tidak akan terjadi secara signifikan. Dalam konteks ini, umpan balik bukan sekadar pelengkap, melainkan mekanisme inti yang menggerakkan proses belajar profesional.

Secara konseptual, umpan balik dalam microteaching bersifat formatif, yaitu berorientasi pada proses dan perbaikan berkelanjutan. Berbeda dengan penilaian sumatif yang menilai



hasil akhir, umpan balik formatif berfungsi sebagai “kompas pedagogik” yang membantu calon guru memahami posisi dirinya saat ini dan arah perkembangan yang perlu ditempuh. Ia menjawab tiga pertanyaan mendasar: *ke mana saya akan menuju, di mana posisi saya sekarang, dan apa langkah berikutnya yang perlu saya lakukan.*

Dalam praktiknya, kualitas umpan balik sangat ditentukan oleh kedekatannya dengan evidensi. Umpan balik yang efektif tidak bersandar pada kesan umum, melainkan pada data konkret yang dapat diamati. Misalnya, bukan sekadar mengatakan “interaksi kelas kurang hidup”, tetapi menunjukkan secara spesifik pada menit tertentu ketika guru tidak memberi ruang berpikir kepada siswa, atau ketika pertanyaan yang diajukan tidak mendorong elaborasi. Dengan demikian, umpan balik menjadi lebih objektif, dapat ditelusuri, dan dapat ditindaklanjuti.

Pendekatan seperti *Situation-Behavior-Impact* (SBI) memberikan kerangka yang sistematis dalam menyusun umpan balik. Dengan mengaitkan situasi tertentu, perilaku yang tampak, dan dampaknya terhadap proses belajar, umpan balik tidak hanya menjelaskan *apa yang terjadi*, tetapi juga *mengapa hal itu penting*. Pada titik ini, umpan balik tidak lagi sekadar deskriptif, tetapi mulai bersifat analitis dan transformatif.

Namun demikian, kekuatan umpan balik tidak hanya terletak pada apa yang disampaikan, tetapi juga pada bagaimana ia diproses oleh penerimanya. Dalam konteks pendidikan guru, umpan balik yang efektif adalah umpan balik yang mampu menumbuhkan *agency*, kesadaran bahwa calon guru memiliki kendali untuk memperbaiki praktiknya melalui keputusan yang diambil. Oleh karena itu, umpan balik yang terlalu normatif atau menghakimi justru berpotensi

menghambat perkembangan, karena memposisikan calon guru sebagai objek penilaian, bukan subjek pembelajaran.

Di sisi lain, microteaching menyediakan kondisi yang ideal untuk terjadinya dialog umpan balik yang konstruktif. Umpan balik tidak hanya datang dari dosen pembimbing, tetapi juga dari teman sejawat dan refleksi diri. Interaksi ini menciptakan ruang epistemik di mana praktik mengajar dibahas, dipertanyakan, dan dipahami secara bersama-sama. Dalam perspektif ini, umpan balik menjadi bagian dari praktik sosial yang membentuk pengetahuan profesional.

Lebih jauh, umpan balik dalam microteaching tidak berhenti pada tahap penyampaian, tetapi berlanjut pada tahap pengujian melalui *reteach*. Di sinilah letak kekhasan microteaching dibandingkan dengan banyak praktik pembelajaran lainnya. Umpan balik tidak sekadar dicatat, tetapi diuji secara langsung dalam praktik berikutnya. Dengan demikian, setiap siklus microteaching menjadi ruang eksperimen pedagogik, di mana calon guru dapat melihat secara konkret apakah perubahan yang dilakukan menghasilkan dampak yang diharapkan.

Proses ini mencerminkan apa yang dalam literatur pembelajaran profesional disebut sebagai *feedback loop* yang efektif. Umpan balik menghasilkan perubahan tindakan, tindakan menghasilkan evidensi baru, dan evidensi tersebut kembali menjadi dasar umpan balik berikutnya. Siklus ini, jika berlangsung secara konsisten, akan membentuk kebiasaan reflektif yang menjadi ciri utama seorang guru profesional.

Dengan demikian, umpan balik formatif dalam microteaching bukan sekadar alat evaluasi, melainkan mekanisme transformasi. Ia mengubah praktik yang bersifat intuitif menjadi praktik yang berbasis kesadaran dan evidensi. Ia membantu calon guru tidak hanya mengetahui bahwa

sesuatu perlu diperbaiki, tetapi juga memahami bagaimana dan mengapa perbaikan tersebut harus dilakukan.

Pada akhirnya, kualitas microteaching sangat bergantung pada kualitas umpan balik yang menyertainya. Semakin tajam, spesifik, dan reflektif umpan balik yang diberikan, semakin besar pula peluang bagi calon guru untuk berkembang secara bermakna. Dalam kerangka ini, umpan balik bukan hanya bagian dari proses, melainkan inti dari pembelajaran itu sendiri.

### **E. Pembentukan Kepekaan Pedagogik melalui Siklus Interaktif**

Dalam banyak praktik pembelajaran, pengulangan sering kali dipahami sebagai aktivitas mekanis, melakukan hal yang sama berulang kali dengan harapan hasilnya akan semakin baik. Namun, dalam konteks microteaching, repetisi memiliki makna yang jauh lebih mendalam. Ia bukan sekadar pengulangan, melainkan sebuah proses iteratif yang sarat dengan refleksi, pengujian, dan penyesuaian.

Repetisi dalam microteaching diwujudkan melalui praktik *reteach*, yaitu mengajar kembali setelah menerima umpan balik yang berbasis evidensi. Pada titik ini, calon guru tidak lagi berada pada posisi “mengulang”, tetapi pada posisi “menguji perbaikan”. Setiap sesi reteach menjadi ruang untuk menjawab pertanyaan yang sangat esensial dalam pembelajaran profesional: *apakah perubahan yang saya lakukan benar-benar meningkatkan kualitas pembelajaran?*

Secara epistemologis, proses ini mencerminkan pergeseran dari praktik yang bersifat intuitif menuju praktik yang berbasis *informed judgment*. Calon guru tidak lagi sekadar mengandalkan perasaan atau kebiasaan, tetapi mulai mengambil keputusan berdasarkan analisis terhadap praktik

sebelumnya. Dengan kata lain, reteach menjadikan praktik mengajar sebagai objek kajian, bukan sekadar aktivitas rutin.

Siklus iteratif dalam microteaching, *plan, teach, receive feedback, reteach, reflect*, menciptakan struktur pembelajaran yang memungkinkan terjadinya *deliberate practice*. Berbeda dengan latihan biasa, *deliberate practice* menuntut adanya tujuan yang jelas, umpan balik yang spesifik, serta fokus pada aspek yang perlu diperbaiki. Dalam konteks ini, setiap pengulangan memiliki arah yang tegas: memperbaiki satu atau beberapa komponen praktik mengajar secara sadar.

Lebih jauh, proses iteratif ini berperan penting dalam membentuk apa yang dapat disebut sebagai kepekaan pedagogik (*pedagogical sensitivity*). Kepekaan ini tidak muncul dari teori semata, tetapi dari pengalaman yang terus-menerus direfleksikan. Melalui siklus berulang, calon guru mulai mampu mengenali momen-momen krusial dalam pembelajaran, kapan siswa membutuhkan penjelasan tambahan, kapan pertanyaan perlu diperdalam, atau kapan interaksi perlu dialihkan.

Kepekaan pedagogik pada akhirnya berkaitan erat dengan kemampuan membaca situasi kelas secara cepat dan akurat. Dalam praktik nyata, keputusan pedagogik sering kali harus diambil dalam hitungan detik. Guru tidak memiliki waktu untuk menganalisis secara panjang, tetapi harus mengandalkan intuisi profesional yang terbentuk melalui pengalaman. Microteaching, melalui siklus iteratifnya, menjadi medium untuk membangun intuisi tersebut secara bertahap dan terarah.

Namun demikian, penting untuk dipahami bahwa efektivitas repetisi tidak terletak pada banyaknya pengulangan, melainkan pada kualitas setiap siklusnya. Repetisi yang tidak disertai refleksi dan umpan balik hanya

akan memperkuat pola yang sama, termasuk kesalahan yang sama. Sebaliknya, repetisi yang berbasis refleksi memungkinkan terjadinya perbaikan yang kumulatif.

Dalam konteks ini, setiap siklus microteaching dapat dipahami sebagai eksperimen pedagogik berskala kecil. Calon guru merancang suatu pendekatan, mengujinya dalam praktik, mengumpulkan evidensi, lalu menafsirkan hasilnya. Proses ini tidak hanya meningkatkan keterampilan, tetapi juga membentuk cara berpikir ilmiah dalam praktik mengajar, di mana setiap tindakan memiliki dasar, dan setiap perubahan memiliki alasan.

Dengan demikian, repetisi dalam microteaching bukan sekadar strategi latihan, melainkan mekanisme pembentukan profesionalitas. Ia mengubah praktik yang bersifat sporadis menjadi proses yang sistematis, mengubah pengalaman menjadi pengetahuan, dan pada akhirnya mengubah calon guru menjadi praktisi yang reflektif dan adaptif.

Pada titik inilah microteaching melampaui fungsi teknisnya. Ia tidak hanya melatih “cara mengajar yang benar”, tetapi membentuk kapasitas untuk terus memperbaiki cara mengajar tersebut dalam berbagai situasi. Dan di sanalah letak esensi seorang guru profesional: bukan pada kesempurnaan praktiknya, tetapi pada kemampuannya untuk terus belajar dari praktik itu sendiri.

## **F. Microteaching sebagai Sistem Pembelajaran Profesional**

Keempat prinsip yang telah dibahas, segmentasi keterampilan, reduksi kompleksitas, umpan balik formatif, dan repetisi, pada dasarnya tidak dapat dipahami secara terpisah. Masing-masing prinsip memperoleh maknanya justru dalam keterkaitannya dengan prinsip yang lain. Dalam perspektif ini,

microteaching tidak lagi dipandang sebagai kumpulan teknik, melainkan sebagai sebuah sistem pembelajaran profesional yang utuh.

Segmentasi keterampilan memberikan titik masuk yang jelas bagi calon guru untuk memahami kompleksitas mengajar. Namun, tanpa reduksi kompleksitas, segmentasi tersebut akan tetap terasa berat karena calon guru masih dihadapkan pada tekanan situasi yang luas. Di sisi lain, reduksi kompleksitas tanpa segmentasi berisiko menghasilkan latihan yang terlalu umum dan kurang terarah.

Umpan balik formatif kemudian berfungsi sebagai mekanisme yang menghubungkan pengalaman dengan pembelajaran. Ia memberi makna pada praktik yang dilakukan, mengarahkan perhatian pada aspek-aspek yang relevan, serta membuka kemungkinan untuk perbaikan. Namun demikian, umpan balik tidak akan memiliki dampak yang signifikan tanpa adanya ruang untuk mengujinya kembali melalui repetisi.

Repetisi, dalam bentuk *reteach*, melengkapi keseluruhan siklus dengan menghadirkan dimensi eksperimen. Pada tahap ini, calon guru tidak hanya menerima pengetahuan, tetapi mengonstruksinya melalui tindakan yang berulang dan reflektif. Di sinilah perubahan nyata terjadi, bukan pada saat umpan balik diberikan, tetapi pada saat umpan balik tersebut diuji dan dimaknai dalam praktik berikutnya.

Jika keempat prinsip ini dilihat secara bersama, maka akan tampak sebuah pola yang bersifat siklik dan berkelanjutan. Segmentasi memfokuskan, reduksi kompleksitas menenangkan, umpan balik mengarahkan, dan repetisi memantapkan. Siklus ini tidak berhenti pada satu putaran, tetapi terus berulang, membentuk kurva perkembangan yang semakin meningkat.

Lebih jauh, sistem ini mencerminkan karakter pembelajaran profesional yang sejati. Belajar mengajar tidak lagi dipahami sebagai proses linier dari teori ke praktik, melainkan sebagai proses dialektik yang melibatkan pengalaman, refleksi, dan tindakan ulang. Dalam proses ini, calon guru tidak hanya mengembangkan keterampilan, tetapi juga membangun cara berpikir profesional yang menjadi dasar bagi praktik mengajar di masa depan.

Dengan demikian, kekuatan microteaching tidak terletak pada masing-masing komponennya secara terpisah, melainkan pada orkestrasi keempat prinsip tersebut dalam satu kesatuan yang koheren. Ia menciptakan ruang belajar yang tidak hanya memungkinkan calon guru untuk berlatih, tetapi juga untuk memahami, merefleksikan, dan mentransformasikan praktik mengajar mereka secara berkelanjutan.

Pada akhirnya, microteaching dapat diposisikan sebagai fondasi penting dalam pembentukan guru profesional, bukan karena ia menyederhanakan realitas, tetapi karena ia menyediakan cara yang sistematis untuk memasuki dan memahami realitas tersebut secara bertahap dan bermakna.

### **G. Pedagogical Content Knowledge (PCK)**

Dalam diskursus pendidikan guru, salah satu konsep yang paling berpengaruh dalam memahami kualitas mengajar adalah *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Konsep ini diperkenalkan oleh Shulman (1987) sebagai respon terhadap pandangan yang terlalu menyederhanakan kompetensi guru hanya sebagai penguasaan materi atau keterampilan mengajar secara umum.

Shulman menegaskan bahwa mengajar bukan sekadar menyampaikan isi pengetahuan (*content knowledge*), dan juga bukan sekadar menerapkan strategi pedagogik secara generik

(*pedagogical knowledge*). Mengajar yang efektif justru terletak pada kemampuan mengintegrasikan keduanya secara kontekstual. Di sinilah PCK menemukan relevansinya, sebagai bentuk pengetahuan khas yang dimiliki oleh guru, yang tidak sepenuhnya dimiliki oleh ahli bidang maupun praktisi pedagogi secara terpisah.

Secara lebih mendalam, PCK dapat dipahami sebagai kemampuan untuk mentransformasikan pengetahuan konten menjadi bentuk yang dapat dipahami oleh peserta didik. Transformasi ini melibatkan berbagai pertimbangan: bagaimana suatu konsep direpresentasikan, kesulitan apa yang mungkin dialami siswa, miskonsepsi apa yang sering muncul, serta strategi apa yang paling tepat untuk menjembatani pemahaman tersebut.

Dalam praktik *microteaching*, PCK menjadi sangat terlihat. Ketika seorang calon guru memilih menggunakan analogi tertentu untuk menjelaskan konsep abstrak, ia sebenarnya sedang mengaktifkan PCK. Ketika ia mengantisipasi kesalahan umum siswa dan menyiapkan pertanyaan penuntun, ia juga sedang menggunakan PCK. Dengan kata lain, *microteaching* menjadi ruang konkret di mana PCK tidak hanya dipahami secara teoretis, tetapi dipraktikkan secara nyata.

Lebih jauh, PCK juga berkaitan dengan apa yang oleh Shulman disebut sebagai *pedagogical reasoning*. Guru tidak hanya melakukan tindakan, tetapi juga memiliki alasan di balik setiap tindakan tersebut. Mengapa memilih contoh tertentu? Mengapa menggunakan pertanyaan terbuka dibandingkan tertutup? Mengapa memberi waktu berpikir sebelum menunjuk siswa? Semua keputusan ini merupakan bagian dari proses berpikir pedagogik yang berakar pada PCK.

Dari perspektif ini, kualitas mengajar tidak dapat diukur



hanya dari kelancaran penyampaian materi, tetapi dari kedalaman pemahaman guru terhadap bagaimana siswa belajar. Guru yang memiliki PCK yang baik tidak hanya mampu menjelaskan, tetapi mampu “membaca” proses berpikir siswa, mengenali hambatan belajar, dan menyesuaikan pendekatannya secara fleksibel.

Dalam konteks microteaching, pengembangan PCK terjadi melalui siklus praktik dan refleksi. Calon guru merancang pembelajaran, mengimplementasikannya, kemudian merefleksikan apakah strategi yang digunakan benar-benar membantu pemahaman siswa. Melalui umpan balik dan reteach, mereka belajar bahwa tidak semua strategi efektif dalam semua situasi, dan bahwa mengajar selalu membutuhkan penyesuaian kontekstual.

Namun demikian, penting untuk dicatat bahwa PCK bukanlah sesuatu yang dapat diperoleh secara instan. Ia berkembang melalui pengalaman, interaksi, dan refleksi yang berkelanjutan. Microteaching berperan sebagai tahap awal dalam proses ini, dengan menyediakan lingkungan yang memungkinkan calon guru untuk mulai membangun dan menguji PCK mereka secara sadar.

Dengan demikian, PCK dapat dipandang sebagai inti dari profesionalitas guru. Ia membedakan antara “orang yang mengetahui materi” dan “orang yang mampu mengajarkan materi tersebut secara efektif”. Dalam kerangka ini, microteaching tidak hanya melatih keterampilan mengajar, tetapi juga menumbuhkan bentuk pengetahuan yang paling esensial dalam profesi guru.

## **H. Pedagogical Content Knowledge dalam Praktik Microteaching:**

Dalam kajian pendidikan guru, kualitas mengajar tidak lagi dipahami sebagai hasil dari penguasaan materi semata atau keterampilan pedagogik yang bersifat umum. Sejak diperkenalkannya konsep *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) oleh Shulman (1987), perhatian beralih pada bentuk pengetahuan yang lebih khas, yakni pengetahuan yang memungkinkan seorang guru mentransformasikan konten menjadi pengalaman belajar yang dapat dipahami oleh peserta didik.

PCK lahir dari kesadaran bahwa terdapat jurang antara “mengetahui suatu bidang ilmu” dan “mampu mengajarkannya secara efektif”. Seorang ahli matematika, misalnya, belum tentu mampu menjelaskan konsep limit kepada siswa sekolah menengah dengan cara yang dapat dipahami. Sebaliknya, seorang guru yang efektif tidak hanya memahami konsep tersebut, tetapi juga mengetahui bagaimana menyederhanakannya, bagaimana mengantisipasi kesalahan berpikir siswa, serta bagaimana merancang interaksi yang membantu siswa membangun pemahaman.

Dalam perspektif ini, PCK bukan sekadar gabungan antara pengetahuan konten (*content knowledge*) dan pengetahuan pedagogik (*pedagogical knowledge*), melainkan integrasi keduanya dalam bentuk yang kontekstual dan operasional. Ia mencakup pemahaman tentang representasi konsep, strategi penjelasan, urutan penyajian materi, serta pengetahuan tentang kesulitan dan miskonsepsi yang mungkin dialami siswa.

Microteaching menjadi ruang yang sangat strategis untuk mengaktualisasikan PCK tersebut. Dalam praktiknya, calon guru tidak hanya diminta untuk “mengajar”, tetapi untuk

mengambil keputusan pedagogik secara sadar. Ketika seorang calon guru memilih menggunakan analogi tertentu untuk menjelaskan konsep abstrak, ia sedang melakukan transformasi konten. Ketika ia merancang pertanyaan lanjutan untuk menggali pemahaman siswa, ia sedang membangun jembatan antara pengetahuan dan proses berpikir siswa.

Lebih jauh, praktik *microteaching* memperlihatkan bahwa PCK tidak bersifat statis, melainkan berkembang melalui pengalaman dan refleksi. Dalam setiap siklus *plan-teach-feedback-reteach*, calon guru dihadapkan pada kenyataan bahwa strategi yang dirancang tidak selalu menghasilkan dampak yang diharapkan. Pada titik inilah PCK mengalami pengujian. Apa yang sebelumnya dianggap efektif dapat dipertanyakan kembali, dimodifikasi, atau bahkan ditinggalkan.

Proses ini sejalan dengan konsep *pedagogical reasoning* yang juga dikemukakan oleh Shulman (1987), di mana guru tidak hanya bertindak, tetapi juga memiliki alasan yang mendasari setiap tindakan. Mengajar menjadi aktivitas yang sarat dengan keputusan: keputusan tentang bagaimana menjelaskan, kapan memberi contoh, bagaimana merespons kesalahan siswa, dan bagaimana mengarahkan diskusi. Keputusan-keputusan ini tidak muncul secara spontan, tetapi dibentuk melalui pengalaman yang direfleksikan secara terus-menerus.

Dalam konteks pembelajaran kontemporer, PCK tidak lagi berdiri sendiri. Perkembangan teknologi pendidikan menuntut guru untuk tidak hanya memahami konten dan pedagogi, tetapi juga bagaimana teknologi dapat diintegrasikan secara bermakna dalam proses pembelajaran. Di sinilah konsep *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) menjadi relevan sebagai perluasan dari

PCK (Mishra & Koehler, 2006).

Namun, penting untuk ditekankan bahwa integrasi teknologi bukanlah penambahan elemen baru secara terpisah, melainkan perluasan dari cara guru berpikir tentang pembelajaran. Teknologi menjadi bagian dari pertimbangan pedagogik: apakah penggunaan simulasi digital membantu memperjelas konsep? Apakah platform interaktif meningkatkan partisipasi siswa? Apakah data dari pembelajaran digital dapat digunakan untuk memahami perkembangan belajar siswa?

Microteaching menyediakan ruang eksperimental yang ideal untuk menguji integrasi ini. Dalam skala yang terkendali, calon guru dapat mencoba berbagai bentuk penggunaan teknologi, mengamati dampaknya terhadap pembelajaran, dan merefleksikan efektivitasnya. Dengan demikian, pengembangan PCK secara alami bergerak menuju TPACK, bukan sebagai lompatan konseptual, tetapi sebagai evolusi praktik.

Pada akhirnya, PCK, dan perluasannya dalam TPACK, menunjukkan bahwa mengajar adalah aktivitas intelektual yang kompleks. Ia menuntut lebih dari sekadar penguasaan materi atau teknik, tetapi memerlukan kemampuan untuk memahami bagaimana pengetahuan dapat diakses, diproses, dan dimaknai oleh siswa. Dalam kerangka ini, microteaching berfungsi sebagai ruang di mana kompleksitas tersebut dapat dipelajari secara bertahap, diuji secara reflektif, dan dikembangkan secara berkelanjutan.

Dengan demikian, penguasaan PCK tidak hanya menjadi indikator kompetensi, tetapi juga fondasi dari profesionalitas guru. Ia membedakan praktik mengajar yang bersifat rutin dengan praktik yang didasarkan pada pemahaman mendalam dan keputusan yang bermakna. Dan melalui microteaching,

fondasi tersebut mulai dibangun, bukan melalui teori semata, tetapi melalui pengalaman yang terus-menerus direfleksikan dan disempurnakan.

### **I. Microteaching sebagai Fondasi Profesionalitas Guru**

Pembahasan dalam bab ini menunjukkan bahwa microteaching tidak dapat dipahami sekadar sebagai teknik latihan mengajar dalam skala kecil. Ia merupakan sebuah pendekatan pedagogik yang memiliki landasan teoretik yang kuat dan terintegrasi, yang berakar pada perkembangan pemikiran dalam pendidikan guru.

Melalui telaah historis, microteaching muncul sebagai respon terhadap kebutuhan akan model pelatihan yang lebih sistematis dan reflektif. Perkembangannya menunjukkan pergeseran dari praktik yang bersifat mekanis menuju pendekatan yang menempatkan pengalaman, umpan balik, dan refleksi sebagai inti pembelajaran profesional. Dalam konteks ini, microteaching bukan hanya menjembatani teori dan praktik, tetapi juga membentuk cara berpikir pedagogik calon guru.

Prinsip-prinsip yang mendasarinya, segmentasi keterampilan, reduksi kompleksitas, umpan balik formatif, dan repetisi, membentuk suatu sistem pembelajaran yang memungkinkan calon guru berkembang secara bertahap dan terarah. Keempat prinsip tersebut tidak bekerja secara terpisah, melainkan dalam suatu siklus iteratif yang memperkuat proses belajar melalui pengalaman yang direfleksikan secara terus-menerus.

Lebih jauh, melalui kerangka *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) dan perluasannya dalam *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), microteaching memperlihatkan bahwa mengajar merupakan aktivitas

intelektual yang kompleks. Guru tidak hanya dituntut untuk menguasai materi, tetapi juga memahami bagaimana materi tersebut dapat diakses dan dimaknai oleh peserta didik melalui strategi pedagogik yang tepat, serta didukung oleh pemanfaatan teknologi yang relevan.

Dengan demikian, microteaching dapat diposisikan sebagai fondasi dalam pembentukan profesionalitas guru. Ia menyediakan ruang bagi calon guru untuk tidak hanya berlatih, tetapi juga mengembangkan kesadaran reflektif, kepekaan pedagogik, serta kemampuan mengambil keputusan yang berbasis pada evidensi dan pertimbangan yang matang.

Pada akhirnya, seluruh landasan teoretik yang telah dibahas dalam bab ini menjadi pijakan penting untuk memahami bagaimana microteaching diimplementasikan dalam praktik. Oleh karena itu, pembahasan pada bab berikutnya akan mengarahkan perhatian pada konsep dasar dan implementasi microteaching secara lebih operasional, sehingga keterkaitan antara teori dan praktik dapat dipahami secara lebih utuh dan aplikatif.

# **BAB III**

## **KONSEP DASAR MICROTEACHING**

## **A. Pengertian Microteaching**

Microteaching adalah sebuah teknik pelatihan yang memungkinkan calon guru untuk mengasah keterampilan mengajar tertentu melalui pengajaran yang disederhanakan dan dilakukan dalam waktu yang singkat, dengan jumlah siswa yang terbatas. Metode ini pertama kali diperkenalkan oleh Allen & Ryan pada tahun 1969 sebagai sebuah pendekatan yang memberi kesempatan bagi calon guru untuk berlatih keterampilan dasar sebelum mereka mengajar dalam skala yang lebih besar dan lebih kompleks. Definisi awal dari microteaching yang diajukan oleh Allen & Ryan (1969) adalah sebagai “sebuah model pelatihan mengajar yang dikembangkan untuk mengasah keterampilan mengajar melalui pengajaran yang singkat, dengan satu keterampilan spesifik, diikuti oleh refleksi dan umpan balik yang memungkinkan perbaikan secara langsung.”

Microteaching yang diperkenalkan Allen & Ryan lebih fokus pada teknik mengajar yang tersegmentasi dan terbatas pada satu keterampilan mengajar tertentu dalam sebuah sesi yang berdurasi singkat. Dengan kata lain, microteaching memberikan wadah bagi calon guru untuk berlatih dalam situasi yang terkontrol, mengurangi rasa cemas atau ketegangan yang sering terjadi ketika menghadapi kelas yang sesungguhnya. Para calon guru, dalam hal ini, tidak hanya belajar dari pengalaman mengajar mereka sendiri tetapi juga mendapatkan masukan langsung dari dosen atau rekan sejawat mengenai bagian-bagian tertentu yang perlu diperbaiki atau ditingkatkan.

Menurut Cruickshank (1996), microteaching adalah



“sebuah pengalaman mengajar dalam konteks yang terkendali, di mana calon guru dapat mengasah teknik pengajaran mereka pada siswa dalam situasi miniatur”. Pandangan ini menekankan pentingnya pengajaran yang terfokus dan pengurangan kompleksitas, yang memungkinkan calon guru untuk memusatkan perhatian mereka pada aspek-aspek tertentu dalam pengajaran. Microteaching juga memberikan ruang bagi calon guru untuk bereksperimen dengan berbagai metode dan strategi pengajaran tanpa adanya tekanan dari tuntutan waktu atau ukuran kelas yang besar.

Dalam konteks modern, microteaching kini tidak hanya terbatas pada pengajaran tatap muka, tetapi juga telah berkembang untuk melibatkan penggunaan teknologi, seperti rekaman video dan aplikasi digital, yang memungkinkan calon guru untuk melihat kembali pengajaran mereka dan menganalisis keefektifan metode yang digunakan. Proses refleksi dan perbaikan ini lebih mudah dilakukan karena teknologi memungkinkan penilaian yang lebih objektif dan terperinci. Teknologi juga membuka kemungkinan untuk melakukan simulasi pengajaran secara virtual, memperluas manfaat microteaching yang sebelumnya terbatas pada kelas kecil, dan memungkinkan latihan dalam konteks yang lebih bervariasi.

Secara keseluruhan, microteaching modern dipandang sebagai alat yang fleksibel dan dinamis, yang menggabungkan teori dan praktik untuk meningkatkan kompetensi pedagogik calon guru, sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan reflektif yang diperlukan untuk menjadi pendidik yang efektif.

## **B. Tujuan Microteaching**

Tujuan utama dari microteaching adalah untuk mengembangkan keterampilan dasar mengajar yang diperlukan oleh seorang guru, sekaligus memberikan kesempatan untuk melakukan refleksi dan memperoleh umpan balik yang konstruktif. Lebih lanjut, tujuan dari microteaching dapat dijabarkan sebagai berikut:

### **1. Mengembangkan keterampilan dasar mengajar.**

Salah satu tujuan utama dari microteaching adalah mengasah keterampilan dasar mengajar yang menjadi fondasi dari keberhasilan pengajaran di ruang kelas. Keterampilan dasar ini mencakup kemampuan untuk merencanakan dan menyampaikan materi pelajaran, mengelola kelas, berkomunikasi dengan siswa, memberikan umpan balik yang efektif, serta menutup pelajaran dengan cara yang menarik dan produktif. Melalui sesi singkat yang berfokus pada satu keterampilan spesifik, calon guru dapat memperoleh pengalaman langsung dalam mengajar, sehingga mereka lebih siap menghadapi tantangan di ruang kelas yang lebih besar. Durasi singkat dan jumlah siswa yang terbatas juga memudahkan calon guru untuk mengasah satu keterampilan tersebut dengan lebih mendalam tanpa gangguan yang tidak perlu.

### **2. Memberi kesempatan refleksi dan umpan balik.**

Salah satu keunggulan utama microteaching adalah kesempatan yang diberikan kepada calon guru untuk merefleksikan pengajaran mereka sendiri setelah sesi mengajar. Melalui umpan balik dari dosen pembimbing atau teman sejawat, calon guru dapat mendapatkan perspektif yang lebih luas tentang bagaimana teknik mengajar yang mereka gunakan diterima oleh siswa. Umpan balik ini bisa sangat

beragam, mulai dari umpan balik mengenai cara pengelolaan kelas, hingga cara guru memberikan penjelasan atau pertanyaan kepada siswa. Salah satu cara untuk memfasilitasi refleksi ini adalah dengan menggunakan rekaman video sesi microteaching, yang memungkinkan calon guru untuk melihat kembali pengajaran mereka dan menilai apakah teknik yang digunakan sudah efektif atau masih perlu diperbaiki. Dengan adanya umpan balik dan refleksi ini, calon guru dapat melakukan perbaikan berkelanjutan pada keterampilan mengajar mereka, membuat proses belajar menjadi lebih dinamis dan mendalam.

Melalui refleksi dan perbaikan berkelanjutan ini, calon guru belajar untuk mengidentifikasi kekuatan dalam gaya mengajar mereka, serta menganalisis area yang perlu peningkatan. Proses ini tidak hanya memperbaiki keterampilan mengajar, tetapi juga memperdalam pemahaman calon guru tentang proses pembelajaran, menjadikan mereka lebih siap untuk menghadapi keberagaman kebutuhan siswa di kelas yang lebih besar.

### **C. Prinsip-Prinsip Pelaksanaan**

Prinsip-prinsip pelaksanaan microteaching sangat menentukan efektivitas teknik ini dalam mengembangkan keterampilan mengajar. Berikut adalah beberapa prinsip utama yang mendasari pelaksanaan microteaching:

#### **1. Prinsip keterpaduan, refleksi, dan perbaikan berkelanjutan.**

Microteaching mengedepankan prinsip keterpaduan antara teori dan praktik. Dalam setiap sesi, calon guru tidak hanya mengajarkan materi, tetapi juga mempraktikkan strategi yang telah mereka pelajari. Setiap sesi microteaching merupakan kesempatan untuk menguji teori pedagogik yang

telah mereka pelajari di kelas dengan cara yang lebih praktikal. Setelah sesi pengajaran, calon guru menerima umpan balik yang memungkinkan mereka untuk merefleksikan kinerja mereka, kemudian melakukan perbaikan berkelanjutan dalam sesi-sesi selanjutnya. Umpan balik dan refleksi ini menjadi pusat dari proses pembelajaran, di mana calon guru terus-menerus mengasah dan meningkatkan keterampilan mereka melalui latihan yang terstruktur dan evaluasi yang sistematis.

## **2. Prinsip pengurangan kompleksitas (scaled-down teaching).**

Salah satu prinsip yang sangat penting dalam microteaching adalah pengurangan kompleksitas atau scaled-down teaching. Dalam teknik ini, calon guru mengajar dengan durasi yang singkat, biasanya sekitar 5 hingga 15 menit, dan jumlah siswa yang terbatas (sekitar 5 hingga 10 orang). Hal ini memungkinkan mereka untuk fokus pada satu keterampilan mengajar tanpa terganggu oleh banyaknya variabel yang ada dalam pengajaran kelas besar yang sesungguhnya. Dengan mengurangi kompleksitas situasi mengajar, calon guru dapat berlatih dengan lebih terfokus, mendapatkan feedback yang lebih mendalam, dan menghindari tekanan dari dinamika kelas yang lebih rumit. Prinsip pengurangan kompleksitas ini memungkinkan sesi microteaching menjadi laboratorium praktikum yang aman dan terkendali, di mana calon guru dapat menguji dan mengasah keterampilan mengajar mereka tanpa khawatir akan dampak besar dari kesalahan.

## **D. Karakteristik Microteaching**

Microteaching memiliki karakteristik yang membedakannya dari 53endid pengajaran lainnya. Berikut 53endid beberapa karakteristik utama dari microteaching:

### **1. Durasi singkat.**

Microteaching biasanya dilaksanakan dalam waktu yang sangat singkat, antara 5 hingga 15 menit per sesi. Durasi singkat ini memungkinkan calon guru untuk 53endi mengasah keterampilan tertentu, seperti memberi penjelasan, bertanya, atau mengelola kelas. Durasi yang terbatas juga mengurangi tekanan yang sering dialami calon guru saat harus mengajar dalam waktu yang panjang dan di hadapan banyak siswa. Selain itu, durasi yang singkat memberi kesempatan untuk 53endidi berulang di mana calon guru dapat mengajar beberapa kali dengan keterampilan yang sama, sambil memperbaiki kesalahan-kesalahan kecil yang ditemukan.

### **2. Jumlah siswa terbatas.**

Karakteristik microteaching yang paling mencolok 53endid jumlah siswa yang terbatas dalam setiap sesi. Biasanya, calon guru mengajar dengan kelompok kecil, sekitar 5 hingga 10 siswa. Hal ini memungkinkan calon guru untuk memberikan perhatian lebih kepada setiap siswa, mengelola kelas dengan lebih efektif, dan memfokuskan diri pada keterampilan yang ingin mereka asah. Pengelolaan kelas dalam kelompok kecil memberi calon guru lebih banyak 53endidi atas situasi, sehingga mereka bisa mencoba dan memodifikasi 53endid mengajar mereka tanpa terjebak dalam kerumitan yang sering muncul di kelas besar.

### **3. Fokus pada satu keterampilan.**

Microteaching berfokus pada pengembangan satu keterampilan mengajar dalam setiap sesi. Dengan membatasi

54endi pada satu keterampilan tertentu, seperti membuka 54endidika, bertanya dengan efektif, atau memberikan umpan balik yang membangun, calon guru dapat lebih mendalam dalam melatih keterampilan tersebut. Setiap sesi memberi mereka kesempatan untuk mengevaluasi dan memperbaiki 54endid mengajar yang mereka coba, tanpa terbebani oleh berbagai aspek pengajaran yang lebih rumit.

#### 4. **Adanya evaluasi.**

Setiap sesi microteaching diakhiri dengan evaluasi yang terstruktur. Evaluasi ini dapat berupa umpan balik langsung dari teman sejawat atau dosen pembimbing, yang menilai kekuatan dan kelemahan dalam 54endid mengajar yang diterapkan. Selain itu, penggunaan **rekaman video** dari sesi microteaching memungkinkan calon guru untuk melihat 54endidi pengajaran mereka dan menilai bagian mana yang efektif dan mana yang perlu diperbaiki. Evaluasi ini berfungsi sebagai alat refleksi yang mendorong perbaikan berkelanjutan dalam keterampilan mengajar calon guru.

Pembahasan dalam bab ini menegaskan bahwa microteaching tidak dapat dipandang semata-mata sebagai 54endidi mengajar dalam skala kecil, melainkan sebagai pendekatan yang memiliki makna strategis dalam 54endidikan calon guru. Melalui desain yang terfokus, ditandai oleh durasi yang terbatas, jumlah peserta didik yang lebih sedikit, serta penekanan pada satu keterampilan tertentu, microteaching memungkinkan proses belajar mengajar dipahami dan dilatihkan dalam kondisi yang lebih terkendali.

Dalam kerangka tersebut, pengurangan kompleksitas bukanlah bentuk penyederhanaan yang melemahkan, melainkan strategi 54endidika yang memungkinkan calon guru membangun kompetensi secara bertahap. Dengan menghadapi situasi yang lebih terstruktur, calon guru memiliki

ruang untuk bereksperimen, melakukan kesalahan, dan belajar dari pengalaman tersebut tanpa tekanan yang berlebihan. Di sinilah microteaching menghadirkan fungsi utamanya sebagai ruang belajar yang aman sekaligus produktif.

Lebih dari sekadar pelatihan teknis, microteaching menempatkan refleksi dan umpan balik sebagai inti dari proses pembelajaran (Endidikan). Calon guru tidak hanya berlatih mengajar, tetapi juga diajak untuk memahami praktiknya secara kritis, menelaah apa yang dilakukan, mengapa hal tersebut dilakukan, serta bagaimana perbaikan dapat dirancang secara lebih terarah. Proses ini memperlihatkan bahwa pengembangan kompetensi mengajar tidak berhenti pada penguasaan (Endid), tetapi berakar pada kesadaran diri dan kemampuan untuk terus belajar dari pengalaman.

Prinsip-prinsip yang mendasari microteaching, seperti keterpaduan antara teori dan praktik, refleksi berkelanjutan, serta perbaikan yang berbasis umpan balik, membentuk suatu kerangka yang kokoh bagi pengembangan (Endidikan) calon guru. Melalui prinsip-prinsip tersebut, microteaching tidak hanya menjadi sarana (Endid), tetapi juga menjadi medium pembentukan cara berpikir (Endidika) yang lebih matang dan reflektif.

Karakteristiknya yang khas, seperti durasi yang singkat, (Endid) pada keterampilan tertentu, serta adanya evaluasi yang sistematis, menjadikan microteaching sebagai pendekatan yang efektif dalam mempersiapkan calon guru menghadapi realitas pembelajaran. Apa yang dilatihkan dalam skala kecil tersebut pada akhirnya menjadi fondasi yang dapat dikembangkan dalam praktik mengajar yang lebih kompleks di kelas nyata.

Dengan demikian, microteaching dapat diposisikan

sebagai strategi pengembangan pendidikan yang komprehensif. Ia tidak hanya membekali calon guru dengan keterampilan mengajar dasar, tetapi juga menumbuhkan kepekaan pendidikan, kemampuan reflektif, serta kesiapan untuk beradaptasi dengan dinamika pembelajaran yang terus berkembang. Dalam konteks pendidikan modern, microteaching menjadi salah satu pijakan penting dalam membentuk guru yang tidak hanya kompeten, tetapi juga terus berkembang sebagai pembelajar sepanjang hayat.



# **BAB IV**

## **KETRAMPILAN**

## **MICROTEACHING**

## **A. Hakikat Keterampilan Dasar Mengajar dalam Microteaching**

Microteaching sebagai pendekatan dalam pendidikan guru tidak hanya berfungsi sebagai sarana latihan mengajar, tetapi juga sebagai ruang sistematis untuk mengembangkan keterampilan dasar yang menjadi fondasi praktik pedagogik. Dalam konteks ini, keterampilan dasar mengajar tidak dipahami sebagai kemampuan yang bersifat alamiah, melainkan sebagai seperangkat kompetensi profesional yang dapat dipelajari, dilatihkan, dan disempurnakan melalui pengalaman yang terstruktur.

Secara konseptual, keterampilan dasar mengajar mencakup berbagai kemampuan inti yang diperlukan dalam proses pembelajaran, seperti membuka dan menutup pelajaran, menjelaskan materi, bertanya, memberi penguatan, mengelola kelas, serta memfasilitasi interaksi belajar. Keterampilan-keterampilan ini membentuk kerangka operasional dari praktik mengajar, yang dalam pelaksanaannya saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan secara kaku. Namun demikian, dalam konteks microteaching, keterampilan tersebut secara sengaja dipisahkan dan dilatihkan secara parsial untuk memungkinkan penguasaan yang lebih mendalam.

Pendekatan ini sejalan dengan prinsip segmentasi keterampilan yang telah dibahas dalam landasan teoretik, di mana kompleksitas praktik mengajar diurai menjadi unit-unit yang lebih kecil dan teramati. Dengan cara ini, calon guru dapat memusatkan perhatian pada satu keterampilan tertentu tanpa terbebani oleh keseluruhan dinamika kelas. Misalnya, dalam satu sesi microteaching, fokus dapat diarahkan sepenuhnya

pada keterampilan bertanya, sehingga kualitas pertanyaan, teknik probing, dan respon terhadap jawaban siswa dapat diamati dan diperbaiki secara spesifik.

Lebih jauh, microteaching memungkinkan keterampilan dasar tersebut tidak hanya dilatih, tetapi juga direfleksikan. Setiap praktik mengajar diikuti oleh umpan balik yang berbasis evidensi, baik dari dosen maupun teman sejawat, yang kemudian diuji kembali dalam sesi *reteach*. Proses ini menjadikan keterampilan mengajar bukan sekadar kebiasaan, tetapi hasil dari pembelajaran profesional yang berkelanjutan. Dalam kerangka ini, keterampilan dasar mengajar berkembang melalui siklus pengalaman, refleksi, dan perbaikan.

Dalam perspektif pendidikan modern, penguasaan keterampilan dasar mengajar juga tidak dapat dilepaskan dari tuntutan pembelajaran abad ke-21. Guru tidak hanya dituntut untuk menyampaikan materi secara efektif, tetapi juga mampu memfasilitasi berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas siswa. Oleh karena itu, keterampilan dasar mengajar perlu dipahami secara dinamis, bukan sebagai teknik statis, melainkan sebagai kemampuan adaptif yang terus berkembang sesuai dengan konteks pembelajaran.

Dengan demikian, microteaching dapat diposisikan sebagai laboratorium pedagogik di mana keterampilan dasar mengajar dikonstruksi secara sadar dan sistematis. Ia menyediakan ruang bagi calon guru untuk menguji, memperbaiki, dan mengintegrasikan berbagai keterampilan tersebut sebelum diterapkan dalam situasi pembelajaran yang lebih kompleks. Melalui proses ini, keterampilan dasar mengajar tidak hanya menjadi kemampuan teknis, tetapi juga bagian dari identitas profesional guru yang reflektif dan adaptif.

Pada akhirnya, pembahasan dalam bab ini akan

menguraikan secara lebih rinci berbagai keterampilan dasar mengajar tersebut dalam konteks praktik microteaching. Setiap keterampilan akan ditelaah tidak hanya dari aspek konseptual, tetapi juga melalui contoh praktik, indikator performa, serta strategi implementasi yang relevan dengan pembelajaran, khususnya dalam konteks pengajaran Bahasa Inggris.

## **B. Keterampilan Membuka dan Menutup Pembelajaran**

Keterampilan membuka dan menutup pembelajaran merupakan salah satu kompetensi dasar yang sering dianggap sederhana, namun dalam praktiknya memiliki peran yang sangat menentukan terhadap kualitas keseluruhan proses belajar. Kedua keterampilan ini membingkai pengalaman belajar siswa, membuka pembelajaran berfungsi sebagai pintu masuk yang membangun kesiapan dan perhatian, sementara penutupan pembelajaran menjadi ruang konsolidasi yang memperkuat makna dari apa yang telah dipelajari.

Dalam konteks microteaching, keterampilan membuka pembelajaran tidak sekadar dipahami sebagai aktivitas formal seperti memberi salam atau menyampaikan tujuan pembelajaran. Lebih dari itu, pembukaan yang efektif adalah proses pedagogik yang dirancang untuk menarik perhatian, mengaktifkan pengetahuan awal siswa, serta membangun keterhubungan antara pengalaman sebelumnya dengan materi yang akan dipelajari. Seorang calon guru dituntut untuk mampu menciptakan situasi awal yang tidak hanya kondusif, tetapi juga memancing rasa ingin tahu siswa. Dalam praktiknya, hal ini dapat diwujudkan melalui penggunaan pertanyaan pemantik, ilustrasi kontekstual, atau situasi yang relevan dengan kehidupan siswa.

Lebih jauh, pembukaan pembelajaran juga memiliki

fungsi psikologis. Pada tahap ini, siswa melakukan proses orientasi terhadap kegiatan belajar yang akan berlangsung. Guru yang mampu membuka pembelajaran dengan baik tidak hanya mengarahkan perhatian siswa, tetapi juga membangun suasana yang mendukung keterlibatan aktif. Dalam kerangka ini, pembukaan pembelajaran dapat dipahami sebagai proses membangun “jembatan kognitif” yang menghubungkan antara apa yang telah diketahui siswa dengan apa yang akan dipelajari.

Sebaliknya, keterampilan menutup pembelajaran sering kali kurang mendapatkan perhatian yang memadai, padahal fungsinya tidak kalah penting. Penutupan pembelajaran bukan sekadar mengakhiri kegiatan belajar, melainkan proses reflektif yang memungkinkan siswa menata kembali pemahaman mereka. Pada tahap ini, guru memiliki peran untuk membantu siswa merangkum konsep utama, mengaitkan kembali tujuan pembelajaran dengan aktivitas yang telah dilakukan, serta memberikan penguatan terhadap pemahaman yang telah terbentuk.

Dalam praktik microteaching, penutupan pembelajaran juga menjadi momen penting untuk menilai sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai. Calon guru dapat menggunakan berbagai strategi, seperti mengajukan pertanyaan reflektif, meminta siswa menyimpulkan materi dengan kata-kata mereka sendiri, atau memberikan umpan balik terhadap proses belajar yang telah berlangsung. Melalui cara ini, penutupan pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai akhir, tetapi sebagai bagian integral dari proses belajar itu sendiri.

Keterampilan membuka dan menutup pembelajaran pada akhirnya tidak dapat dipisahkan dari keseluruhan desain pembelajaran. Keduanya harus dirancang secara selaras

dengan tujuan, materi, dan strategi yang digunakan. Pembukaan yang baik akan kehilangan maknanya jika tidak diikuti oleh proses pembelajaran yang terarah, sementara penutupan yang efektif hanya dapat terjadi jika proses pembelajaran sebelumnya berlangsung secara bermakna.

Dalam kerangka microteaching, latihan terhadap keterampilan ini memungkinkan calon guru untuk menyadari bahwa momen awal dan akhir pembelajaran memiliki dampak yang signifikan terhadap keterlibatan dan pemahaman siswa. Melalui praktik yang berulang, umpan balik yang spesifik, serta refleksi yang mendalam, calon guru dapat mengembangkan sensitivitas terhadap bagaimana membuka dan menutup pembelajaran secara lebih efektif.

Dengan demikian, keterampilan membuka dan menutup pembelajaran bukan sekadar bagian administratif dari kegiatan mengajar, melainkan komponen strategis yang membentuk pengalaman belajar siswa secara utuh. Penguasaan keterampilan ini menjadi langkah awal yang penting dalam membangun praktik mengajar yang terarah, reflektif, dan bermakna.

### **C. Keterampilan Menjelaskan Materi Pembelajaran**

Keterampilan menjelaskan merupakan inti dari praktik mengajar, karena melalui proses inilah pengetahuan ditransformasikan menjadi sesuatu yang dapat dipahami oleh peserta didik. Menjelaskan bukan sekadar menyampaikan informasi, melainkan suatu proses pedagogik yang melibatkan pemilihan representasi, pengorganisasian ide, serta penyesuaian bahasa agar sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif siswa. Dalam konteks ini, kemampuan menjelaskan menjadi indikator penting dari kualitas penguasaan materi sekaligus kedalaman pemahaman pedagogik seorang guru.

Dalam perspektif *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), menjelaskan dipahami sebagai proses mentransformasikan konten menjadi bentuk yang bermakna bagi siswa (Shulman, 1987). Seorang guru tidak hanya dituntut untuk mengetahui apa yang diajarkan, tetapi juga bagaimana menyajikannya agar dapat dipahami. Hal ini mencakup kemampuan memilih contoh yang relevan, menggunakan analogi yang tepat, serta mengantisipasi kesulitan atau miskonsepsi yang mungkin muncul dalam proses pembelajaran.

Dalam praktik microteaching, keterampilan menjelaskan dilatih secara terfokus agar calon guru mampu mengembangkan kejelasan penyampaian. Kejelasan ini tidak hanya berkaitan dengan struktur penjelasan, tetapi juga dengan alur berpikir yang logis dan sistematis. Penjelasan yang efektif umumnya bergerak dari konsep yang sederhana menuju yang lebih kompleks, dari yang konkret menuju yang abstrak, serta selalu memberikan keterkaitan yang jelas antar gagasan. Dengan demikian, siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi mampu membangun pemahaman secara bertahap.

Selain itu, penggunaan bahasa dalam menjelaskan juga memiliki peran yang sangat penting. Bahasa yang terlalu teknis dapat menghambat pemahaman, sementara bahasa yang terlalu sederhana berisiko menghilangkan ketepatan konsep. Oleh karena itu, guru perlu menyeimbangkan antara kejelasan dan ketepatan, dengan mempertimbangkan latar belakang pengetahuan siswa. Dalam hal ini, kemampuan menjelaskan menjadi sangat kontekstual, karena tidak ada satu cara yang berlaku untuk semua situasi pembelajaran.

Lebih jauh, keterampilan menjelaskan juga berkaitan dengan kemampuan membaca respon siswa selama proses pembelajaran berlangsung. Penjelasan yang baik tidak bersifat

satu arah, tetapi bersifat interaktif. Guru perlu memperhatikan tanda-tanda pemahaman maupun kebingungan siswa, baik melalui respon verbal maupun nonverbal, kemudian menyesuaikan penjelasan yang diberikan. Dalam kerangka ini, menjelaskan menjadi proses yang dinamis, bukan sekadar penyampaian informasi yang statis.

Dalam microteaching, latihan menjelaskan sering dipadukan dengan umpan balik yang spesifik, sehingga calon guru dapat menyadari kekuatan dan kelemahan dalam penyampaian. Melalui rekaman video dan observasi sejawat, mereka dapat melihat bagaimana struktur penjelasan mereka diterima oleh “siswa”, serta bagaimana bahasa, intonasi, dan alur penyampaian memengaruhi pemahaman. Proses ini memungkinkan terjadinya perbaikan yang berkelanjutan melalui siklus refleksi dan *reteach*.

Dengan demikian, keterampilan menjelaskan tidak hanya berkaitan dengan kemampuan berbicara, tetapi merupakan representasi dari pemahaman konseptual dan kepekaan pedagogik seorang guru. Penguasaan keterampilan ini memungkinkan guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga membangun pemahaman yang bermakna bagi siswa. Dalam konteks microteaching, latihan yang terarah terhadap keterampilan menjelaskan menjadi langkah penting dalam membentuk praktik mengajar yang efektif dan reflektif.



#### **D. Keterampilan Bertanya sebagai Strategi Kognitif dalam Pembelajaran**

Di antara berbagai keterampilan dasar mengajar, keterampilan bertanya menempati posisi yang sangat strategis karena berperan langsung dalam mengaktifkan proses berpikir siswa. Bertanya bukan sekadar aktivitas untuk memperoleh jawaban, melainkan sarana pedagogik untuk membangun pemahaman, menggali pengetahuan awal, serta mendorong siswa berpikir secara lebih mendalam. Dalam konteks ini, kualitas pertanyaan yang diajukan guru sering kali lebih menentukan daripada banyaknya pertanyaan yang diajukan.

Secara konseptual, pertanyaan dalam pembelajaran berfungsi sebagai jembatan antara pengetahuan yang telah dimiliki siswa dengan konsep baru yang sedang dipelajari. Melalui pertanyaan yang tepat, guru dapat mengarahkan perhatian siswa, menstimulasi rasa ingin tahu, serta membantu mereka mengorganisasikan pemikiran. Dalam kerangka ini, bertanya menjadi bagian dari proses *scaffolding*, di mana guru memberikan dukungan kognitif yang memungkinkan siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi (Vygotsky, 1978).

Dalam praktik *microteaching*, keterampilan bertanya dilatih secara khusus karena kompleksitasnya yang sering kali tidak disadari. Banyak calon guru cenderung mengajukan pertanyaan yang bersifat tertutup atau hanya menuntut jawaban singkat, sehingga kurang memberi ruang bagi eksplorasi pemikiran siswa. Oleh karena itu, latihan dalam *microteaching* diarahkan pada pengembangan pertanyaan yang lebih terbuka, reflektif, dan menantang, yang mampu mendorong siswa untuk menjelaskan, menganalisis, bahkan mengevaluasi suatu konsep.

Lebih jauh, keterampilan bertanya juga berkaitan erat dengan kemampuan guru dalam mengelola interaksi kelas. Pertanyaan yang baik tidak berdiri sendiri, tetapi diikuti oleh respons yang tepat terhadap jawaban siswa. Guru perlu mampu mengembangkan pertanyaan lanjutan (*probing questions*) yang memperdalam pemikiran siswa, serta memberikan waktu berpikir (*wait time*) yang cukup sebelum mengharapkan jawaban. Penelitian menunjukkan bahwa peningkatan waktu tunggu setelah pertanyaan dapat secara signifikan meningkatkan kualitas respons siswa (Rowe, 1974).

Dalam perspektif kognitif, pertanyaan juga berfungsi sebagai alat untuk mendorong berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking*). Guru tidak hanya bertanya “apa” atau “siapa”, tetapi juga “mengapa” dan “bagaimana”. Pertanyaan semacam ini membantu siswa mengembangkan kemampuan analisis, sintesis, dan evaluasi, yang merupakan bagian penting dari pembelajaran bermakna. Dalam konteks ini, keterampilan bertanya menjadi instrumen utama dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa.

Microteaching menyediakan ruang yang ideal untuk melatih keterampilan ini secara terarah. Melalui praktik yang berulang dan umpan balik yang spesifik, calon guru dapat mengevaluasi jenis pertanyaan yang mereka gunakan, bagaimana pertanyaan tersebut memengaruhi respon siswa, serta bagaimana interaksi kelas dapat dikembangkan melalui dialog yang lebih bermakna. Proses ini membantu calon guru menyadari bahwa bertanya bukanlah aktivitas spontan semata, tetapi merupakan strategi yang dapat dirancang dan disempurnakan.

Dengan demikian, keterampilan bertanya dapat dipahami sebagai inti dari interaksi pedagogik yang efektif. Ia tidak hanya berfungsi untuk mengukur pemahaman siswa,

tetapi juga untuk membentuk dan mengembangkan pemahaman tersebut. Dalam konteks microteaching, penguasaan keterampilan bertanya menjadi langkah penting dalam membangun praktik mengajar yang dialogis, reflektif, dan berorientasi pada pengembangan berpikir siswa.

### **E. Keterampilan Memberi Penguatan dalam Pembelajaran**

Dalam proses pembelajaran, tidak semua respons siswa secara otomatis berkembang menjadi pemahaman yang lebih baik. Di sinilah peran guru menjadi penting dalam memberikan penguatan (*reinforcement*) terhadap perilaku belajar yang positif. Keterampilan memberi penguatan bukan sekadar bentuk apresiasi, tetapi merupakan strategi pedagogik yang berfungsi untuk memperkuat respon yang diharapkan, meningkatkan motivasi, serta membangun kepercayaan diri siswa dalam belajar.

Secara psikologis, konsep penguatan berakar pada teori behavioristik yang menekankan bahwa perilaku yang diberi penguatan cenderung akan diulang kembali (Skinner, 1953). Namun, dalam praktik pembelajaran modern, penguatan tidak hanya dipahami secara mekanistik sebagai stimulus-respons, melainkan sebagai bagian dari interaksi pedagogik yang lebih luas. Penguatan yang diberikan guru tidak hanya bertujuan untuk “mengontrol” perilaku, tetapi juga untuk mendukung perkembangan kognitif dan afektif siswa.

Dalam konteks microteaching, keterampilan memberi penguatan menjadi salah satu aspek yang dilatih secara sadar karena sering kali dilakukan secara spontan tanpa refleksi. Calon guru perlu memahami bahwa penguatan yang efektif tidak hanya berupa pujian verbal seperti “bagus” atau “benar”, tetapi juga dapat berupa ekspresi nonverbal, pengakuan terhadap usaha, serta respon yang mendorong siswa untuk

berpikir lebih lanjut. Penguatan yang bermakna adalah penguatan yang spesifik, relevan, dan menunjukkan bahwa guru benar-benar memperhatikan proses belajar siswa.

Lebih jauh, kualitas penguatan juga berkaitan dengan sensitivitas guru terhadap situasi pembelajaran. Tidak semua respons siswa memerlukan penguatan yang sama, dan tidak semua penguatan memiliki dampak yang positif. Penguatan yang berlebihan atau terlalu umum justru dapat kehilangan makna, sementara penguatan yang tepat sasaran dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Dalam hal ini, guru perlu mampu membedakan antara penguatan yang sekadar bersifat formal dengan penguatan yang benar-benar mendukung perkembangan belajar.

Dalam praktik *microteaching*, calon guru memiliki kesempatan untuk mengamati bagaimana penguatan yang mereka berikan memengaruhi dinamika kelas. Melalui umpan balik dari dosen maupun teman sejawat, mereka dapat merefleksikan apakah penguatan yang diberikan sudah mendorong partisipasi siswa, atau justru belum memberikan dampak yang signifikan. Proses ini membantu calon guru mengembangkan kepekaan dalam menggunakan penguatan sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang lebih luas.

Selain itu, keterampilan memberi penguatan juga berkaitan erat dengan pembentukan iklim kelas yang positif. Guru yang mampu memberikan penguatan secara tepat cenderung menciptakan suasana belajar yang mendukung, di mana siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk berpartisipasi. Dalam lingkungan seperti ini, pembelajaran tidak hanya berlangsung secara kognitif, tetapi juga melibatkan aspek emosional yang berkontribusi terhadap keberhasilan belajar.

Dengan demikian, keterampilan memberi penguatan

tidak dapat dipandang sebagai pelengkap dalam mengajar, melainkan sebagai komponen penting yang memengaruhi kualitas interaksi pembelajaran. Dalam konteks microteaching, latihan yang terarah terhadap keterampilan ini memungkinkan calon guru untuk memahami bahwa setiap respons terhadap siswa memiliki makna pedagogik. Melalui penguatan yang tepat, guru tidak hanya memperkuat perilaku belajar yang positif, tetapi juga membangun fondasi motivasi dan kepercayaan diri yang sangat penting dalam proses pembelajaran.

### **F. Keterampilan Mengelola Kelas dalam Dinamika Pembelajaran**

Keterampilan mengelola kelas merupakan salah satu kompetensi yang paling kompleks dalam praktik mengajar, karena berkaitan langsung dengan bagaimana guru menciptakan dan mempertahankan kondisi belajar yang kondusif. Berbeda dengan keterampilan lain yang lebih terlihat secara teknis, pengelolaan kelas sering kali bersifat implisit dan situasional, sehingga menuntut kepekaan, ketegasan, serta kemampuan membaca dinamika interaksi secara cepat dan tepat.

Dalam pengertian yang lebih luas, pengelolaan kelas tidak hanya berkaitan dengan pengendalian perilaku siswa, tetapi mencakup upaya sistematis dalam menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan terjadinya interaksi yang produktif. Guru tidak sekadar “menjaga ketertiban”, tetapi mengarahkan energi kelas agar tetap fokus pada tujuan pembelajaran. Dengan demikian, pengelolaan kelas lebih tepat dipahami sebagai proses membangun dan memelihara ekosistem belajar yang mendukung keterlibatan siswa secara optimal.

Dalam praktik microteaching, keterampilan ini sering

kali menjadi tantangan tersendiri bagi calon guru. Meskipun situasi telah disederhanakan, dengan jumlah siswa yang terbatas dan waktu yang lebih singkat, dinamika interaksi tetap muncul. Calon guru dihadapkan pada berbagai respons, seperti siswa yang kurang fokus, terlalu pasif, atau justru mendominasi. Situasi ini menuntut kemampuan untuk mengambil keputusan secara cepat, sekaligus tetap menjaga alur pembelajaran.

Secara konseptual, pengelolaan kelas berkaitan erat dengan kemampuan guru dalam membangun ekspektasi yang jelas sejak awal pembelajaran. Kelas yang terkelola dengan baik bukanlah kelas yang selalu “tenang”, melainkan kelas yang memiliki struktur interaksi yang jelas. Siswa memahami kapan harus mendengarkan, kapan boleh berbicara, dan bagaimana berpartisipasi secara konstruktif. Dalam hal ini, pengelolaan kelas dimulai bukan saat terjadi gangguan, tetapi sejak guru merancang dan memulai pembelajaran.

Lebih jauh, pengelolaan kelas juga sangat dipengaruhi oleh gaya komunikasi guru. Bahasa tubuh, intonasi suara, kontak mata, serta posisi guru di dalam kelas menjadi bagian penting yang sering kali menentukan bagaimana siswa merespons. Guru yang mampu menunjukkan kehadiran yang kuat (*teacher presence*) cenderung lebih mudah mengarahkan kelas tanpa harus menggunakan kontrol yang berlebihan. Kehadiran ini bukan sekadar fisik, tetapi juga mencerminkan kejelasan tujuan dan konsistensi dalam tindakan.

Dalam perspektif yang lebih mendalam, pengelolaan kelas berkaitan dengan konsep *withitness* yang dikemukakan oleh Kounin (1970), yaitu kemampuan guru untuk menyadari apa yang terjadi di seluruh bagian kelas secara bersamaan. Guru yang memiliki *withitness* mampu mendeteksi potensi gangguan sebelum berkembang, serta merespons secara

proporsional tanpa mengganggu jalannya pembelajaran. Kemampuan ini tidak muncul secara instan, tetapi berkembang melalui pengalaman dan refleksi yang berulang.

Microteaching menyediakan ruang yang penting untuk mulai membangun kepekaan tersebut. Meskipun dalam skala kecil, calon guru dapat belajar mengenali tanda-tanda awal ketidakterlibatan siswa, memahami bagaimana respon mereka memengaruhi suasana kelas, serta mencoba berbagai strategi untuk mengembalikan fokus pembelajaran. Melalui umpan balik dan refleksi, mereka mulai menyadari bahwa pengelolaan kelas bukan tentang “mengendalikan”, tetapi tentang “mengelola interaksi”.

Selain itu, pengelolaan kelas juga berkaitan erat dengan kemampuan guru dalam menciptakan hubungan yang positif dengan siswa. Kelas yang efektif tidak dibangun hanya melalui aturan, tetapi melalui relasi yang saling menghargai. Guru yang mampu menunjukkan empati, menghargai kontribusi siswa, serta membangun komunikasi yang terbuka cenderung menciptakan lingkungan belajar yang lebih suportif. Dalam konteks ini, pengelolaan kelas tidak hanya bersifat struktural, tetapi juga relasional.

Dengan demikian, keterampilan mengelola kelas dapat dipahami sebagai perpaduan antara perencanaan, komunikasi, kepekaan, dan refleksi. Ia tidak hanya menentukan kelancaran pembelajaran, tetapi juga kualitas pengalaman belajar siswa secara keseluruhan. Dalam konteks microteaching, latihan terhadap keterampilan ini menjadi langkah awal yang penting dalam membentuk guru yang tidak hanya mampu mengajar, tetapi juga mampu mengelola dinamika kelas secara efektif dan bermakna.

## **G. Keterampilan Menggunakan Media dan Variasi Pembelajaran**

Dalam praktik pembelajaran, salah satu tantangan yang sering dihadapi guru adalah menjaga keterlibatan siswa agar tetap aktif sepanjang proses belajar. Pembelajaran yang berlangsung secara monoton, meskipun secara materi benar, sering kali tidak mampu mempertahankan perhatian siswa dalam jangka waktu yang lama. Dalam konteks inilah keterampilan menggunakan media dan variasi pembelajaran menjadi sangat penting, karena keduanya berfungsi untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih dinamis, menarik, dan bermakna.

Penggunaan media dalam pembelajaran tidak sekadar berkaitan dengan alat bantu visual atau teknologi digital, tetapi lebih jauh menyangkut bagaimana guru merepresentasikan materi agar lebih mudah dipahami oleh siswa. Media dapat berupa gambar, video, benda konkret, simulasi, maupun platform digital yang memungkinkan interaksi lebih luas. Namun, esensi dari penggunaan media bukan terletak pada kecanggihannya, melainkan pada kesesuaiannya dengan tujuan pembelajaran dan kebutuhan siswa. Media yang sederhana tetapi tepat guna sering kali lebih efektif dibandingkan media yang kompleks namun tidak relevan.

Dalam perspektif pedagogik, penggunaan media berkaitan erat dengan bagaimana informasi diproses oleh siswa. Materi yang disajikan melalui berbagai saluran, visual, auditori, maupun kinestetik, cenderung lebih mudah dipahami karena memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya. Dalam hal ini, guru berperan sebagai perancang pengalaman belajar yang mampu mengombinasikan berbagai bentuk representasi agar konsep yang abstrak menjadi lebih konkret dan dapat diakses oleh siswa.



Selain media, variasi dalam pembelajaran juga menjadi aspek yang tidak kalah penting. Variasi tidak hanya berarti mengganti metode, tetapi mencakup perubahan dalam gaya mengajar, interaksi, penggunaan suara, gerak tubuh, serta pola komunikasi di kelas. Guru yang mampu menghadirkan variasi akan lebih mudah menjaga perhatian siswa, karena pembelajaran tidak terasa repetitif. Variasi ini juga memberikan ruang bagi siswa dengan gaya belajar yang berbeda untuk tetap terlibat dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks microteaching, keterampilan ini dilatih secara sadar karena sering kali dianggap sebagai pelengkap, padahal memiliki dampak yang signifikan terhadap kualitas pembelajaran. Calon guru perlu belajar bahwa penggunaan media dan variasi bukanlah aktivitas tambahan, tetapi bagian integral dari strategi mengajar. Melalui praktik yang terarah, mereka dapat mengamati bagaimana perubahan kecil, seperti penggunaan gambar, perubahan intonasi suara, atau pergeseran aktivitas, dapat memengaruhi keterlibatan siswa secara keseluruhan.

Lebih jauh, dalam era digital saat ini, penggunaan media tidak dapat dilepaskan dari perkembangan teknologi pendidikan. Guru dituntut untuk tidak hanya mampu menggunakan teknologi, tetapi juga memahami bagaimana teknologi tersebut mendukung proses belajar. Dalam kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), penggunaan media menjadi bagian dari integrasi antara konten, pedagogi, dan teknologi (Mishra & Koehler, 2006). Dengan demikian, media tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi bagian dari keputusan pedagogik yang lebih luas.

Namun demikian, penting untuk disadari bahwa variasi yang berlebihan tanpa arah justru dapat mengganggu pembelajaran. Variasi yang efektif adalah variasi yang memiliki

tujuan yang jelas dan mendukung alur pembelajaran. Guru perlu mampu menjaga keseimbangan antara konsistensi dan perubahan, sehingga pembelajaran tetap terstruktur namun tidak membosankan.

Dengan demikian, keterampilan menggunakan media dan variasi pembelajaran dapat dipahami sebagai upaya untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih hidup dan bermakna. Dalam *microteaching*, latihan terhadap keterampilan ini membantu calon guru menyadari bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh apa yang diajarkan, tetapi juga oleh bagaimana materi tersebut disajikan dan dialami oleh siswa. Melalui penggunaan media yang tepat dan variasi yang terarah, pembelajaran menjadi tidak sekadar proses penyampaian, tetapi pengalaman yang mampu membangun pemahaman secara lebih mendalam.

#### **H. Keterampilan Membimbing Diskusi Kelompok Kecil**

Dalam pembelajaran modern, diskusi kelompok kecil sering dipandang sebagai salah satu strategi yang efektif untuk mendorong keterlibatan aktif siswa. Melalui diskusi, siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga berkesempatan untuk mengemukakan pendapat, mendengarkan perspektif lain, serta membangun pemahaman secara bersama. Namun demikian, efektivitas diskusi tidak terjadi secara otomatis. Di sinilah peran guru menjadi sangat penting sebagai fasilitator yang mampu membimbing jalannya interaksi agar tetap terarah dan bermakna.

Keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil tidak sekadar berkaitan dengan membagi siswa ke dalam kelompok, tetapi menyangkut bagaimana guru mengelola dinamika interaksi di dalamnya. Diskusi yang tidak terarah sering kali berujung pada percakapan yang dangkal atau bahkan tidak

relevan dengan tujuan pembelajaran. Sebaliknya, diskusi yang dibimbing dengan baik dapat menjadi ruang eksplorasi ide yang kaya dan mendalam.

Dalam praktik microteaching, keterampilan ini menjadi menarik karena memperlihatkan bagaimana calon guru beralih dari peran sebagai “penyampai informasi” menjadi “fasilitator belajar”. Guru tidak lagi mendominasi pembicaraan, tetapi memberikan ruang bagi siswa untuk berpartisipasi, sekaligus memastikan bahwa arah diskusi tetap sejalan dengan tujuan pembelajaran. Peran ini menuntut keseimbangan antara memberi kebebasan dan menjaga struktur.

Lebih jauh, membimbing diskusi membutuhkan kemampuan untuk merancang pertanyaan yang tepat. Pertanyaan yang digunakan dalam diskusi kelompok kecil sebaiknya bersifat terbuka, mendorong siswa untuk berpikir, berargumen, dan mengaitkan konsep dengan pengalaman mereka. Dalam konteks ini, keterampilan bertanya yang telah dibahas sebelumnya menjadi sangat relevan, karena kualitas diskusi sangat bergantung pada kualitas pertanyaan yang diajukan.

Selain itu, guru juga perlu peka terhadap dinamika partisipasi dalam kelompok. Tidak semua siswa memiliki keberanian yang sama untuk berbicara, dan tidak jarang terdapat siswa yang cenderung mendominasi diskusi. Guru perlu mampu menciptakan suasana yang inklusif, di mana setiap anggota kelompok merasa memiliki kesempatan untuk berkontribusi. Hal ini dapat dilakukan melalui intervensi yang halus, seperti mengarahkan pertanyaan kepada siswa yang belum berpartisipasi atau membatasi dominasi secara bijak.

Dalam perspektif yang lebih luas, diskusi kelompok kecil juga berkaitan dengan pembelajaran sosial, di mana interaksi

antar siswa menjadi sumber belajar yang penting. Vygotsky (1978) menekankan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui interaksi sosial, dan diskusi kelompok menjadi salah satu medium yang memungkinkan proses tersebut berlangsung. Dalam diskusi, siswa tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari teman sebaya, yang sering kali memiliki cara berpikir yang lebih dekat dengan mereka.

Microteaching memberikan ruang bagi calon guru untuk mengamati secara langsung bagaimana diskusi berlangsung dan bagaimana intervensi mereka memengaruhi kualitas interaksi. Melalui umpan balik dan refleksi, mereka dapat memahami bahwa membimbing diskusi bukan berarti mengontrol setiap percakapan, tetapi memastikan bahwa interaksi yang terjadi tetap bermakna dan berkontribusi terhadap tujuan pembelajaran.

Dengan demikian, keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil dapat dipahami sebagai kemampuan untuk mengelola interaksi belajar secara dialogis. Ia menuntut kepekaan, kesabaran, serta kemampuan untuk mendengarkan dan merespons secara tepat. Dalam konteks microteaching, latihan terhadap keterampilan ini membantu calon guru mengembangkan peran sebagai fasilitator yang mampu menciptakan ruang belajar kolaboratif, di mana pengetahuan dibangun melalui interaksi yang aktif dan reflektif.

## **I. Keterampilan Mengajar Kelompok Kecil dan Perorangan**

Dalam praktik pembelajaran, tidak semua siswa belajar dengan cara yang sama. Perbedaan kemampuan, latar belakang, kecepatan memahami materi, hingga gaya belajar menjadikan kelas sebagai ruang yang sangat beragam. Dalam konteks ini, keterampilan mengajar kelompok kecil dan perorangan menjadi sangat penting, karena memungkinkan

guru untuk merespons kebutuhan belajar siswa secara lebih spesifik dan mendalam.

Mengajar kelompok kecil dan perorangan tidak sekadar berarti mengurangi jumlah siswa yang dilayani, tetapi merupakan bentuk pendekatan pedagogik yang menempatkan perhatian pada proses belajar individu. Guru tidak lagi berfokus pada penyampaian materi secara umum, melainkan pada bagaimana setiap siswa memahami, mengalami kesulitan, dan membangun pengetahuannya sendiri. Dalam situasi ini, interaksi menjadi lebih intens, dan peran guru bergeser menjadi pembimbing yang lebih personal.

Dalam praktik microteaching, keterampilan ini memberikan pengalaman yang berbeda dibandingkan dengan mengajar kelas secara keseluruhan. Calon guru belajar untuk lebih peka terhadap respon individu siswa, baik yang terlihat secara langsung maupun yang tersirat. Mereka mulai menyadari bahwa diamnya seorang siswa tidak selalu berarti tidak memahami, dan aktifnya siswa lain tidak selalu mencerminkan pemahaman yang mendalam. Kepekaan semacam ini menjadi kunci dalam memberikan bantuan yang tepat.

Lebih jauh, mengajar dalam kelompok kecil atau secara perorangan menuntut kemampuan untuk melakukan diferensiasi pembelajaran. Guru perlu menyesuaikan pendekatan, penjelasan, maupun jenis tugas sesuai dengan kebutuhan siswa. Dalam konteks ini, pembelajaran tidak lagi bersifat seragam, melainkan fleksibel dan adaptif. Tomlinson (2014) menegaskan bahwa diferensiasi merupakan upaya untuk memastikan bahwa setiap siswa memperoleh kesempatan belajar yang optimal sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajarnya.

Selain itu, interaksi dalam kelompok kecil juga membuka

ruang bagi terbentuknya hubungan yang lebih dekat antara guru dan siswa. Hubungan ini tidak hanya mendukung proses kognitif, tetapi juga aspek afektif dalam pembelajaran. Siswa yang merasa diperhatikan cenderung lebih percaya diri, lebih berani bertanya, dan lebih terbuka dalam mengungkapkan kesulitan yang mereka alami. Dalam hal ini, keterampilan mengajar perorangan tidak hanya berdampak pada pemahaman, tetapi juga pada motivasi belajar.

Dalam perspektif konstruktivis, pembelajaran yang efektif terjadi ketika siswa aktif membangun pengetahuannya melalui interaksi dan pengalaman. Mengajar kelompok kecil memberikan ruang yang lebih luas untuk terjadinya dialog, eksplorasi, dan klarifikasi konsep. Guru dapat mengajukan pertanyaan yang lebih mendalam, memberikan umpan balik secara langsung, serta menyesuaikan penjelasan berdasarkan respon siswa. Hal ini sejalan dengan pandangan Vygotsky (1978) tentang pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif, khususnya dalam konteks *zona perkembangan proksimal*.

Dalam microteaching, latihan terhadap keterampilan ini membantu calon guru memahami bahwa mengajar bukan sekadar menyampaikan materi kepada banyak siswa sekaligus, tetapi juga tentang bagaimana menjangkau setiap individu secara bermakna. Melalui umpan balik dan refleksi, mereka dapat mengevaluasi apakah pendekatan yang digunakan sudah sesuai dengan kebutuhan siswa, atau masih terlalu umum dan kurang responsif.

Dengan demikian, keterampilan mengajar kelompok kecil dan perorangan dapat dipahami sebagai bentuk pendalaman dari praktik mengajar itu sendiri. Ia menuntut kepekaan, fleksibilitas, dan kemampuan untuk melihat pembelajaran dari perspektif siswa. Dalam konteks

microteaching, penguasaan keterampilan ini menjadi langkah penting dalam membentuk guru yang tidak hanya efektif secara umum, tetapi juga mampu memberikan perhatian yang bermakna kepada setiap individu dalam proses belajar.

## **J. Integrasi Keterampilan dalam Praktik Microteaching**

Pembahasan mengenai berbagai keterampilan dasar mengajar dalam subbab sebelumnya menunjukkan bahwa setiap keterampilan memiliki karakteristik dan peran yang spesifik dalam proses pembelajaran. Namun demikian, dalam praktik nyata, keterampilan-keterampilan tersebut tidak pernah berdiri sendiri. Mengajar merupakan aktivitas yang bersifat integratif, di mana berbagai keterampilan bekerja secara simultan dalam satu kesatuan yang utuh.

Dalam konteks ini, microteaching tidak hanya berfungsi sebagai sarana untuk melatih keterampilan secara terpisah, tetapi juga sebagai ruang untuk mengintegrasikan keterampilan tersebut dalam praktik yang lebih kompleks. Setelah calon guru memahami dan melatih setiap keterampilan secara parsial, langkah selanjutnya adalah menggabungkannya dalam satu alur pembelajaran yang koheren. Proses ini menuntut kemampuan untuk menghubungkan pembukaan yang menarik, penjelasan yang jelas, pertanyaan yang menstimulasi, penguatan yang tepat, serta pengelolaan kelas yang efektif dalam satu rangkaian kegiatan belajar.

Integrasi keterampilan ini pada dasarnya merupakan bentuk nyata dari kompetensi pedagogik yang utuh. Guru tidak lagi berpikir dalam kerangka “keterampilan per keterampilan”, tetapi dalam kerangka pengalaman belajar siswa secara keseluruhan. Setiap keputusan yang diambil, mulai dari cara membuka pelajaran hingga menutupnya, dipertimbangkan sebagai bagian dari strategi yang saling berkaitan.

Dalam praktik microteaching, tahap integrasi sering kali menjadi titik balik penting bagi calon guru. Pada tahap ini, mereka mulai menyadari bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh penguasaan satu keterampilan tertentu, tetapi oleh kemampuan untuk mengoordinasikan berbagai keterampilan tersebut secara harmonis. Misalnya, pertanyaan yang baik akan lebih bermakna jika disampaikan dalam suasana kelas yang terkelola dengan baik, dan penjelasan yang jelas akan lebih efektif jika didukung oleh penggunaan media yang tepat.

Lebih jauh, integrasi keterampilan juga berkaitan dengan kemampuan guru dalam melakukan penyesuaian secara kontekstual. Tidak ada satu pola mengajar yang selalu berlaku, sehingga guru perlu mampu mengombinasikan keterampilan yang dimiliki sesuai dengan kebutuhan pembelajaran. Dalam hal ini, fleksibilitas menjadi kunci. Guru yang profesional tidak hanya memiliki banyak keterampilan, tetapi juga mampu memilih dan menggunakannya secara tepat dalam situasi yang berbeda.

Dalam perspektif yang lebih luas, integrasi keterampilan mengajar juga mencerminkan penerapan *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1987), di mana guru tidak hanya menguasai keterampilan secara teknis, tetapi mampu menggunakannya untuk mentransformasikan materi menjadi pengalaman belajar yang bermakna. Ketika keterampilan mengajar dipadukan dengan pemahaman terhadap konten dan karakteristik siswa, maka pembelajaran tidak lagi bersifat mekanis, tetapi menjadi proses yang hidup dan adaptif.

Microteaching menyediakan ruang yang aman untuk melakukan proses integrasi ini secara bertahap. Melalui siklus praktik, umpan balik, dan refleksi, calon guru dapat mengevaluasi sejauh mana keterampilan yang telah dipelajari



dapat bekerja secara bersama. Mereka juga dapat mengidentifikasi bagian mana yang sudah terintegrasi dengan baik dan bagian mana yang masih perlu diperbaiki.

Dengan demikian, integrasi keterampilan dalam microteaching merupakan tahap penting dalam pembentukan kompetensi mengajar yang utuh. Ia mengubah keterampilan yang sebelumnya terpisah menjadi praktik yang terkoordinasi, serta membantu calon guru melihat pembelajaran sebagai sebuah sistem yang saling berkaitan. Dalam proses ini, microteaching tidak hanya melatih keterampilan, tetapi juga membentuk cara berpikir pedagogik yang komprehensif.

Pembahasan dalam bab ini memperlihatkan bahwa keterampilan dasar mengajar bukan sekadar kumpulan teknik yang berdiri sendiri, melainkan fondasi yang membentuk praktik pedagogik secara utuh. Setiap keterampilan, mulai dari membuka dan menutup pembelajaran, menjelaskan materi, bertanya, memberikan penguatan, mengelola kelas, menggunakan media, hingga membimbing interaksi belajar, memiliki peran yang saling melengkapi dalam menciptakan pengalaman belajar yang bermakna.

Melalui pendekatan microteaching, keterampilan-keterampilan tersebut tidak hanya dipelajari secara konseptual, tetapi dilatihkan secara terarah dalam situasi yang terstruktur. Dalam proses ini, calon guru diberi kesempatan untuk memahami bahwa mengajar bukanlah aktivitas yang bersifat spontan semata, melainkan praktik profesional yang dapat dikembangkan melalui latihan, umpan balik, dan refleksi yang berkelanjutan. Setiap praktik microteaching menjadi ruang belajar yang memungkinkan terjadinya perbaikan secara sadar dan sistematis.

Lebih jauh, latihan terhadap keterampilan dasar mengajar juga menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran

tidak ditentukan oleh satu aspek tertentu, tetapi oleh bagaimana berbagai keterampilan tersebut diintegrasikan dalam satu alur yang koheren. Guru yang efektif bukan hanya mampu menjelaskan dengan baik, atau mengelola kelas secara tertib, tetapi mampu mengoordinasikan seluruh keterampilan tersebut sehingga pembelajaran berlangsung secara dinamis dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

Dalam konteks ini, *microteaching* berfungsi sebagai jembatan penting antara pengetahuan teoretik dan praktik nyata di kelas. Apa yang telah dipelajari dalam kerangka teori, seperti pentingnya interaksi, refleksi, dan pengambilan keputusan pedagogik, dapat diuji dan dikembangkan melalui praktik yang konkret. Dengan demikian, *microteaching* tidak hanya mempersiapkan calon guru secara teknis, tetapi juga membentuk cara berpikir dan sikap profesional yang reflektif.

Pada akhirnya, keterampilan dasar mengajar yang dilatihkan melalui *microteaching* menjadi bekal awal bagi calon guru dalam menghadapi kompleksitas pembelajaran yang sesungguhnya. Bekal ini tidak bersifat final, melainkan menjadi dasar bagi pengembangan profesional yang berkelanjutan. Guru yang baik bukanlah guru yang telah “selesai belajar”, tetapi guru yang terus mengembangkan praktiknya melalui refleksi dan pengalaman.

Dengan demikian, bab ini menegaskan bahwa *microteaching* bukan hanya sarana latihan, tetapi juga proses pembentukan profesionalitas guru. Ia membantu calon guru memahami bahwa mengajar adalah praktik yang hidup, yang terus berkembang, menyesuaikan diri, dan selalu terbuka terhadap perbaikan. Kesadaran inilah yang pada akhirnya menjadi kunci dalam membentuk pendidik yang tidak hanya kompeten, tetapi juga adaptif dan berkomitmen terhadap pembelajaran sepanjang hayat.

# **BAB V**

## **MICROTEACHING DAN PENERAPANNYA**

## **A. Perencanaan Pembelajaran dalam Microteaching**

Perencanaan pembelajaran merupakan fondasi utama dalam praktik mengajar yang efektif. Dalam konteks microteaching, perencanaan tidak hanya berfungsi sebagai langkah awal sebelum praktik mengajar, tetapi sebagai proses intelektual yang menentukan kualitas keseluruhan pengalaman pembelajaran. Seorang calon guru yang mampu merancang pembelajaran dengan baik pada dasarnya sedang membangun kerangka berpikir pedagogik yang akan memandu setiap keputusan yang diambil selama proses mengajar.

Dalam perspektif profesional, mengajar bukanlah aktivitas yang bersifat spontan atau sekadar respons terhadap situasi kelas. Sebaliknya, mengajar merupakan tindakan yang dirancang secara sadar, dengan mempertimbangkan tujuan, karakteristik peserta didik, materi yang diajarkan, serta strategi yang digunakan. Perencanaan pembelajaran menjadi ruang di mana seluruh pertimbangan tersebut dipadukan secara sistematis. Dengan demikian, kualitas praktik mengajar sangat ditentukan oleh kualitas perencanaannya.

Dalam kerangka microteaching, perencanaan pembelajaran memiliki karakteristik yang lebih terfokus dibandingkan dengan pembelajaran di kelas nyata. Rencana pembelajaran disusun dalam skala kecil, dengan durasi terbatas dan tujuan yang lebih spesifik. Namun demikian, kesederhanaan ini tidak mengurangi kompleksitas berpikir yang diperlukan. Justru dalam ruang yang terbatas tersebut, calon guru dituntut untuk lebih cermat dalam menentukan apa yang paling esensial untuk diajarkan, bagaimana

menyampaikannya, serta bagaimana mengukur keberhasilannya.

Lebih jauh, perencanaan pembelajaran dalam microteaching tidak dapat dilepaskan dari konsep *pedagogical reasoning* yang dikemukakan oleh Shulman (1987), di mana setiap tindakan mengajar didasarkan pada proses berpikir yang reflektif dan terarah. Guru tidak hanya merencanakan “apa yang akan dilakukan”, tetapi juga memahami “mengapa hal tersebut dilakukan” dan “bagaimana dampaknya terhadap pembelajaran siswa”. Dalam konteks ini, perencanaan menjadi lebih dari sekadar dokumen administratif, melainkan representasi dari cara berpikir pedagogik seorang guru.

Dalam perkembangan pendidikan kontemporer, perencanaan pembelajaran juga semakin menekankan pada pembelajaran yang bermakna dan mendalam (*deep learning*). Pembelajaran tidak lagi berfokus pada penguasaan materi secara permukaan, tetapi pada kemampuan siswa untuk memahami konsep, mengaitkan pengetahuan, serta menerapkannya dalam berbagai konteks. Oleh karena itu, perencanaan pembelajaran perlu dirancang sedemikian rupa agar mendorong keterlibatan aktif, berpikir kritis, serta refleksi siswa terhadap proses belajar mereka (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, perencanaan pembelajaran juga berkaitan dengan kerangka kurikulum yang berlaku, seperti Kurikulum Merdeka yang menekankan fleksibilitas, diferensiasi, serta pengembangan profil pelajar Pancasila. Perencanaan tidak lagi bersifat kaku, tetapi memberikan ruang bagi guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Dalam microteaching, hal ini menjadi latihan awal yang penting bagi calon guru untuk belajar merancang

pembelajaran yang adaptif dan kontekstual.

Selain itu, perencanaan pembelajaran juga berfungsi sebagai alat refleksi. Melalui perencanaan, calon guru dapat memprediksi kemungkinan yang akan terjadi dalam pembelajaran, sekaligus menyiapkan alternatif strategi jika terjadi hambatan. Setelah praktik berlangsung, rencana tersebut dapat dievaluasi kembali untuk melihat sejauh mana kesesuaiannya dengan realitas kelas. Proses ini memperkuat hubungan antara perencanaan dan refleksi sebagai dua sisi yang tidak terpisahkan dalam pengembangan profesional guru.

Dengan demikian, hakikat perencanaan pembelajaran dalam microteaching terletak pada kemampuannya untuk menjembatani antara pengetahuan teoretik dan praktik mengajar. Ia bukan sekadar langkah awal, tetapi bagian integral dari proses belajar menjadi guru. Melalui perencanaan yang matang, calon guru tidak hanya mempersiapkan apa yang akan diajarkan, tetapi juga membangun kesadaran pedagogik yang akan terus berkembang seiring dengan pengalaman mengajar.

Pada akhirnya, pembahasan dalam bab ini akan menguraikan secara lebih rinci bagaimana perencanaan pembelajaran dalam microteaching disusun, mulai dari analisis kebutuhan, perumusan tujuan, pemilihan strategi, hingga penyiapan media dan asesmen. Dengan memahami proses ini secara utuh, calon guru diharapkan mampu merancang pembelajaran yang tidak hanya efektif, tetapi juga bermakna dan berorientasi pada pengembangan peserta didik secara menyeluruh.

## **B. Analisis Kebutuhan dan Perumusan Tujuan Pembelajaran**

Perencanaan pembelajaran yang efektif selalu berangkat dari pemahaman yang mendalam terhadap kebutuhan belajar peserta didik. Dalam konteks microteaching, analisis kebutuhan tidak sekadar menjadi langkah awal yang bersifat prosedural, tetapi merupakan proses reflektif yang menentukan arah keseluruhan pembelajaran. Seorang calon guru dituntut untuk tidak hanya mengetahui materi yang akan diajarkan, tetapi juga memahami siapa yang belajar, bagaimana mereka belajar, serta apa yang sebenarnya mereka butuhkan untuk berkembang.

Analisis kebutuhan pembelajaran pada dasarnya mencakup identifikasi terhadap kesiapan awal peserta didik, baik dari sisi pengetahuan, keterampilan, maupun sikap. Setiap peserta didik membawa pengalaman belajar yang berbeda, sehingga pembelajaran yang dirancang tanpa mempertimbangkan kondisi awal ini berpotensi menjadi kurang relevan. Dalam kerangka ini, guru berperan sebagai pengamat yang peka, yang mampu membaca kondisi kelas dan menjadikannya dasar dalam merancang pembelajaran yang lebih tepat sasaran.

Dalam konteks pendidikan modern, analisis kebutuhan juga berkaitan dengan prinsip diferensiasi pembelajaran, di mana guru menyesuaikan pendekatan pembelajaran berdasarkan variasi kemampuan dan karakteristik siswa (Tomlinson, 2014). Meskipun microteaching dilakukan dalam skala kecil, prinsip ini tetap relevan sebagai latihan awal bagi calon guru untuk mengembangkan sensitivitas terhadap keberagaman peserta didik. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran tidak bersifat seragam, melainkan adaptif dan kontekstual.

Berdasarkan analisis kebutuhan tersebut, langkah berikutnya adalah merumuskan tujuan pembelajaran. Tujuan pembelajaran menjadi kompas yang mengarahkan seluruh proses pembelajaran, mulai dari pemilihan materi, strategi, hingga asesmen. Tujuan yang dirumuskan dengan baik akan membantu guru menjaga fokus pembelajaran serta memastikan bahwa setiap aktivitas yang dilakukan memiliki arah yang jelas.

Dalam merumuskan tujuan pembelajaran, penting untuk memperhatikan kejelasan dan keterukuran. Tujuan tidak hanya menyatakan apa yang akan dipelajari, tetapi juga menggambarkan bagaimana keberhasilan pembelajaran dapat diidentifikasi. Dalam hal ini, penggunaan taksonomi Bloom revisi menjadi salah satu pendekatan yang banyak digunakan untuk merumuskan tujuan pembelajaran secara sistematis (Anderson & Krathwohl, 2001). Taksonomi ini membantu guru dalam menentukan tingkat berpikir yang diharapkan, mulai dari memahami hingga mencipta, serta memastikan bahwa pembelajaran tidak berhenti pada penguasaan pengetahuan dasar.

Lebih jauh, dalam konteks pembelajaran yang menekankan *higher-order thinking skills* (HOTS), tujuan pembelajaran perlu dirancang untuk mendorong siswa berpikir secara kritis, analitis, dan reflektif. Tujuan tidak lagi berfokus pada “menghafal” atau “menyebutkan”, tetapi pada kemampuan untuk menjelaskan, membandingkan, mengevaluasi, dan menciptakan. Dengan demikian, tujuan pembelajaran menjadi alat untuk mengarahkan pembelajaran menuju pemahaman yang lebih mendalam.

Dalam kerangka kurikulum Indonesia, khususnya Kurikulum Merdeka, perumusan tujuan pembelajaran juga berkaitan dengan alur yang lebih luas, yaitu dari Capaian



Pembelajaran (CP) menuju Tujuan Pembelajaran, yang kemudian dikembangkan menjadi Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dan modul ajar. Struktur ini menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran tidak berdiri sendiri, melainkan merupakan bagian dari sistem perencanaan yang berkesinambungan. Dalam *microteaching*, pemahaman terhadap alur ini menjadi latihan penting bagi calon guru untuk berpikir secara sistemik dalam merancang pembelajaran.

Selain aspek kognitif, tujuan pembelajaran juga perlu mencakup dimensi afektif dan psikomotor. Pembelajaran yang bermakna tidak hanya mengembangkan pengetahuan, tetapi juga sikap dan keterampilan yang relevan dengan kehidupan nyata. Oleh karena itu, tujuan pembelajaran perlu dirancang secara holistik, sehingga mampu mencerminkan pengembangan peserta didik secara menyeluruh.

Dengan demikian, analisis kebutuhan dan perumusan tujuan pembelajaran merupakan dua proses yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan. Analisis kebutuhan memberikan dasar empiris bagi perencanaan, sementara tujuan pembelajaran memberikan arah dan fokus bagi pelaksanaan. Dalam konteks *microteaching*, latihan terhadap kedua aspek ini membantu calon guru mengembangkan kemampuan berpikir pedagogik yang lebih tajam, sehingga pembelajaran yang dirancang tidak hanya terstruktur, tetapi juga relevan, adaptif, dan bermakna.

### **C. Perancangan RPP Mini/Modul Ajar dalam Microteaching**

Perancangan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) mini atau modul ajar dalam microteaching merupakan tahap di mana gagasan pedagogik yang telah dirumuskan mulai diterjemahkan ke dalam bentuk yang operasional. Jika pada tahap sebelumnya fokus berada pada analisis kebutuhan dan perumusan tujuan, maka pada tahap ini perhatian beralih pada bagaimana seluruh komponen pembelajaran disusun secara sistematis sehingga dapat diimplementasikan secara efektif dalam praktik mengajar.

Dalam konteks microteaching, RPP mini tidak sekadar menjadi dokumen administratif, melainkan alat berpikir yang membantu calon guru mengorganisasikan pembelajaran secara terarah. RPP mini berfungsi sebagai peta yang memandu jalannya pembelajaran, mulai dari pembukaan hingga penutupan, sekaligus sebagai alat refleksi untuk menilai kesesuaian antara rencana dan praktik yang terjadi. Dengan demikian, kualitas RPP tidak hanya diukur dari kelengkapan komponennya, tetapi dari sejauh mana ia mampu merepresentasikan alur pembelajaran yang logis dan bermakna.

Perancangan RPP mini diawali dengan pemahaman terhadap kesiapan peserta didik. Guru perlu mempertimbangkan apa yang telah diketahui siswa, sejauh mana mereka siap menerima materi baru, serta bagaimana karakteristik belajar mereka. Pertimbangan ini menjadi dasar dalam menentukan pendekatan yang akan digunakan. Tanpa pemahaman ini, pembelajaran berisiko menjadi terlalu mudah atau justru terlalu sulit, sehingga tidak optimal dalam mendorong perkembangan belajar.

Selanjutnya, karakteristik materi pelajaran juga menjadi

faktor penting dalam perancangan. Tidak semua materi dapat diajarkan dengan cara yang sama. Materi yang bersifat konseptual, prosedural, atau kontekstual memerlukan pendekatan yang berbeda. Dalam hal ini, guru dituntut untuk mampu “membaca” materi secara pedagogik, menentukan bagian mana yang perlu ditekankan, bagaimana konsep disusun secara bertahap, serta bagaimana keterkaitan antar konsep dapat dijelaskan secara jelas. Proses ini menunjukkan bahwa perancangan pembelajaran tidak hanya berorientasi pada isi, tetapi juga pada cara isi tersebut disajikan.

Dalam kerangka kurikulum, perancangan RPP mini juga harus selaras dengan capaian pembelajaran yang telah ditetapkan. Capaian ini menjadi acuan dalam menentukan arah pembelajaran, sehingga setiap kegiatan yang dirancang memiliki kontribusi yang jelas terhadap tujuan yang ingin dicapai. Dalam Kurikulum Merdeka, hubungan antara Capaian Pembelajaran, Tujuan Pembelajaran, dan Alur Tujuan Pembelajaran menegaskan pentingnya kesinambungan dalam perencanaan. Microteaching menjadi ruang latihan bagi calon guru untuk memahami dan menerapkan alur tersebut secara praktis.

Lebih jauh, perancangan pembelajaran juga mencakup pemilihan strategi, metode, dan teknik yang sesuai. Keputusan ini tidak bersifat acak, tetapi didasarkan pada pertimbangan terhadap tujuan pembelajaran, karakteristik siswa, serta konteks pembelajaran. Dalam hal ini, guru berperan sebagai desainer pembelajaran yang mampu mengombinasikan berbagai pendekatan untuk menciptakan pengalaman belajar yang efektif. Sejalan dengan pandangan konstruktivis, pembelajaran yang dirancang dengan baik memberikan ruang bagi siswa untuk aktif membangun pengetahuan melalui interaksi dan pengalaman (Bruner, 1961).

Selain itu, alur kegiatan pembelajaran perlu disusun secara runtut, dimulai dari pendahuluan, kegiatan inti, hingga penutupan. Namun, yang lebih penting bukan sekadar urutan tersebut, melainkan keterkaitan logis di antara setiap tahap. Pendahuluan harus mampu mengarahkan perhatian dan membangun kesiapan belajar, kegiatan inti menjadi ruang eksplorasi dan pemahaman, sementara penutupan berfungsi untuk mengonsolidasikan pembelajaran. Ketiga tahap ini harus dirancang sebagai satu kesatuan yang saling mendukung.

Dalam praktik microteaching, RPP mini juga menjadi alat untuk menguji kelayakan desain pembelajaran. Melalui implementasi yang terbatas, calon guru dapat melihat apakah rencana yang disusun dapat berjalan sesuai harapan, atau justru memerlukan penyesuaian. Proses ini memperlihatkan bahwa perencanaan dan praktik merupakan dua hal yang saling berkaitan, di mana keduanya terus disempurnakan melalui refleksi.

Dengan demikian, perancangan RPP mini dalam microteaching tidak hanya berkaitan dengan penyusunan dokumen, tetapi merupakan proses intelektual yang mencerminkan cara berpikir pedagogik seorang guru. Ia menghubungkan antara tujuan, materi, strategi, dan evaluasi dalam satu kerangka yang koheren. Melalui latihan yang berkelanjutan, calon guru tidak hanya belajar menyusun rencana pembelajaran, tetapi juga memahami bagaimana merancang pengalaman belajar yang bermakna dan adaptif.

#### **D. Strategi Pembelajaran dalam Microteaching**

Dalam perencanaan pembelajaran, pemilihan strategi merupakan salah satu keputusan pedagogik yang paling menentukan, karena strategi berfungsi sebagai jembatan antara tujuan pembelajaran dan pengalaman belajar yang dialami siswa. Strategi pembelajaran tidak sekadar merujuk pada metode atau teknik yang digunakan, tetapi mencerminkan cara guru memandang proses belajar itu sendiri. Dengan demikian, strategi bukanlah pilihan yang bersifat teknis semata, melainkan bagian dari kerangka berpikir pedagogik yang lebih luas.

Dalam konteks microteaching, pemilihan strategi pembelajaran menjadi lebih terfokus, karena ruang dan waktu yang terbatas menuntut kejelasan arah serta ketepatan dalam merancang pengalaman belajar. Calon guru tidak hanya dituntut untuk mengenal berbagai model pembelajaran, tetapi juga memahami kapan dan mengapa suatu strategi digunakan. Dengan kata lain, yang dikembangkan bukan sekadar “pengetahuan tentang metode”, tetapi kemampuan untuk mengambil keputusan pedagogik secara kontekstual.

Secara konseptual, strategi pembelajaran dalam microteaching dapat dipahami sebagai upaya untuk menciptakan pembelajaran yang bermakna dan mendalam. Pembelajaran tidak lagi berorientasi pada penyampaian informasi, tetapi pada keterlibatan aktif siswa dalam membangun pengetahuan. Dalam perspektif ini, strategi pembelajaran perlu dirancang untuk mendorong eksplorasi, interaksi, serta refleksi, sehingga siswa tidak hanya memahami materi, tetapi juga mampu menggunakannya dalam berbagai konteks (Fullan et al., 2018).

Berbagai pendekatan pembelajaran yang berkembang dalam literatur pendidikan pada dasarnya memiliki tujuan

yang sama, yaitu menggeser pembelajaran dari yang bersifat pasif menuju aktif. Model seperti *Problem-Based Learning* dan *Project-Based Learning*, misalnya, menempatkan masalah nyata sebagai titik awal pembelajaran, sehingga siswa didorong untuk berpikir kritis dan menemukan solusi secara mandiri maupun kolaboratif. Dalam microteaching, penggunaan strategi ini membantu calon guru memahami bagaimana pembelajaran dapat dikaitkan dengan konteks kehidupan nyata, sehingga lebih bermakna bagi siswa.

Di sisi lain, pendekatan seperti *Discovery Learning* dan *Inquiry-Based Learning* menekankan pentingnya proses menemukan pengetahuan melalui eksplorasi. Dalam strategi ini, guru tidak menjadi satu-satunya sumber informasi, melainkan fasilitator yang membimbing siswa dalam proses pencarian. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa belajar bukan sekadar menerima, tetapi merupakan proses aktif dalam membangun pemahaman. Dalam microteaching, latihan menggunakan strategi ini membantu calon guru mengembangkan kemampuan untuk merancang pengalaman belajar yang mendorong rasa ingin tahu.

Sementara itu, pembelajaran kolaboratif seperti *Cooperative Learning* menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar. Melalui kerja kelompok, siswa tidak hanya belajar materi, tetapi juga mengembangkan keterampilan komunikasi, kolaborasi, dan saling menghargai. Dalam perspektif ini, pembelajaran menjadi proses sosial yang memperkaya pemahaman individu melalui interaksi dengan orang lain, sejalan dengan pandangan konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978).

Perkembangan teknologi pendidikan juga membawa perubahan dalam cara strategi pembelajaran dirancang. Pendekatan seperti *flipped classroom* dan *gamification*

menunjukkan bahwa pembelajaran dapat berlangsung di berbagai ruang dan waktu, tidak terbatas pada kelas tradisional. Teknologi memungkinkan siswa untuk belajar secara mandiri sebelum kelas, sementara waktu di kelas digunakan untuk diskusi dan aplikasi. Dalam microteaching, penggunaan strategi berbasis teknologi menjadi latihan penting untuk mengembangkan kompetensi pedagogik yang relevan dengan kebutuhan abad ke-21 (Mishra & Koehler, 2006).

Namun demikian, tidak semua situasi pembelajaran menuntut pendekatan yang kompleks. Dalam kondisi tertentu, strategi seperti *direct instruction* tetap memiliki peran penting, terutama ketika siswa membutuhkan penjelasan yang terstruktur dan sistematis. Hal ini menunjukkan bahwa tidak ada strategi yang secara mutlak lebih baik dari yang lain. Yang menentukan efektivitas strategi adalah kesesuaiannya dengan tujuan pembelajaran, karakteristik siswa, serta konteks pembelajaran yang dihadapi.

Dalam praktik microteaching, pemilihan strategi menjadi bagian dari proses reflektif. Calon guru dapat mengamati bagaimana strategi yang digunakan memengaruhi keterlibatan dan pemahaman siswa, serta mengevaluasi apakah strategi tersebut sudah sesuai dengan tujuan yang ditetapkan. Melalui umpan balik dan refleksi, mereka belajar bahwa strategi pembelajaran bukanlah sesuatu yang statis, tetapi terus berkembang seiring dengan pengalaman.

Dengan demikian, strategi pembelajaran dalam microteaching dapat dipahami sebagai instrumen penting dalam merancang pengalaman belajar yang bermakna. Ia tidak hanya menentukan bagaimana pembelajaran berlangsung, tetapi juga mencerminkan cara guru memandang peran siswa dalam proses belajar. Melalui pemilihan strategi yang tepat,

pembelajaran dapat berkembang dari sekadar penyampaian materi menjadi proses yang aktif, reflektif, dan berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir siswa.

### **E. Pengembangan Media Pembelajaran dalam Microteaching**

Dalam proses pembelajaran, media memiliki peran yang tidak dapat dipisahkan dari cara materi disampaikan dan dipahami oleh peserta didik. Media bukan sekadar alat bantu visual atau teknologi pendukung, melainkan bagian integral dari strategi pedagogik yang dirancang untuk memfasilitasi pemahaman. Dalam konteks microteaching, pengembangan media pembelajaran menjadi latihan penting bagi calon guru untuk berpikir tidak hanya tentang *apa* yang diajarkan, tetapi juga *bagaimana* materi tersebut direpresentasikan agar lebih mudah dipahami.

Secara konseptual, penggunaan media dalam pembelajaran berkaitan erat dengan bagaimana informasi diproses oleh siswa. Teori *multimedia learning* menegaskan bahwa pembelajaran akan lebih efektif ketika informasi disajikan melalui kombinasi kata dan gambar yang terintegrasi secara bermakna (Mayer, 2009; Saifulloh, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa media bukan sekadar pelengkap, tetapi memiliki kontribusi langsung terhadap pembentukan pemahaman. Dalam praktiknya, media yang dirancang dengan baik mampu membantu siswa menghubungkan konsep abstrak dengan representasi konkret, sehingga proses belajar menjadi lebih mudah diakses.

Dalam perancangan media pembelajaran, aspek keterbacaan dan kesederhanaan menjadi prinsip yang penting. Media yang terlalu padat informasi justru dapat membebani proses kognitif siswa dan mengurangi efektivitas pembelajaran. Oleh karena itu, guru perlu mampu memilih dan



menyajikan informasi secara selektif, dengan menekankan pada inti konsep yang ingin dipahami. Desain visual yang jelas, penggunaan warna yang tepat, serta pengaturan tata letak yang terstruktur menjadi bagian dari keputusan pedagogik yang tidak dapat diabaikan.

Selain itu, kemampuan untuk memvisualisasikan konsep juga menjadi kunci dalam pengembangan media. Banyak materi pembelajaran yang bersifat abstrak, sehingga memerlukan bantuan gambar, diagram, grafik, atau animasi agar lebih mudah dipahami. Dalam konteks ini, media berfungsi sebagai jembatan antara konsep dan pemahaman siswa. Guru yang mampu memanfaatkan visualisasi secara efektif akan lebih mudah membantu siswa membangun pemahaman yang mendalam.

Perkembangan teknologi digital juga membuka peluang yang lebih luas dalam pengembangan media pembelajaran. Penggunaan video, aplikasi interaktif, simulasi, serta platform pembelajaran daring memungkinkan terciptanya pengalaman belajar yang lebih kaya dan variatif. Namun demikian, penggunaan teknologi tidak boleh bersifat semata-mata mengikuti tren. Dalam kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), pemanfaatan media digital harus didasarkan pada pertimbangan pedagogik dan kesesuaian dengan materi yang diajarkan (Mishra & Koehler, 2006). Dengan demikian, teknologi menjadi sarana yang mendukung pembelajaran, bukan tujuan itu sendiri.

Dalam praktik microteaching, pengembangan media pembelajaran memberikan kesempatan bagi calon guru untuk menguji efektivitas desain yang mereka buat. Melalui implementasi dalam skala kecil, mereka dapat mengamati bagaimana siswa merespons media yang digunakan, apakah media tersebut membantu pemahaman atau justru

menimbulkan kebingungan. Proses ini menjadi bagian penting dari refleksi, di mana media tidak hanya dinilai dari segi estetika, tetapi dari dampaknya terhadap proses belajar.

Lebih jauh, pengembangan media juga berkaitan dengan kreativitas guru dalam merancang pengalaman belajar. Media yang sederhana namun kontekstual sering kali lebih bermakna dibandingkan media yang kompleks tetapi jauh dari pengalaman siswa. Dalam hal ini, guru dituntut untuk mampu mengaitkan materi dengan kehidupan nyata, sehingga pembelajaran terasa relevan dan tidak terlepas dari konteks.

Dengan demikian, pengembangan media pembelajaran dalam microteaching dapat dipahami sebagai proses pedagogik yang melibatkan pertimbangan kognitif, estetika, dan kontekstual. Media bukan sekadar alat bantu, tetapi bagian dari cara guru membangun makna dalam pembelajaran. Melalui latihan yang terarah, calon guru tidak hanya belajar menggunakan media, tetapi juga memahami bagaimana media dapat menjadi sarana untuk memperdalam pemahaman dan meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

## **F. Perancangan Asesmen dalam Microteaching**

Dalam proses pembelajaran, asesmen tidak dapat dipisahkan dari perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran itu sendiri. Asesmen bukan sekadar alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi merupakan bagian integral dari proses pedagogik yang membantu guru memahami perkembangan belajar siswa. Dalam konteks microteaching, perancangan asesmen menjadi sarana penting bagi calon guru untuk belajar bagaimana menilai tidak hanya apa yang telah dipelajari siswa, tetapi juga bagaimana proses belajar itu berlangsung.

Secara konseptual, asesmen dalam pembelajaran modern telah mengalami pergeseran dari pendekatan yang

berorientasi pada hasil akhir menuju pendekatan yang lebih menekankan proses. Penilaian tidak lagi hanya dilakukan di akhir pembelajaran, tetapi berlangsung secara berkelanjutan untuk memberikan gambaran yang lebih utuh tentang perkembangan siswa. Black dan Wiliam (1998) menegaskan bahwa asesmen formatif memiliki peran yang signifikan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, karena memberikan umpan balik yang dapat langsung digunakan untuk memperbaiki proses belajar.

Dalam perancangan asesmen, penting untuk memastikan keterkaitan yang kuat antara tujuan pembelajaran dan instrumen yang digunakan. Asesmen yang baik harus mampu merefleksikan apa yang ingin dicapai dalam pembelajaran. Jika tujuan pembelajaran menekankan pada kemampuan berpikir tingkat tinggi, maka instrumen asesmen juga harus dirancang untuk mengukur kemampuan tersebut. Dengan demikian, asesmen tidak hanya mengukur ingatan, tetapi juga kemampuan analisis, evaluasi, dan penciptaan, sebagaimana ditegaskan dalam taksonomi Bloom revisi (Anderson & Krathwohl, 2001).

Dalam praktik microteaching, asesmen umumnya mencakup tiga bentuk utama, yaitu diagnostik, formatif, dan sumatif. Asesmen diagnostik digunakan untuk memahami kondisi awal siswa sebelum pembelajaran dimulai, sehingga guru dapat menyesuaikan pendekatan yang digunakan. Asesmen formatif dilakukan selama proses pembelajaran untuk memantau perkembangan dan memberikan umpan balik, sementara asesmen sumatif digunakan untuk menilai pencapaian akhir. Ketiga bentuk asesmen ini saling melengkapi dan memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang proses belajar.

Lebih jauh, perancangan asesmen juga berkaitan dengan

penggunaan rubrik penilaian yang jelas dan terstruktur. Rubrik membantu guru dalam menilai kinerja siswa secara lebih objektif, sekaligus memberikan transparansi terhadap kriteria yang digunakan. Bagi siswa, rubrik menjadi panduan untuk memahami apa yang diharapkan dari mereka dan bagaimana mereka dapat meningkatkan kinerja. Dalam konteks microteaching, penggunaan rubrik juga melatih calon guru untuk berpikir secara sistematis dalam menilai pembelajaran.

Selain aspek teknis, asesmen juga memiliki dimensi reflektif yang sangat penting. Hasil asesmen tidak hanya digunakan untuk menilai siswa, tetapi juga untuk mengevaluasi efektivitas pembelajaran yang telah dirancang. Guru dapat melihat apakah strategi yang digunakan sudah sesuai, apakah tujuan pembelajaran tercapai, serta bagian mana yang perlu diperbaiki. Dalam hal ini, asesmen menjadi alat untuk pembelajaran ganda, bagi siswa maupun bagi guru.

Dalam microteaching, proses asesmen tidak hanya dilakukan oleh guru, tetapi juga melibatkan evaluasi diri dan umpan balik dari teman sejawat. Calon guru dapat merefleksikan praktik mengajarnya melalui rekaman video, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta merancang perbaikan untuk sesi berikutnya. Proses ini memperkuat hubungan antara asesmen dan refleksi sebagai bagian dari pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Dengan demikian, perancangan asesmen dalam microteaching dapat dipahami sebagai proses yang tidak hanya berorientasi pada penilaian, tetapi juga pada pembelajaran. Asesmen menjadi alat untuk memahami, memperbaiki, dan mengembangkan proses belajar secara berkelanjutan. Melalui perencanaan asesmen yang tepat, calon guru tidak hanya belajar menilai, tetapi juga belajar bagaimana

menjadikan penilaian sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang bermakna.

### **G. Evaluasi dan Refleksi dalam Microteaching**

Dalam praktik pendidikan guru, evaluasi dan refleksi merupakan dua proses yang tidak dapat dipisahkan dari pengembangan profesional. Jika asesmen berfokus pada pengukuran hasil dan proses pembelajaran, maka refleksi berfungsi sebagai mekanisme untuk memahami makna dari pengalaman tersebut. Dalam konteks microteaching, evaluasi dan refleksi bukan sekadar tahap akhir, tetapi menjadi inti dari proses belajar menjadi guru.

Secara konseptual, refleksi dalam pembelajaran mengacu pada kemampuan untuk meninjau kembali praktik yang telah dilakukan secara kritis dan sistematis. Schön (1983) membedakan refleksi menjadi dua bentuk, yaitu *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. Refleksi dalam tindakan terjadi ketika guru menyesuaikan strategi secara langsung saat pembelajaran berlangsung, sementara refleksi atas tindakan dilakukan setelah pembelajaran selesai, sebagai upaya untuk memahami apa yang telah terjadi dan bagaimana perbaikan dapat dilakukan. Dalam microteaching, kedua bentuk refleksi ini mulai dilatih secara sadar melalui pengalaman yang berulang.

Evaluasi dalam microteaching memiliki karakteristik yang lebih komprehensif dibandingkan dengan penilaian pembelajaran pada umumnya. Evaluasi tidak hanya diarahkan pada siswa, tetapi juga pada praktik mengajar calon guru itu sendiri. Proses ini melibatkan berbagai sumber, seperti evaluasi diri, umpan balik dari teman sejawat, serta penilaian dari dosen atau pembimbing. Kombinasi berbagai perspektif ini memberikan gambaran yang lebih utuh tentang kualitas pembelajaran yang telah dilakukan.

Evaluasi diri menjadi salah satu komponen yang sangat penting dalam proses ini. Melalui evaluasi diri, calon guru belajar untuk melihat praktiknya dari sudut pandang yang lebih objektif. Rekaman video pembelajaran sering digunakan sebagai alat bantu refleksi, karena memungkinkan guru untuk mengamati kembali tindakan, bahasa tubuh, interaksi, serta alur pembelajaran yang mungkin tidak disadari saat praktik berlangsung. Proses ini membantu membangun kesadaran bahwa setiap tindakan dalam mengajar memiliki dampak terhadap pengalaman belajar siswa.

Selain itu, umpan balik dari teman sejawat juga memainkan peran yang signifikan. Dalam lingkungan microteaching, interaksi antar calon guru menciptakan ruang belajar kolaboratif, di mana praktik mengajar dapat didiskusikan secara terbuka. Umpan balik dari sejawat sering kali memberikan perspektif yang berbeda, yang dapat memperkaya pemahaman tentang praktik pembelajaran. Dalam konteks ini, evaluasi tidak hanya menjadi proses penilaian, tetapi juga dialog profesional yang mendorong perbaikan bersama.

Peran dosen atau pembimbing dalam evaluasi juga tidak kalah penting. Sebagai pihak yang memiliki pengalaman dan perspektif yang lebih luas, dosen memberikan umpan balik yang bersifat lebih analitis dan terarah. Umpan balik ini tidak hanya menunjukkan apa yang perlu diperbaiki, tetapi juga membantu calon guru memahami alasan di balik perbaikan tersebut. Dengan demikian, evaluasi menjadi proses pembelajaran yang bermakna, bukan sekadar penilaian formal.

Lebih jauh, refleksi dalam microteaching tidak berhenti pada identifikasi kekuatan dan kelemahan, tetapi berlanjut pada perencanaan perbaikan. Setiap siklus microteaching memberikan kesempatan bagi calon guru untuk mencoba

pendekatan baru, memperbaiki strategi, serta menguji kembali efektivitas pembelajaran. Proses ini membentuk apa yang dikenal sebagai *reflective practice*, yaitu kebiasaan profesional untuk terus belajar dari pengalaman (Schön, 1983).

Dalam perspektif yang lebih luas, kemampuan reflektif merupakan salah satu ciri utama guru profesional. Guru yang reflektif tidak hanya mengajar berdasarkan kebiasaan, tetapi secara terus-menerus mengevaluasi dan mengembangkan praktiknya. Dalam konteks pendidikan yang terus berubah, kemampuan ini menjadi sangat penting, karena memungkinkan guru untuk beradaptasi dengan kebutuhan siswa dan perkembangan zaman.

Dengan demikian, evaluasi dan refleksi dalam microteaching dapat dipahami sebagai mekanisme yang menghubungkan pengalaman dengan pembelajaran profesional. Ia mengubah praktik mengajar menjadi proses yang sadar, terarah, dan berkelanjutan. Melalui proses ini, calon guru tidak hanya belajar bagaimana mengajar, tetapi juga bagaimana menjadi pembelajar sepanjang hayat dalam profesinya.

Pembahasan dalam bab ini menegaskan bahwa perencanaan pembelajaran dalam microteaching bukan sekadar aktivitas teknis yang bersifat administratif, melainkan proses pedagogik yang kompleks dan reflektif. Setiap komponen yang telah diuraikan, mulai dari analisis kebutuhan, perumusan tujuan, perancangan RPP mini, pemilihan strategi, pengembangan media, hingga perancangan asesmen, merupakan bagian dari satu kesatuan yang saling berkaitan dalam membentuk pengalaman belajar yang bermakna.

Perencanaan yang baik tidak hanya berfungsi sebagai panduan dalam mengajar, tetapi juga sebagai representasi dari cara berpikir seorang guru. Melalui perencanaan, calon guru

belajar untuk menghubungkan antara tujuan yang ingin dicapai dengan strategi yang digunakan, serta memastikan bahwa setiap langkah dalam pembelajaran memiliki arah yang jelas. Dalam konteks ini, perencanaan menjadi landasan yang menentukan kualitas praktik mengajar secara keseluruhan.

Lebih jauh, pembahasan mengenai strategi pembelajaran dan pengembangan media menunjukkan bahwa pembelajaran yang efektif tidak hanya ditentukan oleh apa yang diajarkan, tetapi juga oleh bagaimana pengalaman belajar dirancang. Guru dituntut untuk mampu menciptakan pembelajaran yang tidak hanya informatif, tetapi juga mampu melibatkan siswa secara aktif, mendorong berpikir kritis, serta membangun pemahaman yang mendalam. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran menjadi proses kreatif sekaligus analitis yang memadukan berbagai aspek pedagogik.

Dalam hal asesmen, bab ini juga menekankan pentingnya melihat penilaian sebagai bagian dari proses belajar, bukan sekadar alat untuk mengukur hasil. Asesmen yang dirancang dengan baik mampu memberikan umpan balik yang bermakna, baik bagi siswa maupun guru, sehingga pembelajaran dapat terus diperbaiki. Hal ini kemudian diperkuat melalui proses evaluasi dan refleksi, yang menjadikan pengalaman mengajar sebagai sumber belajar yang berkelanjutan.

Microteaching, dalam kerangka ini, berfungsi sebagai ruang latihan yang memungkinkan seluruh proses perencanaan tersebut diuji secara nyata. Calon guru tidak hanya menyusun rencana pembelajaran, tetapi juga mengimplementasikannya, mengevaluasi hasilnya, dan merefleksikan proses yang telah dilalui. Siklus ini memperlihatkan bahwa perencanaan dan praktik bukanlah dua hal yang terpisah, melainkan saling melengkapi dalam pengembangan kompetensi profesional.



Pada akhirnya, perencanaan pembelajaran dalam microteaching dapat dipahami sebagai fondasi dalam membangun praktik mengajar yang efektif dan reflektif. Ia tidak hanya membantu calon guru mempersiapkan pembelajaran, tetapi juga membentuk cara berpikir pedagogik yang sistematis, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan peserta didik. Kesadaran inilah yang menjadi dasar bagi terbentuknya guru yang tidak hanya mampu mengajar, tetapi juga terus belajar dan berkembang dalam profesinya.

Dengan demikian, bab ini tidak hanya memberikan panduan dalam merancang pembelajaran, tetapi juga menegaskan bahwa kualitas pembelajaran berakar pada kualitas perencanaan yang dilakukan. Dalam konteks pendidikan yang terus berkembang, kemampuan untuk merencanakan, melaksanakan, dan merefleksikan pembelajaran secara berkelanjutan menjadi kunci utama dalam membentuk guru profesional yang siap menghadapi berbagai tantangan di masa depan.



# **BAB VI**

## **MICROTEACHING DAN PENERAPANNYA**

## A. Hakikat Pelaksanaan Microteaching

Pelaksanaan microteaching merupakan tahap di mana seluruh perencanaan pembelajaran yang telah dirancang sebelumnya diuji dalam praktik nyata. Jika perencanaan pembelajaran mencerminkan bagaimana guru berpikir, maka pelaksanaan pembelajaran menunjukkan bagaimana pemikiran tersebut diwujudkan dalam tindakan. Dalam konteks ini, microteaching tidak hanya menjadi ajang latihan, tetapi juga ruang eksperimen pedagogik yang memungkinkan calon guru menguji, mengevaluasi, dan menyempurnakan praktik mengajarnya.

Secara konseptual, pelaksanaan microteaching tidak dapat dipisahkan dari kerangka pembelajaran profesional yang bersifat siklik. Pembelajaran tidak berhenti pada tahap perencanaan atau pelaksanaan semata, tetapi terus bergerak melalui proses refleksi dan perbaikan. Dalam perspektif ini, microteaching menjadi representasi dari *reflective practice*, di mana setiap tindakan mengajar selalu diikuti oleh proses evaluasi yang mendalam untuk menghasilkan peningkatan kualitas secara berkelanjutan (Schön, 1983).

Pelaksanaan microteaching juga memperlihatkan keterkaitan yang erat antara berbagai komponen yang telah dibahas pada bab sebelumnya. Keterampilan dasar mengajar yang dilatihkan dalam Bab IV serta perencanaan pembelajaran yang dirancang dalam Bab V tidak berdiri sendiri, melainkan saling berinteraksi dalam praktik. Seorang calon guru tidak hanya dituntut untuk menguasai keterampilan tertentu, tetapi juga mampu mengintegrasikannya dalam situasi pembelajaran yang dinamis dan kontekstual.

Dalam praktiknya, microteaching dilaksanakan dalam

kondisi yang telah disederhanakan, baik dari segi waktu, jumlah peserta didik, maupun fokus pembelajaran. Namun, penyederhanaan ini tidak menghilangkan kompleksitas pedagogik yang dihadapi. Justru dalam ruang yang terbatas tersebut, calon guru dituntut untuk menunjukkan ketepatan dalam mengambil keputusan, kejelasan dalam menyampaikan materi, serta kepekaan dalam merespons dinamika interaksi yang terjadi.

Lebih jauh, pelaksanaan microteaching juga berfungsi sebagai sarana untuk mengembangkan kesadaran profesional. Calon guru mulai menyadari bahwa mengajar bukan sekadar menyampaikan materi, tetapi melibatkan proses berpikir yang kompleks, mulai dari memahami respon siswa hingga menyesuaikan strategi secara situasional. Dalam hal ini, pelaksanaan pembelajaran menjadi ruang di mana teori dan praktik saling bertemu dan saling menguatkan.

Selain itu, pelaksanaan microteaching juga menempatkan calon guru dalam lingkungan yang mendukung pembelajaran kolaboratif. Interaksi dengan dosen pembimbing dan teman sejawat memberikan peluang untuk memperoleh perspektif yang beragam terhadap praktik mengajar yang dilakukan. Umpan balik yang diberikan tidak hanya berfungsi sebagai evaluasi, tetapi juga sebagai sarana dialog profesional yang memperkaya pemahaman pedagogik.

Dalam perspektif yang lebih luas, pelaksanaan microteaching dapat dipahami sebagai tahap transisi dari pembelajaran teoritis menuju praktik profesional. Ia menjembatani kesenjangan antara apa yang dipelajari dalam teori dengan apa yang dihadapi dalam realitas kelas. Melalui pengalaman ini, calon guru mulai membangun kepercayaan diri, sekaligus mengembangkan kemampuan untuk beradaptasi dengan berbagai situasi pembelajaran.

Dengan demikian, hakikat pelaksanaan microteaching terletak pada kemampuannya untuk mengintegrasikan perencanaan, tindakan, evaluasi, dan refleksi dalam satu proses yang berkelanjutan. Ia tidak hanya melatih keterampilan mengajar, tetapi juga membentuk cara berpikir dan sikap profesional yang menjadi ciri utama seorang guru. Dalam konteks ini, microteaching bukan sekadar latihan mengajar, melainkan proses pembelajaran yang membentuk identitas profesional guru secara utuh.

## **B. Tahapan Pelaksanaan Microteaching**

Pelaksanaan microteaching tidak seharusnya dipahami sebagai rangkaian langkah yang bersifat linear, melainkan sebagai suatu siklus pembelajaran yang berulang dan berkelanjutan. Setiap tahap dalam microteaching, mulai dari persiapan hingga perbaikan, tidak berdiri sendiri, tetapi saling terhubung dalam proses yang memungkinkan terjadinya peningkatan kualitas praktik mengajar secara bertahap. Dalam perspektif ini, microteaching mencerminkan prinsip *deliberate practice*, di mana pembelajaran terjadi melalui latihan yang terarah, umpan balik yang spesifik, dan perbaikan yang berkelanjutan.

Siklus ini memperlihatkan bahwa mengajar bukanlah keterampilan yang berkembang secara otomatis melalui pengalaman semata, tetapi melalui pengalaman yang direfleksikan secara sadar. Setiap praktik microteaching menjadi kesempatan untuk belajar, bukan hanya dari keberhasilan, tetapi juga dari kesalahan yang terjadi. Dengan demikian, tahapan pelaksanaan microteaching tidak hanya berfungsi sebagai prosedur operasional, tetapi sebagai kerangka pengembangan profesional yang sistematis.

Tahap pertama dalam siklus ini adalah tahap persiapan, yang menjadi fondasi bagi seluruh proses pembelajaran. Pada

tahap ini, calon guru menentukan fokus keterampilan yang akan dilatih, menyusun rencana pembelajaran yang sesuai, serta menyiapkan kondisi yang mendukung pelaksanaan microteaching. Penetapan fokus keterampilan menjadi penting karena memungkinkan latihan yang lebih terarah, sehingga calon guru tidak terbebani oleh kompleksitas mengajar secara keseluruhan. Persiapan yang matang mencerminkan kemampuan berpikir pedagogik yang terstruktur, di mana setiap keputusan didasarkan pada tujuan yang jelas.

Tahap berikutnya adalah pelaksanaan pembelajaran, yang merupakan implementasi langsung dari perencanaan yang telah disusun. Dalam tahap ini, calon guru menghadapi dinamika pembelajaran secara nyata, meskipun dalam skala yang lebih sederhana. Pengelolaan waktu menjadi salah satu aspek yang menantang, karena durasi microteaching yang terbatas menuntut kejelasan dalam penyampaian dan ketepatan dalam mengatur alur pembelajaran. Selain itu, simulasi peran peserta didik memberikan pengalaman yang lebih autentik, di mana interaksi yang terjadi mencerminkan kondisi kelas yang sesungguhnya.

Setelah pelaksanaan, tahap observasi menjadi bagian penting dalam siklus microteaching. Pada tahap ini, praktik mengajar yang telah dilakukan diamati secara sistematis oleh dosen pembimbing maupun teman sejawat. Observasi tidak hanya berfokus pada hasil, tetapi juga pada proses, seperti bagaimana interaksi berlangsung, bagaimana media digunakan, serta bagaimana waktu dikelola. Data yang diperoleh dari observasi menjadi dasar bagi umpan balik yang konstruktif, yang sangat penting dalam proses perbaikan.

Tahap selanjutnya adalah refleksi, yang merupakan inti dari pembelajaran dalam microteaching. Refleksi memungkinkan calon guru untuk memahami makna dari

pengalaman yang telah dilalui. Melalui refleksi, mereka dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam praktik mengajar, serta memahami faktor-faktor yang memengaruhi keberhasilan atau kegagalan pembelajaran. Dalam hal ini, refleksi tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga analitis, sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam tentang praktik mengajar.

Tahap terakhir dalam siklus ini adalah perbaikan, yang sering kali diwujudkan dalam bentuk *reteach*. Berdasarkan hasil observasi dan refleksi, calon guru merancang perubahan yang akan diterapkan pada praktik berikutnya. Proses ini menunjukkan bahwa pembelajaran dalam microteaching bersifat dinamis, di mana setiap siklus menghasilkan peningkatan kualitas. Perbaikan tidak hanya berfokus pada aspek teknis, tetapi juga pada cara berpikir dan pengambilan keputusan pedagogik. Jika dilihat secara keseluruhan, kelima tahap ini membentuk suatu siklus yang terus berulang: persiapan, pelaksanaan, observasi, refleksi, dan perbaikan. Siklus ini menjadi mekanisme utama dalam pengembangan keterampilan mengajar, karena memungkinkan calon guru untuk belajar secara bertahap dan berkelanjutan. Setiap putaran siklus membawa pengalaman baru yang memperkaya pemahaman dan meningkatkan kualitas praktik.

Dengan demikian, tahapan pelaksanaan microteaching bukan sekadar prosedur yang harus diikuti, tetapi merupakan kerangka pembelajaran profesional yang memungkinkan terjadinya transformasi dalam praktik mengajar. Melalui siklus ini, calon guru tidak hanya belajar bagaimana mengajar, tetapi juga bagaimana belajar dari pengalaman mengajar itu sendiri. Inilah yang menjadikan microteaching sebagai pendekatan yang efektif dalam membentuk guru yang reflektif, adaptif, dan profesional.



## **Tahap Persiapan**

Tahap persiapan dalam microteaching merupakan fondasi utama yang menentukan kualitas keseluruhan proses pembelajaran. Pada tahap ini, calon guru tidak hanya menyusun rencana secara teknis, tetapi juga melakukan proses berpikir pedagogik yang mendalam mengenai apa yang akan diajarkan, bagaimana cara mengajarkannya, serta bagaimana mengantisipasi dinamika pembelajaran yang mungkin terjadi. Persiapan yang matang mencerminkan kemampuan guru dalam mengintegrasikan pengetahuan konten, pedagogi, dan karakteristik peserta didik dalam satu kerangka yang koheren (Shulman, 1987).

Salah satu aspek penting dalam tahap ini adalah penetapan fokus keterampilan. Dalam microteaching, kompleksitas mengajar sengaja direduksi dengan memusatkan perhatian pada satu atau beberapa keterampilan tertentu. Pendekatan ini memungkinkan calon guru untuk mengembangkan kompetensi secara lebih terarah dan mendalam. Fokus keterampilan tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga mencerminkan prioritas pedagogik yang ingin dicapai dalam sesi pembelajaran.

Selain itu, penyusunan rencana pembelajaran menjadi bagian integral dari tahap persiapan. Rencana ini tidak hanya berfungsi sebagai panduan pelaksanaan, tetapi juga sebagai representasi dari alur berpikir guru. Perencanaan yang baik mencerminkan keterkaitan yang jelas antara tujuan, materi, strategi, dan asesmen. Dalam perspektif konstruktivis, perencanaan pembelajaran harus mampu menciptakan kondisi yang memungkinkan siswa membangun pengetahuan secara aktif melalui pengalaman belajar yang bermakna (Bruner, 1961).

Penataan ruang dan alat pembelajaran juga merupakan

aspek yang sering kali dianggap sederhana, namun memiliki dampak signifikan terhadap interaksi pembelajaran. Lingkungan belajar yang dirancang dengan baik dapat mendukung keterlibatan siswa serta memfasilitasi komunikasi yang efektif. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai desainer lingkungan belajar yang mempertimbangkan aspek fisik sekaligus pedagogik.

Dengan demikian, tahap persiapan dalam microteaching tidak sekadar aktivitas awal, tetapi merupakan proses strategis yang menentukan arah dan kualitas pembelajaran. Ia mencerminkan kesiapan profesional calon guru dalam merancang pengalaman belajar yang terarah, kontekstual, dan bermakna.

### **Tahap Pelaksanaan Pembelajaran**

Tahap pelaksanaan merupakan realisasi dari seluruh perencanaan yang telah disusun sebelumnya. Pada tahap ini, calon guru menghadapi situasi pembelajaran yang dinamis, di mana berbagai keterampilan mengajar diuji secara simultan. Meskipun microteaching dilakukan dalam kondisi yang disederhanakan, kompleksitas interaksi tetap muncul, sehingga menuntut kemampuan adaptasi dan pengambilan keputusan yang cepat.

Salah satu tantangan utama dalam tahap ini adalah pengelolaan waktu. Dengan durasi yang terbatas, calon guru harus mampu menyampaikan materi secara jelas dan terstruktur tanpa kehilangan kedalaman. Pengelolaan waktu bukan sekadar soal efisiensi, tetapi berkaitan dengan kemampuan untuk memprioritaskan bagian pembelajaran yang paling esensial.

Simulasi peran peserta didik juga menjadi karakteristik khas dalam microteaching. Melalui simulasi ini, interaksi

pembelajaran menjadi lebih autentik, meskipun dalam konteks latihan. Calon guru dapat merasakan dinamika kelas, termasuk berbagai respon siswa yang beragam. Hal ini memberikan pengalaman yang berharga dalam memahami bahwa pembelajaran merupakan proses yang tidak sepenuhnya dapat diprediksi.

Dalam perspektif pedagogik, tahap pelaksanaan juga merupakan ruang bagi terjadinya *reflection-in-action*, di mana guru melakukan penyesuaian secara langsung berdasarkan situasi yang dihadapi (Schön, 1983). Kemampuan ini menjadi indikator penting dari profesionalitas guru, karena menunjukkan fleksibilitas dalam menghadapi dinamika pembelajaran.

### **Tahap Observasi dan Pengumpulan Data**

Observasi dalam microteaching merupakan proses sistematis untuk memahami bagaimana pembelajaran berlangsung. Berbeda dengan pengamatan biasa, observasi dalam konteks ini dilakukan dengan tujuan untuk memberikan umpan balik yang konstruktif dan berbasis data. Oleh karena itu, observasi tidak hanya berfokus pada apa yang terlihat, tetapi juga pada bagaimana proses tersebut terjadi.

Aspek yang diamati dalam microteaching mencakup berbagai dimensi, seperti interaksi antara guru dan siswa, penggunaan media pembelajaran, pengelolaan waktu, serta keterlibatan peserta didik. Pengamatan terhadap aspek-aspek ini memberikan gambaran yang lebih utuh tentang kualitas pembelajaran yang dilakukan.

Penggunaan instrumen observasi, seperti lembar penilaian atau rubrik, membantu memastikan bahwa proses observasi dilakukan secara objektif dan sistematis. Instrumen ini juga mempermudah dalam memberikan umpan balik yang

spesifik dan terarah. Dalam konteks ini, observasi menjadi bagian penting dari proses pembelajaran profesional, karena menyediakan data yang dapat digunakan untuk refleksi dan perbaikan (Brookfield, 2017).

### **Tahap Refleksi sebagai Proses Pembelajaran**

Refleksi merupakan inti dari seluruh proses microteaching, karena melalui refleksi pengalaman mengajar diubah menjadi pembelajaran yang bermakna. Tanpa refleksi, praktik mengajar berisiko menjadi rutinitas yang tidak menghasilkan peningkatan kualitas. Oleh karena itu, refleksi menjadi mekanisme utama dalam pengembangan profesional guru.

Dalam microteaching, refleksi dilakukan baik secara individu maupun kolektif. Refleksi diri memungkinkan calon guru untuk mengevaluasi praktiknya secara kritis, sementara diskusi dengan dosen dan teman sejawat memberikan perspektif tambahan yang memperkaya pemahaman. Proses ini membantu calon guru melihat praktik mengajarnya dari berbagai sudut pandang.

Refleksi juga berkaitan dengan kemampuan untuk mengidentifikasi hubungan antara tindakan dan hasil yang diperoleh. Calon guru tidak hanya mendeskripsikan apa yang terjadi, tetapi juga menganalisis mengapa hal tersebut terjadi dan bagaimana perbaikan dapat dilakukan. Dalam hal ini, refleksi menjadi proses kognitif yang mendalam yang mendukung pembelajaran profesional (Schön, 1983).

### **Tahap Perbaikan (Reteach) sebagai Pembelajaran Berkelanjutan**

Tahap perbaikan merupakan kelanjutan logis dari proses refleksi. Berdasarkan hasil observasi dan refleksi, calon guru merancang perubahan yang akan diterapkan dalam

praktik berikutnya. Tahap ini menunjukkan bahwa pembelajaran dalam microteaching bersifat berkelanjutan dan tidak berhenti pada satu siklus.

Konsep *reteach* dalam microteaching mencerminkan prinsip *deliberate practice*, di mana peningkatan kompetensi dicapai melalui latihan yang berulang dan terarah (Ericsson, 2006). Setiap siklus memberikan kesempatan untuk memperbaiki kesalahan, menguji strategi baru, serta meningkatkan kualitas pembelajaran secara bertahap.

Lebih jauh, tahap perbaikan juga menunjukkan bahwa kesalahan bukanlah sesuatu yang harus dihindari, tetapi bagian dari proses belajar. Lingkungan microteaching yang aman memungkinkan calon guru untuk bereksperimen tanpa takut gagal, sehingga mendorong keberanian untuk mencoba dan belajar dari pengalaman.

Dengan demikian, tahap perbaikan dalam microteaching bukan sekadar langkah akhir, tetapi bagian dari siklus pembelajaran yang terus berulang. Ia menegaskan bahwa menjadi guru adalah proses yang dinamis, di mana pembelajaran tidak pernah berhenti, tetapi terus berkembang melalui refleksi dan praktik yang berkelanjutan.

### **C. Peran Dosen Pembimbing dan Observer dalam Microteaching**

Dalam pelaksanaan microteaching, keberadaan dosen pembimbing dan observer memiliki posisi yang sangat strategis dalam membentuk pengalaman belajar calon guru. Mereka tidak hanya berperan sebagai penilai, tetapi sebagai fasilitator pembelajaran profesional yang membantu mengarahkan, memperkaya, dan memperdalam praktik pedagogik yang dilakukan. Dalam konteks ini, microteaching menjadi ruang kolaboratif di mana proses belajar tidak

berlangsung secara individual, tetapi melalui interaksi yang saling mendukung.

Peran dosen pembimbing dalam microteaching pada dasarnya adalah sebagai pembimbing akademik sekaligus mentor profesional. Dosen tidak hanya mengamati praktik mengajar, tetapi juga membantu calon guru memahami makna dari praktik tersebut. Melalui umpan balik yang diberikan, dosen membimbing mahasiswa untuk melihat hubungan antara teori dan praktik, serta mendorong mereka untuk mengembangkan cara berpikir pedagogik yang lebih matang. Dalam perspektif ini, dosen berfungsi sebagai mediator yang membantu proses *pedagogical reasoning* berkembang secara sistematis (Shulman, 1987).

Lebih jauh, dosen pembimbing juga memiliki peran dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan suportif. Lingkungan ini sangat penting karena microteaching melibatkan proses mencoba, melakukan kesalahan, dan memperbaiki diri. Tanpa adanya suasana yang mendukung, calon guru cenderung enggan bereksperimen atau bahkan takut untuk melakukan kesalahan. Padahal, dalam kerangka pembelajaran profesional, kesalahan merupakan bagian penting dari proses belajar itu sendiri. Hattie dan Timperley (2007) menegaskan bahwa umpan balik yang efektif harus mampu mengurangi kesenjangan antara kondisi saat ini dan tujuan yang ingin dicapai, bukan sekadar menunjukkan kekurangan.

Selain dosen pembimbing, observer yang berasal dari teman sejawat juga memiliki peran yang tidak kalah penting. Observer tidak hanya berfungsi sebagai pengamat, tetapi sebagai mitra reflektif yang memberikan perspektif tambahan terhadap praktik mengajar. Dalam banyak kasus, umpan balik dari teman sejawat justru memberikan sudut pandang yang

lebih dekat dengan pengalaman belajar, karena mereka berada pada posisi yang relatif setara. Hal ini memperkaya proses refleksi dan memungkinkan terjadinya dialog yang lebih terbuka.

Peran observer juga berkaitan dengan pengembangan kemampuan untuk mengamati secara kritis. Dengan mengamati praktik orang lain, calon guru belajar mengenali berbagai aspek pembelajaran, seperti interaksi, strategi, dan pengelolaan kelas. Pengalaman ini tidak hanya bermanfaat bagi yang diamati, tetapi juga bagi observer itu sendiri. Brookfield (2017) menyatakan bahwa refleksi kritis dapat diperkuat melalui berbagai sumber, termasuk perspektif kolega, yang membantu memperluas cara pandang terhadap praktik mengajar.

Dalam pelaksanaan microteaching, etika pemberian umpan balik menjadi aspek yang sangat penting. Umpan balik yang diberikan harus bersifat konstruktif, jelas, dan berbasis pada pengamatan yang objektif. Kritik yang disampaikan tanpa solusi berpotensi menurunkan motivasi, sementara pujian yang tidak spesifik kurang memberikan dampak terhadap perbaikan. Oleh karena itu, umpan balik yang efektif perlu menggabungkan apresiasi terhadap hal yang telah dilakukan dengan baik serta saran konkret untuk pengembangan lebih lanjut. Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) menekankan bahwa umpan balik yang baik harus mampu mendorong regulasi diri dan meningkatkan kemampuan belajar secara mandiri.

Selain itu, kejelasan dalam penyampaian umpan balik juga menjadi faktor penentu keberhasilan proses ini. Umpan balik yang terlalu umum atau abstrak sering kali sulit dipahami oleh calon guru, sehingga tidak memberikan dampak yang signifikan. Sebaliknya, umpan balik yang spesifik, terarah, dan berbasis contoh akan lebih mudah diinternalisasi dan

diterapkan dalam praktik berikutnya.

Peran dosen dan observer dalam microteaching pada akhirnya tidak dapat dipisahkan dari konsep pembelajaran kolaboratif. Proses belajar menjadi lebih kaya ketika melibatkan berbagai perspektif yang saling melengkapi. Dalam konteks ini, microteaching bukan hanya ruang latihan individu, tetapi komunitas belajar di mana pengetahuan dan pengalaman dibangun secara bersama. Lave dan Wenger (1991) menggambarkan proses ini sebagai bagian dari *community of practice*, di mana pembelajaran terjadi melalui partisipasi aktif dalam praktik bersama.

Dengan demikian, peran dosen pembimbing dan observer dalam microteaching melampaui fungsi evaluatif semata. Mereka menjadi bagian integral dari proses pembelajaran yang membantu calon guru mengembangkan keterampilan, memperdalam refleksi, dan membangun identitas profesional. Melalui interaksi yang konstruktif dan reflektif, microteaching tidak hanya menjadi latihan mengajar, tetapi juga proses pembentukan komunitas pembelajaran yang mendukung pengembangan guru secara berkelanjutan.

#### **D. Instrumen Observasi dalam Microteaching**

Dalam pelaksanaan microteaching, observasi yang dilakukan terhadap praktik mengajar calon guru memerlukan perangkat yang terstruktur agar dapat menghasilkan data yang akurat dan bermakna. Instrumen observasi dalam konteks ini bukan sekadar alat pencatat, tetapi merupakan sarana pedagogik yang membantu mengarahkan perhatian pengamat terhadap aspek-aspek penting dalam pembelajaran. Dengan adanya instrumen yang tepat, proses observasi menjadi lebih sistematis, objektif, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.



Secara konseptual, instrumen observasi berfungsi sebagai jembatan antara praktik mengajar yang bersifat dinamis dengan proses evaluasi yang memerlukan kejelasan dan struktur. Tanpa instrumen yang jelas, observasi cenderung bersifat subjektif dan bergantung pada persepsi individu pengamat. Oleh karena itu, penggunaan instrumen menjadi penting untuk memastikan bahwa aspek yang diamati selaras dengan tujuan pembelajaran serta keterampilan yang ingin dikembangkan dalam microteaching.

Dalam microteaching, instrumen observasi umumnya dirancang untuk menangkap berbagai dimensi keterampilan mengajar, seperti kemampuan membuka dan menutup pembelajaran, kejelasan dalam menjelaskan materi, kualitas pertanyaan yang diajukan, penggunaan media pembelajaran, pengelolaan kelas, serta keterlibatan peserta didik. Dimensi-dimensi ini mencerminkan keterampilan dasar mengajar yang telah dibahas sebelumnya, sehingga observasi tidak dilakukan secara terpisah, tetapi sebagai bagian dari kerangka pembelajaran yang utuh.

Lebih jauh, penggunaan rubrik penilaian dalam instrumen observasi memberikan kejelasan dalam menilai kualitas praktik mengajar. Rubrik membantu mendeskripsikan tingkat pencapaian secara lebih spesifik, sehingga penilaian tidak hanya bersifat umum, tetapi memberikan gambaran yang rinci tentang performa yang ditampilkan. Andrade (2005) menekankan bahwa rubrik tidak hanya berfungsi sebagai alat penilaian, tetapi juga sebagai alat pembelajaran yang membantu individu memahami standar kinerja yang diharapkan.

Dalam perspektif evaluasi pendidikan, instrumen observasi juga berkaitan dengan validitas dan reliabilitas. Instrumen yang baik harus mampu mengukur apa yang

seharusnya diukur serta menghasilkan penilaian yang konsisten. Hal ini penting agar umpan balik yang diberikan benar-benar mencerminkan kualitas praktik mengajar, bukan sekadar persepsi subjektif. Brookhart (2013) menegaskan bahwa kejelasan kriteria dan indikator dalam instrumen penilaian merupakan kunci untuk menghasilkan evaluasi yang bermakna dan dapat digunakan untuk pengembangan.

Selain sebagai alat evaluasi, instrumen observasi juga memiliki fungsi reflektif. Calon guru dapat menggunakan instrumen tersebut untuk melakukan evaluasi diri, sehingga mereka memiliki acuan yang jelas dalam menilai praktiknya sendiri. Dengan demikian, instrumen observasi tidak hanya digunakan oleh observer, tetapi juga menjadi alat pembelajaran bagi yang diamati. Proses ini memperkuat hubungan antara observasi dan refleksi dalam *microteaching*.

Dalam praktiknya, instrumen observasi juga membantu memfokuskan perhatian pada aspek-aspek yang sering kali terlewatkan dalam pengamatan umum. Misalnya, bagaimana guru memberikan waktu berpikir kepada siswa, bagaimana respon terhadap jawaban siswa diberikan, atau bagaimana transisi antar kegiatan dilakukan. Detail-detail semacam ini sering kali menentukan kualitas pembelajaran, namun memerlukan instrumen yang tepat untuk dapat diamati secara konsisten.

Lebih jauh, penggunaan instrumen observasi dalam *microteaching* juga mendukung terbentuknya budaya evaluasi yang profesional. Ketika observasi dilakukan dengan menggunakan instrumen yang jelas, umpan balik yang diberikan menjadi lebih terarah dan berbasis data. Hal ini mendorong terjadinya diskusi yang lebih konstruktif antara dosen, observer, dan calon guru, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih bermakna.

Dengan demikian, instrumen observasi dalam microteaching tidak dapat dipandang sebagai alat administratif semata, tetapi sebagai bagian integral dari proses pembelajaran profesional. Ia membantu menjadikan observasi lebih sistematis, memperkuat kualitas umpan balik, serta mendukung proses refleksi yang mendalam. Dalam konteks ini, instrumen observasi berperan sebagai alat yang menghubungkan praktik, evaluasi, dan pengembangan keterampilan mengajar secara berkelanjutan.

### **E. Pemanfaatan Teknologi**

Perkembangan teknologi pendidikan telah membawa perubahan yang signifikan dalam cara pembelajaran dirancang, dilaksanakan, dan dievaluasi. Dalam konteks microteaching, teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi menjadi bagian integral dari proses pembelajaran profesional yang memungkinkan analisis yang lebih mendalam terhadap praktik mengajar. Pemanfaatan teknologi dalam microteaching memperluas ruang refleksi, meningkatkan akurasi observasi, serta memperkaya pengalaman belajar calon guru.

Salah satu bentuk pemanfaatan teknologi yang paling menonjol dalam microteaching adalah penggunaan rekaman video. Rekaman video memungkinkan praktik mengajar yang telah dilakukan untuk ditinjau kembali secara objektif. Berbeda dengan ingatan yang bersifat selektif, video menghadirkan representasi yang lebih utuh dari apa yang terjadi selama pembelajaran. Calon guru dapat mengamati kembali bagaimana mereka menyampaikan materi, berinteraksi dengan siswa, menggunakan media, serta mengelola waktu dan kelas.

Dalam perspektif pedagogik, penggunaan video sebagai alat refleksi memiliki nilai yang sangat tinggi. Sherin dan van

Es (2009) menjelaskan bahwa analisis video dapat membantu guru mengembangkan kemampuan untuk memperhatikan aspek-aspek penting dalam pembelajaran yang sebelumnya mungkin terlewatkan. Melalui proses ini, calon guru tidak hanya melihat apa yang terjadi, tetapi juga belajar bagaimana “melihat secara profesional”, yaitu kemampuan untuk menginterpretasikan praktik pembelajaran secara lebih mendalam.

Teknik perekaman dalam microteaching juga memerlukan perhatian tertentu agar hasil yang diperoleh dapat dimanfaatkan secara optimal. Posisi kamera yang tepat, kualitas audio yang jelas, serta pencahayaan yang memadai menjadi faktor penting untuk memastikan bahwa interaksi pembelajaran dapat terlihat dan terdengar dengan baik. Namun, yang lebih penting bukanlah aspek teknis semata, melainkan bagaimana rekaman tersebut digunakan sebagai alat refleksi yang bermakna.

Selain sebagai alat refleksi individu, rekaman video juga dapat digunakan dalam diskusi kelompok. Melalui kegiatan ini, calon guru dapat memperoleh perspektif yang lebih luas terhadap praktik yang dilakukan. Diskusi berbasis video memungkinkan analisis yang lebih konkret, karena pembahasan didasarkan pada data yang nyata, bukan sekadar persepsi. Hal ini memperkuat kualitas umpan balik serta mendorong terjadinya dialog profesional yang lebih mendalam.

Lebih jauh, pemanfaatan teknologi dalam microteaching juga berkaitan dengan kemampuan guru dalam mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran. Dalam kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), penggunaan teknologi harus selaras dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik materi (Mishra & Koehler,

2006). Dengan demikian, teknologi tidak digunakan secara terpisah, tetapi menjadi bagian dari strategi pembelajaran yang lebih luas.

Selain video, berbagai platform digital juga dapat dimanfaatkan untuk mendukung microteaching, seperti aplikasi presentasi interaktif, alat kolaborasi daring, maupun sistem manajemen pembelajaran. Penggunaan teknologi ini memberikan pengalaman yang lebih relevan dengan konteks pembelajaran abad ke-21, di mana guru dituntut untuk mampu mengelola pembelajaran dalam berbagai format dan media.

Namun demikian, penting untuk disadari bahwa teknologi bukanlah solusi otomatis untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Penggunaan teknologi yang tidak didasarkan pada pertimbangan pedagogik justru berpotensi mengganggu proses belajar. Oleh karena itu, kemampuan untuk memilih dan menggunakan teknologi secara tepat menjadi bagian dari kompetensi profesional yang perlu dikembangkan.

Dalam konteks microteaching, pemanfaatan teknologi pada akhirnya berfungsi untuk memperkuat proses refleksi dan pengembangan keterampilan mengajar. Teknologi membantu menghadirkan pembelajaran dalam bentuk yang lebih teramati, lebih teranalisis, dan lebih dapat diperbaiki. Dengan demikian, microteaching tidak hanya menjadi ruang latihan, tetapi juga laboratorium pembelajaran yang memanfaatkan teknologi untuk mendukung perkembangan profesional secara berkelanjutan.

## **F. Refleksi dan Integrasi**

Pembahasan dalam bab ini menunjukkan bahwa pelaksanaan *microteaching* tidak dapat dipahami sebagai sekadar prosedur operasional yang bersifat teknis, melainkan sebagai proses pembelajaran profesional yang menyeluruh. Setiap tahapan yang telah diuraikan sebelumnya, mulai dari persiapan hingga perbaikan, membentuk suatu siklus yang memungkinkan terjadinya pengembangan keterampilan mengajar secara berkelanjutan. Dalam kerangka ini, refleksi dan integrasi menjadi dua elemen kunci yang mengikat seluruh proses tersebut menjadi satu kesatuan yang bermakna.

Refleksi memainkan peran sentral dalam mengubah pengalaman praktik menjadi pembelajaran yang bernilai. Melalui refleksi, calon guru tidak hanya mengingat apa yang telah dilakukan, tetapi memahami mengapa suatu tindakan menghasilkan dampak tertentu dalam pembelajaran. Proses ini membantu mengungkap hubungan antara keputusan pedagogik dan respon siswa, sehingga praktik mengajar tidak lagi bersifat intuitif semata, tetapi berkembang menjadi tindakan yang sadar dan terarah. Schön (1983) menegaskan bahwa kemampuan reflektif merupakan ciri utama profesional yang mampu belajar dari pengalaman secara terus-menerus.

Namun demikian, refleksi tidak berdiri sendiri. Refleksi perlu diikuti dengan proses integrasi, yaitu kemampuan untuk menghubungkan berbagai aspek pembelajaran ke dalam satu kerangka yang utuh. Dalam *microteaching*, integrasi terlihat ketika calon guru mampu menyatukan perencanaan, keterampilan mengajar, penggunaan media, strategi pembelajaran, serta asesmen dalam satu alur yang koheren. Proses ini menuntut kemampuan berpikir pedagogik yang lebih tinggi, karena guru tidak lagi melihat setiap komponen secara terpisah, tetapi sebagai bagian dari sistem

pembelajaran yang saling berkaitan.

Integrasi juga berkaitan dengan kemampuan untuk mentransformasikan hasil refleksi menjadi tindakan perbaikan yang konkret. Pengalaman yang telah dianalisis melalui refleksi menjadi dasar bagi pengambilan keputusan dalam praktik berikutnya. Dengan demikian, setiap siklus microteaching menghasilkan peningkatan kualitas yang bersifat kumulatif. Proses ini sejalan dengan konsep *deliberate practice*, di mana pengembangan keahlian terjadi melalui latihan yang terarah, umpan balik yang spesifik, serta perbaikan yang berkelanjutan (Ericsson, 2006).

Lebih jauh, refleksi dan integrasi dalam microteaching juga berkontribusi terhadap pembentukan identitas profesional guru. Calon guru mulai melihat dirinya bukan sekadar sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi sebagai pembelajar yang aktif dalam mengembangkan praktiknya. Kesadaran ini menjadi dasar bagi terbentuknya sikap profesional yang terbuka terhadap perubahan, kritis terhadap praktik sendiri, serta berkomitmen untuk terus meningkatkan kualitas pembelajaran.

Dalam konteks pendidikan yang terus berkembang, kemampuan untuk merefleksikan dan mengintegrasikan pengalaman menjadi semakin penting. Guru dihadapkan pada berbagai tantangan yang menuntut fleksibilitas dan kemampuan adaptasi. Oleh karena itu, microteaching tidak hanya berfungsi sebagai latihan keterampilan, tetapi sebagai sarana untuk membangun kebiasaan berpikir reflektif yang akan terus digunakan dalam praktik profesional di masa depan.

Dengan demikian, pelaksanaan microteaching dapat dipahami sebagai proses pembelajaran yang utuh, di mana perencanaan, tindakan, observasi, refleksi, dan perbaikan

saling terhubung dalam satu siklus yang berkelanjutan. Refleksi memberikan kedalaman makna, sementara integrasi memberikan arah dan keterpaduan. Keduanya menjadi landasan dalam membentuk guru yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kemampuan untuk belajar, beradaptasi, dan berkembang secara profesional sepanjang hayat.



# **BAB VII**

## **EVALUASI DAN ASESMEN MICROTEACHING**

## A. Evaluasi dalam Microteaching

Evaluasi dalam konteks microteaching tidak dapat dipahami sekadar sebagai aktivitas penilaian terhadap kinerja mengajar, melainkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran profesional yang berkelanjutan. Dalam kerangka ini, evaluasi berfungsi bukan hanya untuk menentukan tingkat keberhasilan, tetapi juga untuk mengungkap dinamika pembelajaran yang terjadi serta memberikan dasar bagi pengembangan kompetensi mengajar secara sistematis. Dengan demikian, evaluasi dalam microteaching memiliki dimensi yang lebih luas, mencakup aspek kognitif, pedagogik, dan reflektif sekaligus.

Secara konseptual, evaluasi dalam pendidikan modern telah mengalami pergeseran dari pendekatan yang berorientasi pada pengukuran hasil menuju pendekatan yang menekankan proses dan pengembangan. Black dan Wiliam (1998) menegaskan bahwa evaluasi yang efektif adalah evaluasi yang mampu memberikan umpan balik yang mendukung pembelajaran, bukan sekadar mengklasifikasikan capaian. Dalam konteks microteaching, hal ini berarti bahwa evaluasi harus mampu membantu calon guru memahami kekuatan dan kelemahan praktik mengajarnya, serta memberikan arah yang jelas untuk perbaikan.

Lebih jauh, evaluasi dalam microteaching memiliki keterkaitan yang erat dengan konsep *reflective practice*. Schön (1983) menekankan bahwa profesional yang efektif adalah mereka yang mampu merefleksikan tindakan mereka secara kritis dan terus-menerus. Evaluasi menjadi titik awal dari proses refleksi tersebut, karena menyediakan data dan pengalaman yang dapat dianalisis. Tanpa evaluasi yang

sistematis, refleksi cenderung bersifat subjektif dan kurang terarah. Oleh karena itu, evaluasi dalam microteaching berfungsi sebagai landasan bagi terbentuknya praktik reflektif yang mendalam.

Dalam praktiknya, evaluasi microteaching tidak hanya dilakukan pada akhir sesi pembelajaran, tetapi berlangsung sepanjang proses. Evaluasi menjadi bagian dari siklus yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, observasi, refleksi, dan perbaikan. Hal ini menunjukkan bahwa evaluasi bukanlah tahap akhir, melainkan komponen yang melekat dalam setiap tahapan pembelajaran. Dengan demikian, evaluasi berperan sebagai mekanisme penghubung yang memastikan bahwa setiap pengalaman mengajar dapat dikonversi menjadi pembelajaran yang bermakna.

Selain itu, evaluasi dalam microteaching juga memiliki fungsi diagnostik dan formatif yang penting. Evaluasi tidak hanya mengidentifikasi pencapaian, tetapi juga membantu mengungkap kesenjangan antara kondisi aktual dan tujuan yang diharapkan. Hattie dan Timperley (2007) menyatakan bahwa umpan balik yang efektif harus mampu menjawab tiga pertanyaan utama, yaitu ke mana arah pembelajaran, bagaimana posisi saat ini, dan apa langkah selanjutnya. Dalam konteks microteaching, ketiga aspek ini menjadi dasar dalam merancang perbaikan yang lebih terarah.

Dalam perspektif yang lebih luas, evaluasi dalam microteaching juga berkontribusi terhadap pembentukan identitas profesional guru. Melalui proses evaluasi yang berkelanjutan, calon guru mulai memahami bahwa mengajar bukan sekadar aktivitas praktis, tetapi merupakan praktik reflektif yang membutuhkan analisis, penilaian, dan pengambilan keputusan secara terus-menerus. Kesadaran ini menjadi dasar bagi terbentuknya guru yang tidak hanya

kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kemampuan untuk mengembangkan praktiknya secara mandiri.

Dengan demikian, hakikat evaluasi dalam microteaching terletak pada fungsinya sebagai alat pengembangan, bukan sekadar pengukuran. Evaluasi membantu menghubungkan pengalaman praktik dengan pemahaman pedagogik, serta mendorong terbentuknya sikap reflektif yang menjadi ciri utama profesionalisme guru. Dalam konteks ini, evaluasi tidak hanya menilai apa yang telah dilakukan, tetapi juga membuka ruang bagi kemungkinan perbaikan dan pengembangan di masa depan.

### **B.Konsep Asesmen dalam Microteaching**

Asesmen dalam microteaching merupakan komponen penting yang tidak hanya berfungsi untuk menilai performa mengajar, tetapi juga sebagai sarana untuk mendukung proses pembelajaran profesional calon guru. Dalam perspektif pendidikan modern, asesmen tidak lagi dipahami sebagai aktivitas yang terpisah dari pembelajaran, melainkan sebagai bagian integral yang menyatu dengan proses tersebut. Dengan demikian, asesmen dalam microteaching berperan sebagai alat untuk memahami, mengarahkan, dan meningkatkan kualitas praktik mengajar secara berkelanjutan.

Secara konseptual, asesmen dalam microteaching mencakup dua dimensi utama, yaitu asesmen formatif dan asesmen sumatif. Kedua bentuk asesmen ini memiliki fungsi yang berbeda, namun saling melengkapi dalam memberikan gambaran yang utuh mengenai perkembangan keterampilan mengajar. Asesmen formatif berfokus pada proses, sementara asesmen sumatif berfokus pada hasil akhir. Namun demikian, dalam praktiknya, keduanya tidak dapat dipisahkan secara kaku, karena keduanya berkontribusi terhadap pengembangan kompetensi secara menyeluruh.

Asesmen formatif dalam microteaching memiliki peran yang sangat strategis karena dilakukan selama proses pembelajaran berlangsung. Tujuan utama dari asesmen ini adalah untuk memberikan umpan balik yang dapat digunakan secara langsung untuk memperbaiki praktik mengajar. Black dan Wiliam (1998) menekankan bahwa asesmen formatif yang efektif mampu meningkatkan kualitas pembelajaran karena memberikan informasi yang relevan bagi perbaikan segera. Dalam konteks microteaching, asesmen formatif dapat berupa observasi langsung, komentar dari dosen dan teman sejawat, serta refleksi diri setelah sesi pembelajaran.

Lebih jauh, asesmen formatif juga berfungsi untuk mengembangkan kesadaran metakognitif calon guru. Melalui umpan balik yang diberikan, mereka belajar untuk memahami bagaimana praktik mengajar mereka dipersepsikan, serta bagaimana tindakan tertentu memengaruhi pembelajaran. Proses ini membantu calon guru untuk tidak hanya mengandalkan intuisi, tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk mengevaluasi praktiknya secara kritis.

Di sisi lain, asesmen sumatif dalam microteaching berfungsi untuk memberikan gambaran menyeluruh mengenai tingkat pencapaian keterampilan mengajar pada akhir suatu siklus pembelajaran. Asesmen ini biasanya menggunakan instrumen yang lebih terstruktur, seperti rubrik penilaian, untuk menilai berbagai aspek keterampilan secara sistematis. Tujuan dari asesmen sumatif bukan hanya untuk memberikan nilai, tetapi juga untuk memastikan bahwa standar kompetensi yang diharapkan telah tercapai (Anderson & Krathwohl, 2001).

Meskipun asesmen sumatif sering dikaitkan dengan penilaian akhir, dalam konteks microteaching, fungsinya tetap berkaitan dengan pengembangan. Hasil asesmen sumatif dapat

digunakan sebagai dasar untuk refleksi lebih lanjut serta perencanaan perbaikan pada tahap berikutnya. Dengan demikian, asesmen sumatif tidak berhenti pada penilaian, tetapi menjadi bagian dari siklus pembelajaran yang berkelanjutan.

Integrasi antara asesmen formatif dan sumatif menjadi kunci dalam membangun sistem evaluasi yang efektif dalam *microteaching*. Asesmen formatif memberikan umpan balik yang bersifat langsung dan kontekstual, sementara asesmen sumatif memberikan gambaran umum mengenai pencapaian kompetensi. Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) menegaskan bahwa asesmen yang efektif harus mendukung pembelajaran mandiri dan regulasi diri, yang hanya dapat dicapai melalui kombinasi kedua pendekatan tersebut.

Dalam perspektif yang lebih luas, asesmen dalam *microteaching* juga berkaitan dengan pengembangan kompetensi pedagogik yang reflektif. Calon guru tidak hanya dinilai berdasarkan apa yang mereka lakukan, tetapi juga bagaimana mereka memahami dan mengembangkan praktiknya. Asesmen menjadi sarana untuk membangun kesadaran bahwa mengajar adalah proses yang terus berkembang, yang membutuhkan evaluasi dan perbaikan secara berkelanjutan.

Dengan demikian, konsep asesmen dalam *microteaching* tidak dapat dipisahkan dari tujuan utamanya sebagai alat pembelajaran. Asesmen bukan sekadar mekanisme penilaian, tetapi merupakan bagian dari strategi pedagogik yang membantu calon guru mengembangkan keterampilan mengajar secara lebih efektif. Melalui pemahaman yang mendalam terhadap asesmen formatif dan sumatif, calon guru dapat memanfaatkan proses evaluasi sebagai sarana untuk belajar, bukan sekadar dinilai.

### **C. Rubrik Penilaian Keterampilan Mengajar**

Dalam proses evaluasi microteaching, rubrik penilaian memiliki peran yang sangat penting sebagai alat untuk menstrukturkan penilaian secara sistematis dan objektif. Namun demikian, rubrik tidak hanya berfungsi sebagai perangkat teknis untuk memberikan skor, melainkan sebagai instrumen pedagogik yang membantu menjelaskan standar kinerja, mengarahkan praktik mengajar, serta mendukung proses pembelajaran profesional calon guru. Dengan demikian, rubrik penilaian harus dipahami sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar alat evaluasi.

Secara konseptual, rubrik penilaian merupakan seperangkat kriteria yang digunakan untuk menilai kualitas suatu performa berdasarkan tingkat pencapaian tertentu. Andrade (2005) menegaskan bahwa rubrik yang efektif tidak hanya membantu penilai dalam memberikan penilaian yang konsisten, tetapi juga membantu peserta didik memahami ekspektasi yang diharapkan. Dalam konteks microteaching, rubrik menjadi sarana untuk menjembatani antara standar keterampilan mengajar dengan praktik yang dilakukan oleh calon guru.

Pengembangan rubrik penilaian dalam microteaching perlu didasarkan pada prinsip kejelasan, relevansi, dan keterukuran. Kejelasan berkaitan dengan bagaimana setiap kriteria dirumuskan secara spesifik sehingga mudah dipahami. Relevansi mengacu pada kesesuaian antara kriteria yang dinilai dengan tujuan pembelajaran dan keterampilan yang dilatihkan. Sementara itu, keterukuran berkaitan dengan kemampuan rubrik untuk membedakan tingkat kualitas performa secara konsisten. Brookhart (2013) menekankan bahwa rubrik yang baik harus mampu memberikan deskripsi yang jelas mengenai perbedaan kualitas kinerja pada setiap

tingkat pencapaian.

Dalam praktik microteaching, rubrik penilaian umumnya mencakup beberapa dimensi utama keterampilan mengajar. Salah satu dimensi yang penting adalah penguasaan materi, yang mencerminkan sejauh mana calon guru memahami konten yang diajarkan serta mampu menyampaikannya secara akurat dan terstruktur. Penguasaan materi tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan, tetapi juga dengan kemampuan untuk mentransformasikan pengetahuan tersebut menjadi bentuk yang dapat dipahami oleh siswa, sebagaimana dijelaskan dalam konsep *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1987).

Dimensi lain yang tidak kalah penting adalah strategi pembelajaran, yang mencerminkan kemampuan calon guru dalam memilih dan menerapkan pendekatan yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Strategi yang efektif tidak hanya mampu menyampaikan materi, tetapi juga mendorong keterlibatan aktif siswa serta mendukung proses berpikir yang lebih mendalam. Dalam hal ini, rubrik membantu mengidentifikasi sejauh mana strategi yang digunakan mampu menciptakan pembelajaran yang bermakna.

Kemampuan komunikasi juga menjadi aspek penting dalam rubrik penilaian. Komunikasi yang efektif mencakup kejelasan dalam penyampaian, penggunaan bahasa yang tepat, serta kemampuan untuk merespons pertanyaan atau komentar siswa. Dalam konteks pembelajaran, komunikasi bukan hanya tentang berbicara, tetapi juga tentang membangun interaksi yang memungkinkan terjadinya pertukaran ide secara produktif.

Selain itu, manajemen waktu menjadi indikator penting dalam microteaching karena durasi pembelajaran yang terbatas menuntut efisiensi dan ketepatan dalam mengatur



alur kegiatan. Calon guru perlu menunjukkan kemampuan untuk mengalokasikan waktu secara proporsional, sehingga setiap tahap pembelajaran dapat berlangsung secara optimal tanpa tergesa-gesa maupun terhambat.

Refleksi diri juga sering dimasukkan sebagai salah satu dimensi dalam rubrik penilaian, karena mencerminkan kemampuan calon guru untuk mengevaluasi praktiknya sendiri secara kritis. Refleksi yang baik tidak hanya mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, tetapi juga menunjukkan pemahaman terhadap langkah-langkah perbaikan yang dapat dilakukan. Dalam hal ini, rubrik membantu memperjelas bahwa refleksi merupakan bagian penting dari kompetensi mengajar.

Lebih jauh, rubrik penilaian dalam microteaching juga memiliki fungsi formatif yang kuat. Selain digunakan untuk menilai, rubrik dapat digunakan sebagai panduan dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Calon guru dapat menggunakan rubrik sebagai acuan untuk memahami apa yang diharapkan dalam praktik mengajar, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih terarah. Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) menekankan bahwa instrumen penilaian yang transparan dapat meningkatkan kemampuan regulasi diri dalam pembelajaran.

Dengan demikian, rubrik penilaian dalam microteaching tidak dapat dipandang sebagai alat evaluasi semata, tetapi sebagai instrumen yang mendukung pembelajaran dan pengembangan profesional. Ia membantu menjadikan penilaian lebih objektif, memperjelas standar kinerja, serta mendorong refleksi yang lebih mendalam. Dalam konteks ini, rubrik berperan sebagai alat yang menghubungkan evaluasi dengan pembelajaran, sehingga proses microteaching menjadi lebih bermakna dan berkelanjutan.

Berikut adalah contoh rubrik penilaian yang dapat digunakan dalam microteaching, dengan skala penilaian dari 1 hingga 5, di mana 1 adalah sangat buruk, 3 adalah memadai, dan 5 adalah sangat baik.

| <b>Aspek</b>          | <b>Skor 1</b>                                                    | <b>Skor 3</b>                                                      | <b>Skor 5</b>                                                           |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Penguasaan Materi     | Materi tidak dikuasai dengan baik.                               | Materi dikuasai dengan cukup baik, namun masih ada kekurangan.     | Materi dikuasai dengan sangat baik dan dijelaskan dengan jelas.         |
| Strategi Pembelajaran | Strategi pembelajaran tidak sesuai dengan tujuan.                | Strategi pembelajaran cukup sesuai dengan tujuan.                  | Strategi pembelajaran sangat sesuai dengan tujuan dan menarik.          |
| Komunikasi            | Komunikasi tidak jelas, peserta didik kesulitan memahami materi. | Komunikasi cukup jelas, namun kadang-kadang kurang menarik.        | Komunikasi sangat jelas dan menarik, mudah dipahami oleh peserta didik. |
| Manajemen Waktu       | Waktu tidak dikelola dengan baik, materi tidak tercapai.         | Waktu cukup dikelola, namun ada beberapa bagian yang terburu-buru. | Waktu dikelola dengan sangat baik, semua materi tercapai.               |
| Refleksi              | Tidak ada refleksi                                               | Ada refleksi, namun                                                | Refleksi mendalam                                                       |

|                                   |                    |                                                                                   |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| terhadap<br>proses<br>pengajaran. | masih<br>terbatas. | dan jelas,<br>menunjukk<br>n<br>pemahaman<br>dan<br>perbaikan<br>yang<br>konkret. |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|

#### **D. Analisis Hasil Microteaching**

Analisis hasil microteaching merupakan tahap yang sangat menentukan dalam proses evaluasi, karena pada tahap inilah data yang diperoleh dari observasi dan penilaian diinterpretasikan untuk menghasilkan pemahaman yang bermakna. Evaluasi yang baik tidak berhenti pada pemberian skor atau deskripsi umum, tetapi berlanjut pada kemampuan untuk membaca, mengaitkan, dan menafsirkan data secara kritis. Dengan demikian, analisis hasil microteaching menjadi jembatan antara evaluasi dan pengembangan keterampilan mengajar.

Secara konseptual, analisis hasil microteaching melibatkan dua jenis data utama, yaitu data kualitatif dan data kuantitatif. Data kualitatif biasanya diperoleh dari catatan observasi, komentar observer, serta umpan balik dari dosen pembimbing dan teman sejawat. Data ini memberikan gambaran yang mendalam mengenai bagaimana proses pembelajaran berlangsung, termasuk interaksi yang terjadi, respons siswa, serta dinamika kelas yang tidak selalu dapat diukur secara numerik. Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) menekankan bahwa data kualitatif memungkinkan pemahaman yang lebih kaya terhadap fenomena pembelajaran karena mampu menangkap konteks dan makna di balik tindakan.

Di sisi lain, data kuantitatif diperoleh dari skor yang dihasilkan melalui rubrik penilaian. Data ini memberikan gambaran yang lebih terstruktur mengenai tingkat pencapaian keterampilan mengajar pada berbagai aspek yang dinilai. Melalui data kuantitatif, calon guru dapat melihat secara lebih jelas area mana yang sudah memenuhi standar dan area mana yang masih memerlukan perbaikan. Namun demikian, penting untuk disadari bahwa angka tidak dapat berdiri sendiri. Tanpa interpretasi yang tepat, skor hanya menjadi informasi yang bersifat permukaan.

Oleh karena itu, analisis hasil microteaching perlu mengintegrasikan kedua jenis data tersebut. Pendekatan ini sering disebut sebagai triangulasi data, yaitu penggunaan berbagai sumber informasi untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif. Dengan menggabungkan data kualitatif dan kuantitatif, calon guru dapat melihat hubungan antara skor yang diperoleh dengan deskripsi praktik yang terjadi. Hal ini memungkinkan interpretasi yang lebih akurat dan mendalam terhadap kualitas pembelajaran.

Lebih jauh, analisis hasil microteaching juga perlu dikaitkan dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan sebelumnya. Evaluasi yang tidak terhubung dengan tujuan pembelajaran berisiko kehilangan makna, karena tidak memiliki acuan yang jelas dalam menilai keberhasilan. Dalam konteks ini, analisis bukan hanya menjawab pertanyaan “berapa nilai yang diperoleh”, tetapi juga “apakah tujuan pembelajaran telah tercapai dan bagaimana proses pencapaiannya”. Anderson dan Krathwohl (2001) menekankan pentingnya keterkaitan antara tujuan, proses, dan asesmen dalam membangun pembelajaran yang efektif.

Dalam praktiknya, analisis hasil microteaching juga melibatkan kemampuan untuk mengidentifikasi pola. Calon

guru perlu mampu melihat kecenderungan dalam performa mereka, misalnya apakah kelemahan tertentu muncul secara berulang, atau apakah terdapat peningkatan dari satu sesi ke sesi berikutnya. Identifikasi pola ini penting untuk menentukan prioritas perbaikan, sehingga pengembangan keterampilan tidak dilakukan secara acak, tetapi berdasarkan kebutuhan yang nyata.

Selain itu, analisis juga perlu mempertimbangkan konteks pelaksanaan microteaching. Faktor seperti kondisi simulasi, karakteristik peserta didik, serta situasi pembelajaran dapat memengaruhi hasil yang diperoleh. Oleh karena itu, interpretasi data harus dilakukan secara hati-hati, dengan mempertimbangkan berbagai faktor yang mungkin berkontribusi terhadap hasil tersebut. Hal ini menunjukkan bahwa analisis hasil microteaching bukan sekadar proses teknis, tetapi melibatkan pertimbangan profesional yang matang.

Dalam perspektif pembelajaran profesional, analisis hasil microteaching juga berfungsi sebagai dasar untuk refleksi yang lebih mendalam. Data yang telah dianalisis memberikan landasan yang kuat bagi calon guru untuk mengevaluasi praktiknya secara lebih objektif. Proses ini membantu menghindari refleksi yang bersifat subjektif atau sekadar berdasarkan perasaan, karena didukung oleh bukti yang konkret.

Dengan demikian, analisis hasil microteaching dapat dipahami sebagai proses interpretatif yang mengubah data menjadi pengetahuan. Ia tidak hanya memberikan gambaran tentang apa yang telah terjadi, tetapi juga membantu menjelaskan mengapa hal tersebut terjadi dan bagaimana perbaikan dapat dilakukan. Dalam konteks ini, analisis menjadi langkah penting dalam memastikan bahwa evaluasi benar-

benar berkontribusi terhadap pengembangan kompetensi mengajar secara berkelanjutan.

### **E. Analisis Hasil Microteaching**

Analisis hasil microteaching merupakan tahap yang sangat menentukan dalam proses evaluasi, karena pada tahap inilah data yang diperoleh dari observasi dan penilaian diinterpretasikan untuk menghasilkan pemahaman yang bermakna. Evaluasi yang baik tidak berhenti pada pemberian skor atau deskripsi umum, tetapi berlanjut pada kemampuan untuk membaca, mengaitkan, dan menafsirkan data secara kritis. Dengan demikian, analisis hasil microteaching menjadi jembatan antara evaluasi dan pengembangan keterampilan mengajar.

Secara konseptual, analisis hasil microteaching melibatkan dua jenis data utama, yaitu data kualitatif dan data kuantitatif. Data kualitatif biasanya diperoleh dari catatan observasi, komentar observer, serta umpan balik dari dosen pembimbing dan teman sejawat. Data ini memberikan gambaran yang mendalam mengenai bagaimana proses pembelajaran berlangsung, termasuk interaksi yang terjadi, respons siswa, serta dinamika kelas yang tidak selalu dapat diukur secara numerik. Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) menekankan bahwa data kualitatif memungkinkan pemahaman yang lebih kaya terhadap fenomena pembelajaran karena mampu menangkap konteks dan makna di balik tindakan.

Di sisi lain, data kuantitatif diperoleh dari skor yang dihasilkan melalui rubrik penilaian. Data ini memberikan gambaran yang lebih terstruktur mengenai tingkat pencapaian keterampilan mengajar pada berbagai aspek yang dinilai. Melalui data kuantitatif, calon guru dapat melihat secara lebih jelas area mana yang sudah memenuhi standar dan area mana

yang masih memerlukan perbaikan. Namun demikian, penting untuk disadari bahwa angka tidak dapat berdiri sendiri. Tanpa interpretasi yang tepat, skor hanya menjadi informasi yang bersifat permukaan.

Oleh karena itu, analisis hasil microteaching perlu mengintegrasikan kedua jenis data tersebut. Pendekatan ini sering disebut sebagai triangulasi data, yaitu penggunaan berbagai sumber informasi untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif. Dengan menggabungkan data kualitatif dan kuantitatif, calon guru dapat melihat hubungan antara skor yang diperoleh dengan deskripsi praktik yang terjadi. Hal ini memungkinkan interpretasi yang lebih akurat dan mendalam terhadap kualitas pembelajaran.

Lebih jauh, analisis hasil microteaching juga perlu dikaitkan dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan sebelumnya. Evaluasi yang tidak terhubung dengan tujuan pembelajaran berisiko kehilangan makna, karena tidak memiliki acuan yang jelas dalam menilai keberhasilan. Dalam konteks ini, analisis bukan hanya menjawab pertanyaan “berapa nilai yang diperoleh”, tetapi juga “apakah tujuan pembelajaran telah tercapai dan bagaimana proses pencapaiannya”. Anderson dan Krathwohl (2001) menekankan pentingnya keterkaitan antara tujuan, proses, dan asesmen dalam membangun pembelajaran yang efektif.

Dalam praktiknya, analisis hasil microteaching juga melibatkan kemampuan untuk mengidentifikasi pola. Calon guru perlu mampu melihat kecenderungan dalam performa mereka, misalnya apakah kelemahan tertentu muncul secara berulang, atau apakah terdapat peningkatan dari satu sesi ke sesi berikutnya. Identifikasi pola ini penting untuk menentukan prioritas perbaikan, sehingga pengembangan keterampilan tidak dilakukan secara acak, tetapi berdasarkan

kebutuhan yang nyata.

Selain itu, analisis juga perlu mempertimbangkan konteks pelaksanaan microteaching. Faktor seperti kondisi simulasi, karakteristik peserta didik, serta situasi pembelajaran dapat memengaruhi hasil yang diperoleh. Oleh karena itu, interpretasi data harus dilakukan secara hati-hati, dengan mempertimbangkan berbagai faktor yang mungkin berkontribusi terhadap hasil tersebut. Hal ini menunjukkan bahwa analisis hasil microteaching bukan sekadar proses teknis, tetapi melibatkan pertimbangan profesional yang matang.

Dalam perspektif pembelajaran profesional, analisis hasil microteaching juga berfungsi sebagai dasar untuk refleksi yang lebih mendalam. Data yang telah dianalisis memberikan landasan yang kuat bagi calon guru untuk mengevaluasi praktiknya secara lebih objektif. Proses ini membantu menghindari refleksi yang bersifat subjektif atau sekadar berdasarkan perasaan, karena didukung oleh bukti yang konkret.

Dengan demikian, analisis hasil microteaching dapat dipahami sebagai proses interpretatif yang mengubah data menjadi pengetahuan. Ia tidak hanya memberikan gambaran tentang apa yang telah terjadi, tetapi juga membantu menjelaskan mengapa hal tersebut terjadi dan bagaimana perbaikan dapat dilakukan. Dalam konteks ini, analisis menjadi langkah penting dalam memastikan bahwa evaluasi benar-benar berkontribusi terhadap pengembangan kompetensi mengajar secara berkelanjutan.



# **BAB VIII**

## **PERBAIKAN BERKELANJUTAN**

## **A. Refleksi Profesional dalam Microteaching**

Refleksi dalam microteaching tidak dapat diposisikan sebagai aktivitas tambahan setelah praktik mengajar, melainkan sebagai inti dari proses pembelajaran profesional itu sendiri. Melalui refleksi, calon guru tidak hanya menilai apa yang telah dilakukan, tetapi mengonstruksi pemahaman baru tentang praktik mengajar berdasarkan pengalaman nyata. Dalam konteks ini, refleksi berfungsi sebagai mekanisme transformasi pengalaman menjadi pengetahuan profesional.

Dalam literatur pendidikan, refleksi dipahami sebagai proses metakognitif yang memungkinkan individu mengevaluasi tindakan dan keputusan yang diambil selama pembelajaran. Dewey (1933) menegaskan bahwa refleksi adalah proses berpikir yang aktif dan terarah, yang bertujuan untuk menghubungkan pengalaman dengan pemahaman konseptual. Dalam konteks microteaching, hal ini berarti mahasiswa tidak hanya “mengajar”, tetapi juga “belajar dari mengajar”.

Konsep ini diperkuat oleh Schön (1983) yang memperkenalkan dua bentuk refleksi, yaitu *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. *Reflection-in-action* terjadi ketika calon guru melakukan penyesuaian secara langsung saat proses mengajar berlangsung, misalnya ketika siswa terlihat tidak memahami penjelasan. Sementara itu, *reflection-on-action* terjadi setelah pembelajaran selesai, ketika calon guru menganalisis kembali apa yang telah dilakukan. Kedua bentuk refleksi ini sangat relevan dalam microteaching karena latihan mengajar yang berulang memungkinkan mahasiswa untuk terus memperbaiki praktiknya secara bertahap.

Salah satu model refleksi yang paling operasional dalam pendidikan adalah model Gibbs (1988). Model ini memberikan struktur yang jelas dalam melakukan refleksi, mulai dari mendeskripsikan pengalaman hingga merancang tindakan perbaikan. Dalam *microteaching*, model ini membantu mahasiswa menghindari refleksi yang dangkal. Banyak mahasiswa cenderung hanya mengatakan “mengajar sudah baik” atau “masih kurang”, tanpa analisis yang jelas. Dengan model Gibbs, refleksi menjadi lebih sistematis dan berorientasi pada perbaikan konkret.

Selain itu, model Kolb (1984) memberikan perspektif bahwa refleksi merupakan bagian dari siklus pengalaman belajar. Dalam *microteaching*, mahasiswa mengalami siklus ini secara langsung. Mereka mengajar, kemudian merefleksikan, lalu memahami konsep baru, dan akhirnya mencoba strategi yang lebih baik pada sesi berikutnya. Penelitian oleh McLeod et al. (2015) menunjukkan bahwa penggunaan siklus refleksi berbasis pengalaman dapat meningkatkan kemampuan pedagogik secara signifikan, karena mahasiswa tidak hanya memahami teori, tetapi juga mengujinya dalam praktik.

Pendekatan refleksi juga diperluas oleh Brookfield (2017) melalui konsep empat lensa refleksi. Dalam *microteaching*, pendekatan ini sangat penting karena mahasiswa sering kali memiliki bias terhadap praktiknya sendiri. Dengan melihat dari perspektif siswa, teman sejawat, dan teori, refleksi menjadi lebih objektif. Studi oleh Widodo dan Ferdiansyah (2018) menunjukkan bahwa refleksi berbasis multi-perspektif mampu meningkatkan kualitas pengambilan keputusan pedagogik mahasiswa calon guru.

Dalam konteks yang lebih aplikatif, refleksi dalam *microteaching* dapat dilakukan melalui beberapa strategi, seperti jurnal reflektif, diskusi pasca-mengajar, serta analisis

video. Penelitian oleh Tripp dan Rich (2012) menunjukkan bahwa penggunaan video dalam refleksi dapat meningkatkan kesadaran pedagogik karena mahasiswa dapat melihat kembali praktiknya secara objektif. Hal ini memperkuat bahwa refleksi yang efektif membutuhkan data, bukan hanya ingatan.

Lebih jauh, refleksi juga berkaitan dengan pengembangan identitas profesional guru. Farrell (2015) menekankan bahwa refleksi membantu guru memahami siapa mereka sebagai pengajar dan bagaimana mereka ingin berkembang. Dalam microteaching, proses ini mulai terbentuk ketika mahasiswa secara sadar mengevaluasi gaya mengajar, strategi yang digunakan, serta respon terhadap peserta didik.

Namun demikian, refleksi tidak otomatis menjadi efektif. Tanpa panduan yang jelas, refleksi cenderung bersifat deskriptif dan tidak menghasilkan perubahan. Oleh karena itu, penting untuk mengintegrasikan model refleksi secara sistematis dalam microteaching, sehingga mahasiswa tidak hanya “mengalami”, tetapi juga “memaknai pengalaman tersebut secara mendalam”.

Dengan demikian, model refleksi dalam microteaching berfungsi sebagai kerangka yang memungkinkan terjadinya pembelajaran berkelanjutan. Refleksi membantu menghubungkan pengalaman, teori, dan praktik dalam satu siklus yang utuh. Melalui proses ini, microteaching tidak hanya menjadi latihan mengajar, tetapi menjadi ruang pembentukan guru yang reflektif, adaptif, dan profesional.

## **B. Model Refleksi dalam Pengembangan Praktik Mengajar**

Refleksi dalam microteaching tidak hanya efektif ketika dilakukan secara individual, tetapi akan menjadi jauh lebih bermakna ketika dikembangkan melalui proses kolaboratif. Salah satu pendekatan yang relevan untuk tujuan ini adalah lesson study mini, yaitu adaptasi sederhana dari model lesson study yang digunakan secara luas dalam pengembangan profesional guru. Dalam konteks microteaching, lesson study mini memungkinkan calon guru untuk belajar tidak hanya dari praktiknya sendiri, tetapi juga dari praktik orang lain melalui proses observasi, diskusi, dan refleksi bersama.

Secara konseptual, lesson study berasal dari praktik pendidikan di Jepang yang dikenal dengan istilah *jugyō kenkyū*, yang menekankan kolaborasi antar guru dalam merancang, mengamati, dan merefleksikan pembelajaran (Lewis, 2002). Dalam model ini, guru bekerja secara kolektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran melalui siklus yang terdiri dari perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi. Adaptasi model ini dalam microteaching menghasilkan bentuk yang lebih sederhana, tetapi tetap mempertahankan esensi kolaboratif dan reflektifnya.

Dalam pelaksanaan lesson study mini, calon guru biasanya bekerja dalam kelompok kecil. Salah satu anggota kelompok bertindak sebagai pengajar, sementara yang lain berperan sebagai observer. Setelah sesi microteaching selesai, seluruh anggota kelompok terlibat dalam diskusi reflektif yang berfokus pada proses pembelajaran yang telah berlangsung. Diskusi ini tidak diarahkan untuk menilai individu secara personal, tetapi untuk memahami bagaimana pembelajaran terjadi dan bagaimana kualitasnya dapat ditingkatkan.

Keunggulan utama dari refleksi kolaboratif adalah kemampuannya dalam memperkaya perspektif. Refleksi individual sering kali dipengaruhi oleh bias pribadi, sehingga tidak selalu mampu menangkap keseluruhan dinamika pembelajaran. Melalui refleksi kolaboratif, calon guru memperoleh sudut pandang yang lebih beragam, termasuk bagaimana praktik mengajarnya dipersepsikan oleh orang lain. Vescio, Ross, dan Adams (2008) menunjukkan bahwa kolaborasi dalam pembelajaran profesional guru dapat meningkatkan kualitas pengajaran karena memungkinkan terjadinya pertukaran ide dan pengalaman secara konstruktif.

Selain itu, lesson study mini juga mendorong terbentuknya komunitas belajar (community of practice). Dalam lingkungan ini, calon guru tidak hanya belajar sebagai individu, tetapi sebagai bagian dari kelompok yang memiliki tujuan bersama untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Wenger (1998) menekankan bahwa pembelajaran dalam komunitas praktik terjadi melalui partisipasi aktif dalam kegiatan bersama, di mana anggota saling berbagi pengetahuan dan pengalaman. Dalam microteaching, hal ini tercermin dalam diskusi reflektif yang terbuka dan berbasis pada praktik nyata.

Dari sisi pedagogik, refleksi kolaboratif melalui lesson study mini juga membantu calon guru mengembangkan kemampuan analisis yang lebih tajam. Mereka tidak hanya mengamati apa yang terjadi, tetapi juga belajar menginterpretasikan proses pembelajaran secara kritis. Misalnya, bagaimana respon siswa terhadap pertanyaan tertentu, bagaimana strategi yang digunakan memengaruhi keterlibatan, atau bagaimana pengelolaan waktu berdampak pada alur pembelajaran. Proses ini membantu membangun apa yang disebut sebagai professional vision, yaitu kemampuan untuk melihat dan memahami praktik

pembelajaran secara mendalam (Sherin & van Es, 2009).

Namun demikian, efektivitas lesson study mini sangat bergantung pada kualitas interaksi dalam kelompok. Diskusi reflektif perlu dilakukan secara terbuka, konstruktif, dan berbasis data, bukan sekadar opini. Oleh karena itu, diperlukan kesadaran bersama bahwa tujuan utama dari kegiatan ini adalah pembelajaran, bukan penilaian personal. Lingkungan yang aman dan suportif menjadi faktor penting agar setiap anggota kelompok berani menyampaikan pandangan dan menerima umpan balik.

Dalam praktiknya, lesson study mini juga dapat dipadukan dengan penggunaan instrumen observasi atau rekaman video untuk memperkuat kualitas refleksi. Data yang lebih konkret memungkinkan diskusi yang lebih terarah dan mengurangi potensi bias. Penelitian oleh Cajkler et al. (2015) menunjukkan bahwa penggunaan lesson study dalam pendidikan guru mampu meningkatkan kemampuan reflektif dan kualitas pembelajaran secara signifikan, terutama ketika didukung oleh data observasi yang jelas.

Dengan demikian, refleksi kolaboratif melalui lesson study mini merupakan pendekatan yang efektif dalam mengembangkan keterampilan mengajar dalam microteaching. Ia tidak hanya memperkaya proses refleksi, tetapi juga membangun budaya belajar bersama yang mendukung pengembangan profesional secara berkelanjutan. Melalui pendekatan ini, microteaching tidak lagi menjadi aktivitas individual, tetapi menjadi ruang kolaboratif yang mendorong pertumbuhan pedagogik secara kolektif.

### **C. Refleksi Kolaboratif melalui Lesson Study Mini**

Refleksi dalam microteaching akan kehilangan sebagian besar potensinya apabila hanya dilakukan secara individual. Pengalaman menunjukkan bahwa banyak calon guru mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi kelemahan praktik mengajarnya sendiri, karena keterbatasan perspektif dan kecenderungan bias terhadap performa pribadi. Oleh karena itu, refleksi kolaboratif menjadi pendekatan yang sangat penting untuk memperkaya proses evaluasi dan pengembangan praktik mengajar.

Salah satu bentuk refleksi kolaboratif yang relevan dalam microteaching adalah lesson study mini, yaitu adaptasi sederhana dari model lesson study yang dikembangkan dalam tradisi pendidikan Jepang. Berbeda dengan lesson study penuh yang berlangsung dalam jangka panjang, lesson study mini dirancang lebih fleksibel dan sesuai dengan konteks perkuliahan microteaching, tetapi tetap mempertahankan esensi utamanya, yaitu kolaborasi, observasi berbasis data, dan refleksi mendalam terhadap praktik pembelajaran (Lewis, 2002).

Dalam praktiknya, lesson study mini dalam microteaching dapat dilaksanakan melalui siklus sederhana yang terdiri dari tiga tahap utama, yaitu perencanaan bersama, pelaksanaan pembelajaran, dan refleksi kolektif. Pada tahap perencanaan, mahasiswa dalam satu kelompok mendiskusikan rancangan pembelajaran, termasuk tujuan, strategi, dan potensi kesulitan siswa. Tahap ini penting karena membantu mahasiswa menyadari bahwa pembelajaran bukan hanya soal “mengajar”, tetapi merancang pengalaman belajar yang terstruktur.



Tahap pelaksanaan dilakukan oleh salah satu mahasiswa sebagai pengajar, sementara anggota lain berperan sebagai observer. Berbeda dengan observasi biasa yang cenderung menilai guru, dalam lesson study mini fokus observasi diarahkan pada proses pembelajaran, khususnya bagaimana siswa merespons pembelajaran. Misalnya, observer mencatat bagian mana siswa terlihat aktif, kapan mereka mengalami kebingungan, atau bagaimana interaksi berlangsung. Pendekatan ini membantu menggeser fokus dari “guru bagus atau tidak” menjadi “pembelajaran berjalan efektif atau tidak”.

Tahap refleksi kolektif merupakan inti dari lesson study mini. Pada tahap ini, diskusi dilakukan secara terbuka dengan berbasis pada data observasi, bukan opini semata. Pengajar terlebih dahulu menyampaikan refleksi dirinya, kemudian diikuti oleh observer yang memberikan umpan balik secara konstruktif. Diskusi diarahkan untuk menjawab pertanyaan mendasar, seperti: bagian mana dari pembelajaran yang berhasil, bagian mana yang perlu diperbaiki, dan mengapa hal tersebut terjadi.

Kekuatan utama lesson study mini terletak pada kemampuannya menghadirkan berbagai perspektif terhadap satu praktik pembelajaran. Penelitian menunjukkan bahwa refleksi kolaboratif memungkinkan guru melihat aspek-aspek yang sebelumnya tidak disadari, terutama yang berkaitan dengan respon siswa (Vescio et al., 2008). Dalam konteks microteaching, hal ini sangat penting karena mahasiswa sering kali lebih fokus pada penampilannya sendiri daripada pada proses belajar siswa.

Selain itu, lesson study mini juga membantu mengembangkan kemampuan analisis pedagogik yang lebih dalam. Melalui diskusi, mahasiswa belajar menghubungkan praktik dengan teori, serta memahami alasan di balik

keberhasilan atau kegagalan suatu strategi pembelajaran. Proses ini berkontribusi pada pengembangan professional vision, yaitu kemampuan untuk melihat dan menafsirkan praktik pembelajaran secara kritis (Sherin & van Es, 2009).

Dari sisi praktis, lesson study mini juga memiliki manfaat dalam membangun budaya akademik yang kolaboratif. Mahasiswa belajar untuk memberi dan menerima umpan balik secara profesional, bukan personal. Hal ini penting karena dalam praktik nyata di sekolah, guru tidak bekerja secara individual, tetapi dalam komunitas yang saling mendukung. Wenger (1998) menekankan bahwa pembelajaran profesional yang efektif terjadi dalam komunitas praktik, di mana individu belajar melalui interaksi dan kolaborasi.

Namun demikian, efektivitas lesson study mini sangat bergantung pada kualitas pelaksanaannya. Tanpa panduan yang jelas, diskusi reflektif dapat berubah menjadi komentar umum yang kurang bermakna, seperti “sudah bagus” atau “kurang menarik”. Oleh karena itu, penting untuk menggunakan instrumen observasi sederhana atau pertanyaan panduan agar refleksi tetap fokus dan berbasis data. Misalnya, observer diarahkan untuk mencatat bukti konkret dari keterlibatan siswa, bukan sekadar kesan umum.

Selain itu, peran dosen juga sangat penting dalam mengarahkan diskusi reflektif. Dosen perlu memastikan bahwa umpan balik yang diberikan bersifat konstruktif, spesifik, dan berorientasi pada perbaikan. Tanpa fasilitasi yang baik, refleksi kolaboratif berpotensi menjadi dangkal atau bahkan tidak nyaman bagi mahasiswa.

Dengan demikian, refleksi kolaboratif melalui lesson study mini memberikan kontribusi yang signifikan dalam

pengembangan praktik mengajar dalam microteaching. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya proses refleksi, tetapi juga membangun kemampuan analisis, komunikasi profesional, dan kerja sama yang menjadi bagian penting dari kompetensi guru. Melalui lesson study mini, microteaching tidak lagi menjadi latihan individu semata, tetapi berkembang menjadi ruang pembelajaran kolektif yang mendorong pertumbuhan pedagogik secara berkelanjutan.

#### **D. Video dan Portofolio Profesional**

Perkembangan teknologi dalam pendidikan telah membuka peluang yang luas bagi penguatan proses refleksi dalam microteaching. Jika refleksi tradisional bergantung pada ingatan dan catatan tertulis, maka penggunaan media seperti video dan portofolio profesional memungkinkan refleksi yang lebih objektif, sistematis, dan berkelanjutan. Dalam konteks ini, media refleksi tidak hanya berfungsi sebagai alat dokumentasi, tetapi sebagai sarana untuk mengembangkan kesadaran pedagogik dan profesionalitas calon guru.

Salah satu media refleksi yang paling efektif dalam microteaching adalah rekaman video. Video memungkinkan calon guru untuk melihat kembali praktik mengajarnya secara utuh, termasuk aspek-aspek yang sering kali tidak disadari saat mengajar berlangsung. Misalnya, ekspresi nonverbal, pola interaksi, penggunaan waktu, serta respon terhadap peserta didik. Berbeda dengan refleksi berbasis ingatan yang cenderung selektif, video memberikan representasi yang lebih akurat terhadap realitas pembelajaran.

Dalam perspektif pedagogik, penggunaan video dalam refleksi berkaitan dengan pengembangan professional vision, yaitu kemampuan untuk mengamati dan menafsirkan praktik pembelajaran secara mendalam (Sherin & van Es, 2009). Melalui analisis video, calon guru tidak hanya melihat apa yang

terjadi, tetapi juga belajar memahami mengapa hal tersebut terjadi dan bagaimana dampaknya terhadap pembelajaran. Penelitian oleh Tripp dan Rich (2012) menunjukkan bahwa refleksi berbasis video secara signifikan meningkatkan kemampuan analisis pedagogik karena memungkinkan individu untuk melakukan pengamatan berulang dan lebih terfokus.

Selain itu, video juga memungkinkan terjadinya refleksi yang lebih kritis melalui diskusi bersama. Ketika rekaman digunakan dalam forum kelompok, calon guru dapat memperoleh berbagai perspektif terhadap praktik yang sama. Hal ini memperkaya proses refleksi dan membantu mengurangi bias subjektif. Dengan demikian, video tidak hanya mendukung refleksi individual, tetapi juga refleksi kolaboratif yang lebih mendalam.

Di sisi lain, portofolio profesional merupakan media refleksi yang berfungsi untuk mendokumentasikan perkembangan kompetensi mengajar secara berkelanjutan. Portofolio tidak hanya berisi hasil akhir, tetapi juga proses, termasuk rencana pembelajaran, catatan refleksi, umpan balik, serta bukti praktik mengajar. Dalam konteks microteaching, portofolio membantu calon guru melihat perjalanan perkembangan mereka secara lebih utuh.

Secara konseptual, portofolio dalam pendidikan guru berfungsi sebagai alat untuk mengintegrasikan pengalaman, refleksi, dan bukti kinerja dalam satu kerangka yang sistematis. Zeichner dan Wray (2001) menekankan bahwa portofolio profesional tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai sarana untuk membangun identitas profesional. Melalui portofolio, calon guru dapat menunjukkan bagaimana mereka berkembang, apa yang telah dipelajari, serta bagaimana mereka merespons umpan balik

yang diterima.

Lebih jauh, portofolio juga mendukung pengembangan kemampuan refleksi yang lebih mendalam. Berbeda dengan refleksi yang bersifat sesaat, portofolio memungkinkan refleksi yang berkelanjutan dan terstruktur. Calon guru dapat membandingkan praktik mereka dari waktu ke waktu, mengidentifikasi pola perkembangan, serta merencanakan perbaikan secara lebih sistematis. Barrett (2007) menyatakan bahwa portofolio digital secara khusus memiliki potensi besar dalam mendukung pembelajaran reflektif karena memungkinkan integrasi berbagai bentuk media, termasuk teks, gambar, dan video.

Integrasi antara video dan portofolio dalam microteaching memberikan manfaat yang lebih besar dibandingkan penggunaan masing-masing secara terpisah. Video menyediakan data empiris yang konkret, sementara portofolio menyediakan kerangka untuk mengorganisasikan dan merefleksikan data tersebut. Kombinasi keduanya memungkinkan refleksi yang tidak hanya akurat, tetapi juga terarah dan berkelanjutan.

Namun demikian, efektivitas penggunaan media refleksi ini sangat bergantung pada bagaimana media tersebut digunakan. Tanpa panduan yang jelas, video dapat menjadi sekadar rekaman tanpa analisis, dan portofolio dapat menjadi kumpulan dokumen tanpa makna reflektif. Oleh karena itu, diperlukan kerangka refleksi yang sistematis agar kedua media ini benar-benar mendukung pengembangan kompetensi mengajar.

Dengan demikian, penggunaan video dan portofolio profesional dalam microteaching memperkuat kualitas refleksi secara signifikan. Kedua media ini membantu menjadikan refleksi lebih objektif, terstruktur, dan berkelanjutan. Dalam

konteks ini, microteaching tidak hanya menjadi ruang latihan mengajar, tetapi juga laboratorium pembelajaran profesional yang memanfaatkan teknologi untuk mendukung perkembangan guru secara optimal.

### **E. Strategi Perbaikan Berbasis Refleksi dan Data Perform**

Dalam keseluruhan proses microteaching, refleksi tidak akan memiliki dampak yang signifikan apabila tidak diikuti oleh langkah perbaikan yang terarah. Banyak calon guru mampu mengidentifikasi kelemahan dalam praktik mengajarnya, tetapi mengalami kesulitan dalam mentransformasikan hasil refleksi tersebut menjadi tindakan konkret. Oleh karena itu, strategi perbaikan berbasis refleksi dan data performa menjadi tahap krusial yang menentukan apakah microteaching benar-benar menghasilkan peningkatan kompetensi atau hanya menjadi rutinitas evaluatif semata.

Secara konseptual, perbaikan berbasis data (data-driven improvement) merupakan pendekatan yang menekankan bahwa setiap keputusan pedagogik harus didasarkan pada bukti empiris, bukan sekadar intuisi. Dalam konteks microteaching, data tersebut dapat berupa hasil observasi, skor rubrik, rekaman video, serta umpan balik dari dosen dan teman sejawat. Hattie (2009) menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika guru mampu menggunakan informasi dari evaluasi untuk mengurangi kesenjangan antara kondisi aktual dan tujuan yang diharapkan. Dengan demikian, data performa menjadi titik awal dalam merancang strategi perbaikan yang lebih terarah.

Langkah pertama dalam strategi ini adalah melakukan identifikasi masalah secara spesifik. Refleksi yang efektif harus mampu menjawab pertanyaan “bagian mana yang perlu

diperbaiki” secara jelas dan terukur. Misalnya, bukan sekadar “penjelasan kurang jelas”, tetapi “penjelasan terlalu cepat sehingga siswa tidak memiliki waktu untuk memahami konsep”. Kejelasan dalam mengidentifikasi masalah menjadi kunci karena akan menentukan arah perbaikan yang dilakukan. Tanpa spesifikasi yang jelas, perbaikan cenderung bersifat umum dan tidak menghasilkan perubahan yang signifikan.

Langkah berikutnya adalah analisis penyebab. Banyak kesalahan dalam praktik mengajar bukan disebabkan oleh satu faktor tunggal, melainkan kombinasi dari berbagai aspek, seperti perencanaan yang kurang matang, strategi yang tidak sesuai, atau kurangnya pemahaman terhadap karakteristik peserta didik. Dalam tahap ini, calon guru perlu menghubungkan data yang diperoleh dengan teori pembelajaran yang relevan, sehingga analisis yang dilakukan tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga konseptual. Brookhart (2017) menekankan bahwa umpan balik yang berkualitas harus membantu individu memahami penyebab kesalahan, bukan hanya menunjukkan kesalahan itu sendiri.

Setelah masalah dan penyebabnya teridentifikasi, tahap selanjutnya adalah merancang strategi perbaikan yang spesifik dan dapat diimplementasikan. Strategi ini harus bersifat operasional, artinya dapat langsung diterapkan dalam praktik mengajar berikutnya. Misalnya, jika masalah terletak pada kurangnya keterlibatan siswa, maka strategi perbaikan dapat berupa penggunaan pertanyaan terbuka, diskusi kelompok kecil, atau teknik pembelajaran aktif lainnya. Dalam hal ini, prinsip *deliberate practice* menjadi relevan, di mana perbaikan dilakukan melalui latihan yang terfokus pada aspek tertentu secara berulang (Ericsson, 2006).

Implementasi strategi perbaikan kemudian dilakukan

dalam sesi microteaching berikutnya, yang sering disebut sebagai reteach. Tahap ini sangat penting karena menjadi bukti apakah refleksi benar-benar menghasilkan perubahan dalam praktik. Tanpa implementasi, refleksi hanya berhenti pada level pemahaman tanpa berdampak pada tindakan. Penelitian menunjukkan bahwa siklus refleksi dan praktik ulang merupakan salah satu faktor utama dalam peningkatan kompetensi mengajar (Timperley, 2011).

Selain itu, evaluasi ulang terhadap hasil perbaikan juga perlu dilakukan. Calon guru perlu membandingkan performa sebelum dan sesudah perbaikan untuk melihat sejauh mana perubahan yang terjadi. Proses ini membantu mengidentifikasi apakah strategi yang digunakan efektif atau masih perlu disempurnakan. Dengan demikian, perbaikan tidak dipahami sebagai tindakan sekali selesai, tetapi sebagai proses berkelanjutan yang terus dikembangkan.

Dalam perspektif yang lebih luas, strategi perbaikan berbasis refleksi dan data performa juga berkontribusi pada pembentukan kebiasaan berpikir sistematis dalam praktik mengajar. Calon guru belajar bahwa setiap tindakan pedagogik harus memiliki dasar yang jelas dan dapat dievaluasi secara objektif. Hal ini menjadi fondasi penting dalam membangun profesionalisme guru, di mana pengambilan keputusan tidak lagi didasarkan pada kebiasaan semata, tetapi pada analisis yang terstruktur.

Lebih jauh, pendekatan ini juga memperkuat kemampuan regulasi diri dalam pembelajaran. Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) menyatakan bahwa individu yang mampu menggunakan umpan balik untuk memperbaiki kinerjanya menunjukkan tingkat regulasi diri yang tinggi. Dalam konteks microteaching, kemampuan ini menjadi indikator penting dari kesiapan profesional calon guru, karena



menunjukkan bahwa mereka mampu belajar secara mandiri dan berkelanjutan.

Namun demikian, penting untuk diingat bahwa efektivitas strategi perbaikan sangat bergantung pada kualitas data yang digunakan. Data yang tidak akurat atau tidak relevan dapat mengarah pada keputusan yang keliru. Oleh karena itu, proses observasi, penilaian, dan refleksi harus dilakukan secara cermat dan sistematis. Selain itu, lingkungan pembelajaran yang suportif juga diperlukan agar calon guru merasa aman untuk mencoba, gagal, dan memperbaiki diri.

Dengan demikian, strategi perbaikan berbasis refleksi dan data performa merupakan inti dari pembelajaran dalam microteaching. Ia memastikan bahwa setiap pengalaman mengajar tidak berhenti sebagai pengalaman semata, tetapi berkembang menjadi proses pembelajaran yang berkelanjutan. Melalui pendekatan ini, microteaching tidak hanya melatih keterampilan mengajar, tetapi juga membentuk pola pikir profesional yang reflektif, analitis, dan berorientasi pada perbaikan terus-menerus.



# **BAB IX**

## **TEKNOLOGI DALAM MICROTEACHING**

## **A. Integrasi Teknologi dalam Pendidikan**

Integrasi teknologi dalam pendidikan guru merupakan suatu keniscayaan dalam menghadapi dinamika pembelajaran abad ke-21. Perubahan lanskap pendidikan yang ditandai oleh perkembangan teknologi digital menuntut guru tidak hanya menguasai materi dan pedagogi, tetapi juga mampu memanfaatkan teknologi secara efektif dalam proses pembelajaran. Dalam konteks ini, teknologi tidak lagi dipandang sebagai alat tambahan, melainkan sebagai bagian integral dari praktik pedagogik yang memengaruhi cara guru merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran.

Secara konseptual, integrasi teknologi dalam pendidikan tidak sekadar berkaitan dengan penggunaan perangkat digital, tetapi mencakup bagaimana teknologi digunakan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Mishra dan Koehler (2006) menekankan bahwa integrasi teknologi yang efektif harus melibatkan pemahaman yang mendalam tentang hubungan antara konten, pedagogi, dan teknologi. Dengan demikian, penggunaan teknologi harus didasarkan pada pertimbangan pedagogik yang jelas, bukan sekadar mengikuti tren atau ketersediaan alat.

Dalam konteks pendidikan guru, integrasi teknologi memiliki peran strategis dalam membentuk kompetensi profesional calon guru. Guru masa kini dituntut untuk mampu mengelola pembelajaran dalam berbagai format, baik tatap muka, daring, maupun blended learning. Hal ini menuntut fleksibilitas dan kemampuan adaptasi yang tinggi, serta pemahaman terhadap berbagai platform dan media pembelajaran digital. Penelitian oleh Tondeur et al. (2017)

menunjukkan bahwa pengalaman menggunakan teknologi dalam pendidikan guru secara signifikan memengaruhi kesiapan calon guru dalam mengintegrasikan teknologi dalam praktik mengajar mereka di masa depan.

Dalam microteaching, integrasi teknologi memberikan peluang untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih autentik dan relevan dengan kondisi nyata di sekolah. Penggunaan platform digital, media interaktif, serta alat evaluasi berbasis teknologi memungkinkan mahasiswa untuk berlatih mengajar dalam konteks yang lebih kompleks dan realistis. Hal ini penting karena praktik pembelajaran di sekolah saat ini semakin dipengaruhi oleh teknologi, baik dalam penyampaian materi maupun dalam interaksi antara guru dan siswa.

Lebih jauh, integrasi teknologi juga berkontribusi terhadap peningkatan kualitas refleksi dalam microteaching. Teknologi memungkinkan proses pembelajaran direkam, dianalisis, dan didiskusikan secara lebih sistematis. Misalnya, penggunaan video pembelajaran, platform berbagi materi, serta aplikasi analitik dapat membantu mahasiswa memahami praktik mengajarnya secara lebih mendalam. Dalam hal ini, teknologi tidak hanya mendukung pembelajaran, tetapi juga memperkuat proses evaluasi dan pengembangan profesional.

Namun demikian, penting untuk disadari bahwa integrasi teknologi tidak secara otomatis meningkatkan kualitas pembelajaran. Penggunaan teknologi yang tidak didasarkan pada kebutuhan pedagogik justru dapat mengganggu proses belajar. Oleh karena itu, guru perlu memiliki kemampuan untuk memilih, mengadaptasi, dan menggunakan teknologi secara kritis. Koehler dan Mishra (2009) menekankan bahwa kompetensi guru dalam mengintegrasikan teknologi terletak pada kemampuannya

untuk menyesuaikan teknologi dengan konteks pembelajaran, bukan sebaliknya.

Dalam perspektif yang lebih luas, integrasi teknologi juga berkaitan dengan pengembangan literasi digital guru. Literasi ini mencakup kemampuan untuk memahami, menggunakan, dan mengevaluasi teknologi secara efektif dan etis. Guru tidak hanya dituntut untuk mampu menggunakan teknologi, tetapi juga memahami implikasi sosial, etika, dan keamanan dalam penggunaannya. Hal ini menjadi semakin penting dalam era digital, di mana akses terhadap informasi sangat luas dan kompleks.

Dengan demikian, hakikat integrasi teknologi dalam pendidikan guru terletak pada kemampuannya untuk memperkuat praktik pedagogik, bukan menggantikannya. Teknologi menjadi alat yang mendukung terciptanya pembelajaran yang lebih efektif, interaktif, dan relevan. Dalam konteks microteaching, integrasi teknologi membantu menjembatani antara latihan mengajar di kelas dan realitas pembelajaran di dunia pendidikan yang semakin terdigitalisasi.

## **B. Kerangka TPACK dalam Microteaching**

Pembahasan mengenai integrasi teknologi dalam pendidikan guru tidak akan bermakna tanpa kerangka yang operasional. Dalam konteks ini, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) menjadi kerangka yang paling relevan karena memberikan panduan konkret bagi calon guru dalam mengintegrasikan teknologi secara tepat dalam pembelajaran. TPACK bukan sekadar konsep teoretis, tetapi alat berpikir yang membantu guru mengambil keputusan pedagogik secara lebih terarah.

Secara sederhana, TPACK menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika tiga komponen utama saling terintegrasi, yaitu penguasaan materi (content knowledge), strategi pembelajaran (pedagogical knowledge), dan pemanfaatan teknologi (technological knowledge) (Mishra & Koehler, 2006). Namun, dalam praktik microteaching, yang paling penting bukan memahami ketiganya secara terpisah, melainkan bagaimana menggabungkannya dalam satu desain pembelajaran yang utuh.

Masalah yang sering terjadi pada mahasiswa microteaching adalah penggunaan teknologi yang tidak selaras dengan tujuan pembelajaran. Misalnya, menggunakan slide yang menarik secara visual, tetapi tidak membantu pemahaman konsep, atau menggunakan video tanpa strategi diskusi yang jelas. Dalam konteks ini, TPACK membantu menggeser fokus dari “menggunakan teknologi” menjadi “menggunakan teknologi untuk tujuan pedagogik tertentu”.

Dalam praktik microteaching, penerapan TPACK dapat dimulai dari tahap perencanaan. Calon guru perlu mengajukan pertanyaan kunci sebelum mengajar, seperti: konsep apa yang sulit dipahami siswa, strategi apa yang paling sesuai untuk menjelaskan konsep tersebut, dan teknologi apa yang dapat memperjelas atau memperkuat pembelajaran. Pendekatan ini membuat teknologi menjadi bagian dari solusi pedagogik, bukan sekadar pelengkap.

Sebagai contoh, ketika mengajarkan konsep abstrak, seperti proses ilmiah atau fenomena sosial, penggunaan simulasi atau video interaktif dapat membantu siswa membangun pemahaman yang lebih konkret. Namun, efektivitasnya sangat bergantung pada bagaimana guru mengarahkan aktivitas belajar, misalnya melalui pertanyaan pemicu, diskusi, atau tugas reflektif. Di sinilah integrasi antara

pedagogi dan teknologi menjadi kunci.

Dalam tahap pelaksanaan microteaching, TPACK terlihat pada kemampuan calon guru dalam mengelola interaksi antara teknologi dan peserta didik. Teknologi tidak boleh menggantikan interaksi, tetapi harus memperkuatnya. Misalnya, penggunaan kuis digital tidak hanya untuk mengecek pemahaman, tetapi juga sebagai alat untuk memicu diskusi atau memberikan umpan balik langsung. Penelitian menunjukkan bahwa penggunaan teknologi yang terintegrasi dengan strategi pembelajaran dapat meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar siswa (Koehler & Mishra, 2009).

Lebih jauh, dalam tahap refleksi, kerangka TPACK dapat digunakan sebagai alat evaluasi diri. Calon guru dapat menilai apakah teknologi yang digunakan benar-benar membantu pemahaman siswa, atau justru menjadi distraksi. Refleksi berbasis TPACK memungkinkan evaluasi yang lebih spesifik, misalnya apakah masalah terletak pada pemilihan media, strategi pembelajaran, atau pemahaman materi itu sendiri.

Hal penting yang perlu ditekankan adalah bahwa TPACK bukan tentang “semakin banyak teknologi semakin baik”. Sebaliknya, penggunaan teknologi harus selektif dan berbasis kebutuhan. Penelitian oleh Tondeur et al. (2017) menunjukkan bahwa kualitas integrasi teknologi lebih ditentukan oleh kesesuaian pedagogik daripada jumlah atau kecanggihan alat yang digunakan.

Dalam konteks microteaching, TPACK juga membantu calon guru membangun kebiasaan berpikir integratif. Mereka tidak lagi merancang pembelajaran secara terpisah antara materi, metode, dan media, tetapi sebagai satu kesatuan. Pola pikir ini sangat penting karena mencerminkan praktik nyata di kelas, di mana guru harus mengambil keputusan secara cepat dan tepat dalam situasi yang kompleks.



Dengan demikian, kerangka TPACK dalam microteaching berfungsi sebagai panduan praktis untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran berbasis teknologi. Ia membantu calon guru menghindari penggunaan teknologi yang tidak relevan, sekaligus mendorong penggunaan yang lebih bermakna dan efektif. Dalam jangka panjang, penguasaan TPACK tidak hanya meningkatkan kualitas microteaching, tetapi juga mempersiapkan guru untuk menghadapi tantangan pembelajaran di era digital secara profesional.

### **C. Digitalisasi dan Platform Pembelajaran Microteaching**

Digitalisasi dalam microteaching bukan sekadar memindahkan praktik mengajar ke dalam bentuk daring, tetapi merupakan upaya untuk memperkaya pengalaman pembelajaran melalui pemanfaatan berbagai platform dan alat digital secara strategis. Dalam konteks ini, teknologi berfungsi sebagai sarana untuk menciptakan lingkungan belajar yang lebih fleksibel, interaktif, dan relevan dengan praktik pembelajaran di dunia nyata.

Dalam praktik microteaching, platform digital dapat digunakan pada tiga tahap utama, yaitu perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Pada tahap perencanaan, calon guru dapat memanfaatkan platform seperti Google Docs atau Learning Management System untuk menyusun dan berbagi rencana pembelajaran secara kolaboratif. Hal ini memungkinkan adanya umpan balik awal sebelum pembelajaran dilaksanakan, sehingga kualitas perencanaan menjadi lebih matang.

Pada tahap pelaksanaan, berbagai platform dapat digunakan untuk mendukung interaksi pembelajaran. Misalnya, penggunaan Google Slides atau Canva untuk

presentasi visual, Mentimeter atau Kahoot untuk meningkatkan partisipasi, serta Zoom atau Google Meet untuk simulasi pembelajaran daring. Namun yang penting bukan pada jenis platformnya, melainkan bagaimana platform tersebut digunakan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Kesalahan umum yang sering terjadi adalah penggunaan banyak aplikasi tanpa tujuan yang jelas, sehingga justru mengganggu alur pembelajaran.

Pendekatan yang lebih efektif adalah memilih satu atau dua platform yang benar-benar mendukung strategi pembelajaran. Misalnya, jika tujuan pembelajaran adalah meningkatkan pemahaman konsep, maka penggunaan video pendek yang diikuti dengan pertanyaan reflektif lebih efektif dibandingkan sekadar presentasi teks. Jika tujuan adalah meningkatkan partisipasi, maka platform kuis interaktif dapat digunakan sebagai pemicu diskusi, bukan hanya sebagai alat penilaian.

Dalam microteaching, digitalisasi juga memungkinkan simulasi pembelajaran yang lebih realistis. Calon guru dapat berlatih mengelola kelas daring, mengatur waktu interaksi, serta merespons peserta didik melalui fitur chat atau diskusi. Hal ini menjadi penting karena praktik pembelajaran di sekolah saat ini tidak lagi terbatas pada ruang kelas fisik. Dengan demikian, microteaching berbasis digital membantu menjembatani antara latihan di kampus dan praktik nyata di lapangan.

Pada tahap evaluasi, platform digital memberikan kemudahan dalam mengumpulkan dan menganalisis data pembelajaran. Misalnya, penggunaan Google Forms untuk kuis cepat, atau fitur analitik pada platform pembelajaran untuk melihat tingkat partisipasi. Data ini dapat digunakan sebagai dasar refleksi, sehingga calon guru tidak hanya mengandalkan

persepsi, tetapi memiliki bukti konkret tentang bagaimana pembelajaran berlangsung.

Selain itu, digitalisasi juga mendukung dokumentasi praktik mengajar secara lebih sistematis. Materi, rekaman pembelajaran, serta hasil evaluasi dapat disimpan dan diorganisasikan dalam satu platform. Hal ini memudahkan calon guru untuk meninjau kembali praktiknya serta melihat perkembangan dari waktu ke waktu. Dengan demikian, platform digital tidak hanya mendukung pembelajaran, tetapi juga proses refleksi dan pengembangan profesional.

Namun demikian, penting untuk diingat bahwa efektivitas penggunaan platform digital sangat bergantung pada kesesuaian dengan tujuan pembelajaran. Penggunaan teknologi yang berlebihan atau tidak terarah justru dapat menurunkan kualitas pembelajaran. Oleh karena itu, calon guru perlu mengembangkan kemampuan untuk memilih platform secara kritis, mempertimbangkan kemudahan penggunaan, relevansi dengan materi, serta dampaknya terhadap keterlibatan peserta didik.

Dalam konteks ini, prinsip utama yang perlu dipegang adalah bahwa teknologi harus melayani pedagogi, bukan sebaliknya. Platform digital hanyalah alat, sementara keberhasilan pembelajaran tetap ditentukan oleh bagaimana guru merancang dan mengelola proses belajar. Dengan pendekatan yang tepat, digitalisasi dalam *microteaching* dapat menjadi sarana yang efektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus mempersiapkan calon guru menghadapi tantangan pendidikan di era digital.

## **D.Desain Pembelajaran Interaktif dan Analitik Partisipasi**

Dalam konteks microteaching berbasis teknologi, tantangan utama bukan lagi sekadar menyampaikan materi, tetapi bagaimana merancang pembelajaran yang mampu melibatkan peserta didik secara aktif. Pembelajaran interaktif menjadi kunci karena keterlibatan siswa merupakan indikator penting dari efektivitas proses belajar. Oleh karena itu, calon guru perlu memahami bahwa desain pembelajaran tidak hanya berfokus pada isi, tetapi juga pada bagaimana siswa berinteraksi dengan materi, guru, dan sesama peserta didik.

Secara praktis, pembelajaran interaktif dalam microteaching dapat dibangun melalui tiga strategi utama, yaitu interaksi kognitif, interaksi sosial, dan interaksi berbasis teknologi. Interaksi kognitif berkaitan dengan bagaimana siswa berpikir, misalnya melalui pertanyaan terbuka, studi kasus, atau pemecahan masalah. Interaksi sosial melibatkan diskusi, kerja kelompok, atau kolaborasi. Sementara itu, interaksi berbasis teknologi memanfaatkan alat digital untuk memperkuat kedua jenis interaksi tersebut.

Dalam praktik microteaching, kesalahan yang sering terjadi adalah pembelajaran masih bersifat satu arah, meskipun menggunakan teknologi. Misalnya, presentasi menggunakan slide tetap didominasi oleh penjelasan guru tanpa melibatkan siswa. Untuk mengatasi hal ini, calon guru perlu merancang aktivitas yang secara eksplisit mengharuskan siswa untuk berpartisipasi. Contohnya, setiap penjelasan diikuti dengan pertanyaan pemicu, polling cepat, atau diskusi singkat. Dengan demikian, teknologi digunakan untuk menciptakan interaksi, bukan hanya menyajikan informasi.

Salah satu pendekatan yang efektif adalah penggunaan interactive checkpoints, yaitu titik-titik dalam pembelajaran di mana siswa diminta untuk merespons, bertanya, atau berdiskusi. Checkpoints ini dapat dirancang setiap beberapa menit untuk menjaga keterlibatan. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan aktif siswa secara langsung berkorelasi dengan peningkatan pemahaman dan retensi materi (Chi & Wylie, 2014). Dalam microteaching, strategi ini sangat penting karena durasi yang singkat menuntut pembelajaran yang padat tetapi tetap interaktif.

Selain merancang interaksi, calon guru juga perlu mampu membaca tingkat partisipasi siswa melalui analitik sederhana. Analitik partisipasi tidak harus selalu kompleks, tetapi dapat berupa pengamatan terhadap jumlah siswa yang aktif, respon terhadap pertanyaan, atau hasil kuis singkat. Platform digital seperti Google Forms, Mentimeter, atau fitur polling dapat digunakan untuk memperoleh data secara cepat dan langsung.

Penggunaan data ini sangat penting karena membantu calon guru membuat keputusan secara real-time. Misalnya, jika sebagian besar siswa tidak menjawab dengan benar, maka guru dapat segera mengulang atau menjelaskan kembali konsep tersebut. Sebaliknya, jika sebagian besar siswa sudah memahami, guru dapat melanjutkan ke materi berikutnya. Dalam hal ini, analitik partisipasi berfungsi sebagai “kompas” yang membantu mengarahkan jalannya pembelajaran.

Lebih jauh, analitik partisipasi juga berperan dalam proses refleksi setelah microteaching. Data yang diperoleh dapat digunakan untuk mengevaluasi apakah strategi yang digunakan efektif dalam melibatkan siswa. Misalnya, apakah diskusi benar-benar meningkatkan partisipasi, atau apakah penggunaan kuis hanya melibatkan sebagian kecil siswa.

Dengan demikian, refleksi tidak lagi bersifat subjektif, tetapi berbasis data yang konkret.

Dalam perspektif pedagogik, desain pembelajaran interaktif yang didukung oleh analitik partisipasi mencerminkan pendekatan pembelajaran yang responsif. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi secara aktif menyesuaikan pembelajaran berdasarkan kondisi yang terjadi. Prinsip ini sejalan dengan konsep *assessment for learning*, di mana informasi dari proses pembelajaran digunakan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran itu sendiri (Black & Wiliam, 2009).

Namun demikian, penting untuk menjaga keseimbangan antara interaksi dan tujuan pembelajaran. Terlalu banyak aktivitas interaktif tanpa arah yang jelas dapat membuat pembelajaran menjadi tidak fokus. Oleh karena itu, setiap aktivitas harus dirancang dengan tujuan yang spesifik, misalnya untuk menguji pemahaman, memicu diskusi, atau memperdalam konsep.

Dengan demikian, desain pembelajaran interaktif dalam *microteaching* bukan sekadar variasi metode, tetapi strategi yang terencana untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Ketika dipadukan dengan analitik partisipasi, calon guru tidak hanya mampu melibatkan siswa, tetapi juga memahami efektivitas pembelajaran secara lebih akurat. Pendekatan ini membantu membentuk guru yang tidak hanya komunikatif, tetapi juga responsif dan berbasis data dalam mengambil keputusan pedagogik.

## **E. Virtual Microteaching, Etika Digital, dan Inovasi Pembelajaran**

Perkembangan teknologi digital telah mendorong transformasi signifikan dalam praktik microteaching, dari yang semula berbasis ruang kelas terbatas menjadi lebih fleksibel melalui konsep virtual microteaching. Pendekatan ini tidak hanya memperluas ruang praktik, tetapi juga membuka peluang inovasi dalam desain, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Dalam konteks ini, microteaching tidak lagi dipahami sebagai simulasi sederhana, melainkan sebagai laboratorium pedagogik yang adaptif terhadap perkembangan teknologi.

Virtual microteaching memungkinkan calon guru untuk berlatih mengajar dalam lingkungan daring yang menyerupai kondisi pembelajaran nyata di era digital. Melalui platform konferensi video, ruang kelas virtual, dan media interaktif, mahasiswa dapat mengembangkan keterampilan mengajar yang relevan dengan praktik pendidikan modern. Keunggulan utama dari pendekatan ini adalah fleksibilitas ruang dan waktu, serta kemampuan untuk melibatkan berbagai sumber belajar secara simultan. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis virtual dapat meningkatkan kesiapan guru dalam menghadapi lingkungan pembelajaran digital yang semakin kompleks (Martin et al., 2019).

Namun, kekuatan utama virtual microteaching bukan hanya pada fleksibilitasnya, tetapi pada potensi inovasi yang dapat dikembangkan di dalamnya. Salah satu bentuk inovasi yang menonjol adalah penggunaan simulasi digital untuk menciptakan situasi pembelajaran yang lebih realistis. Misalnya, penggunaan skenario pembelajaran berbasis masalah, simulasi interaktif, atau bahkan lingkungan berbasis

virtual classroom yang memungkinkan mahasiswa berlatih menghadapi berbagai kondisi kelas. Inovasi ini membantu calon guru mengembangkan kemampuan adaptasi dan pengambilan keputusan dalam situasi yang dinamis.

Lebih jauh, perkembangan teknologi juga membuka peluang pemanfaatan kecerdasan buatan dalam microteaching. Sistem berbasis AI dapat digunakan untuk menganalisis performa mengajar, seperti kejelasan suara, durasi penjelasan, hingga pola interaksi dengan peserta didik. Data yang dihasilkan dapat memberikan umpan balik yang lebih objektif dan rinci, sehingga membantu calon guru memahami aspek-aspek yang perlu diperbaiki. Meskipun implementasinya masih berkembang, pendekatan ini menunjukkan arah baru dalam evaluasi pembelajaran yang lebih berbasis data dan teknologi.

Selain inovasi dalam praktik mengajar, aspek etika digital menjadi bagian yang tidak terpisahkan dalam virtual microteaching. Penggunaan teknologi dalam pembelajaran membawa konsekuensi terhadap keamanan data, privasi, dan tanggung jawab profesional. Calon guru perlu memahami bahwa rekaman pembelajaran, data peserta didik, serta interaksi dalam platform digital harus dikelola secara etis dan bertanggung jawab. Hal ini mencakup perlindungan terhadap data pribadi, penggunaan media secara bijak, serta menjaga integritas dalam interaksi daring.

Dalam konteks ini, literasi digital guru menjadi sangat penting. Guru tidak hanya dituntut mampu menggunakan teknologi, tetapi juga memahami implikasi sosial dan etis dari penggunaannya. Menurut Redecker (2017), kompetensi digital guru mencakup aspek pedagogik, teknis, dan etika yang saling terintegrasi. Dengan demikian, virtual microteaching juga menjadi ruang untuk mengembangkan kesadaran profesional



dalam penggunaan teknologi.

Inovasi dalam microteaching juga dapat dilihat dari integrasi berbagai pendekatan pembelajaran digital, seperti gamifikasi, pembelajaran berbasis proyek digital, serta penggunaan media interaktif. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan peserta didik, tetapi juga membantu calon guru mengembangkan kreativitas dalam merancang pembelajaran. Dalam praktiknya, inovasi tidak selalu berarti penggunaan teknologi canggih, tetapi bagaimana teknologi digunakan secara kreatif untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Namun demikian, penting untuk menjaga keseimbangan antara inovasi dan relevansi pedagogik. Teknologi yang inovatif tidak selalu efektif jika tidak sesuai dengan kebutuhan pembelajaran. Oleh karena itu, setiap inovasi harus tetap berlandaskan pada prinsip pedagogik yang kuat, sehingga teknologi berfungsi sebagai alat yang memperkuat pembelajaran, bukan sekadar menarik perhatian.

Dengan demikian, virtual microteaching, etika digital, dan inovasi pembelajaran merupakan tiga aspek yang saling terkait dalam membentuk praktik microteaching yang relevan dengan perkembangan zaman. Pendekatan ini tidak hanya mempersiapkan calon guru untuk mengajar, tetapi juga untuk beradaptasi, berinovasi, dan bertanggung jawab dalam lingkungan pendidikan yang terus berubah. Dalam konteks ini, microteaching menjadi ruang eksperimentasi yang memungkinkan lahirnya praktik-praktik pembelajaran baru yang lebih efektif dan bermakna.



# **BAB X**

## **INTEGRASI MICROTEACHING DENGAN PPL DAN PPG**

## **A. Microteaching sebagai Fondasi Praktik Profesional Guru**

Microteaching sering kali dipahami secara sempit sebagai sekadar latihan mengajar dalam skala kecil. Namun, dalam perspektif pendidikan guru yang lebih mendalam, microteaching memiliki peran yang jauh lebih fundamental, yaitu sebagai fondasi awal dalam pembentukan praktik profesional guru. Ia bukan hanya tahap latihan, tetapi ruang transisi yang menjembatani antara pengetahuan teoretis yang diperoleh di bangku kuliah dengan realitas praktik pembelajaran di lapangan.

Dalam konteks ini, microteaching berfungsi sebagai lingkungan belajar yang terkontrol (controlled learning environment) yang memungkinkan calon guru untuk mengembangkan keterampilan mengajar secara bertahap. Pengurangan kompleksitas, seperti jumlah siswa yang terbatas dan durasi yang singkat, bukanlah penyederhanaan semata, tetapi strategi pedagogik untuk memfokuskan perhatian pada aspek-aspek inti dalam praktik mengajar. Allen dan Ryan (1969) sejak awal menegaskan bahwa microteaching dirancang untuk mengisolasi keterampilan tertentu agar dapat dilatih secara intensif sebelum diintegrasikan dalam situasi kelas yang lebih kompleks.

Lebih jauh, microteaching juga berfungsi sebagai ruang pembentukan pola pikir profesional. Dalam praktik ini, calon guru mulai belajar bahwa mengajar bukan sekadar menyampaikan materi, tetapi melibatkan serangkaian keputusan pedagogik yang kompleks. Mereka belajar merancang pembelajaran, mengelola interaksi, merespons dinamika kelas, serta melakukan refleksi terhadap praktiknya.

Proses ini menjadi dasar bagi terbentuknya apa yang disebut sebagai *pedagogical reasoning*, yaitu kemampuan untuk menghubungkan teori dengan praktik secara sistematis (Shulman, 1987).

Salah satu kekuatan utama *microteaching* sebagai fondasi profesional terletak pada sifatnya yang siklik dan reflektif. Setiap praktik mengajar diikuti oleh observasi, umpan balik, refleksi, dan perbaikan. Siklus ini memungkinkan calon guru untuk belajar dari pengalaman secara langsung, bukan hanya dari teori. Schön (1983) menekankan bahwa profesional yang efektif adalah mereka yang mampu belajar melalui refleksi terhadap tindakan. Dalam *microteaching*, proses ini terjadi secara eksplisit dan terstruktur, sehingga membentuk kebiasaan reflektif yang sangat penting dalam praktik mengajar.

Dalam perspektif pengembangan kompetensi, *microteaching* juga menjadi sarana untuk membangun keterampilan dasar mengajar yang menjadi fondasi bagi praktik yang lebih kompleks. Keterampilan seperti membuka dan menutup pembelajaran, menjelaskan, bertanya, serta mengelola kelas dilatih secara intensif dalam *microteaching*. Keterampilan ini tidak berdiri sendiri, tetapi saling terintegrasi dalam praktik pembelajaran. Oleh karena itu, *microteaching* membantu calon guru memahami bahwa keberhasilan pembelajaran tidak ditentukan oleh satu aspek saja, tetapi oleh keterpaduan berbagai keterampilan.

Selain itu, *microteaching* juga memiliki peran penting dalam membangun kepercayaan diri profesional. Banyak calon guru mengalami kecemasan ketika pertama kali mengajar di kelas nyata. Melalui *microteaching*, mereka memiliki kesempatan untuk berlatih dalam lingkungan yang lebih aman, sehingga dapat mengurangi tekanan dan meningkatkan

kesiapan. Penelitian menunjukkan bahwa pengalaman microteaching yang terstruktur dapat meningkatkan self-efficacy calon guru dalam mengajar (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Namun demikian, penting untuk dipahami bahwa microteaching tidak boleh diperlakukan sebagai tujuan akhir. Ia harus diposisikan sebagai fondasi yang akan dikembangkan lebih lanjut dalam praktik nyata seperti PPL dan PPG. Keterampilan yang dilatih dalam microteaching perlu dikontekstualisasikan dengan kondisi kelas yang sesungguhnya, yang jauh lebih kompleks dan dinamis. Oleh karena itu, keberhasilan microteaching tidak diukur dari kesempurnaan praktik, tetapi dari sejauh mana ia mempersiapkan calon guru untuk belajar dalam situasi nyata.

Dalam konteks yang lebih luas, microteaching juga berkontribusi terhadap pembentukan identitas profesional guru. Melalui proses latihan, refleksi, dan perbaikan, calon guru mulai memahami peran mereka sebagai pendidik. Mereka tidak hanya belajar bagaimana mengajar, tetapi juga bagaimana berpikir, bersikap, dan berkembang sebagai seorang profesional. Loughran (2006) menekankan bahwa pendidikan guru yang efektif harus membantu mahasiswa mengembangkan pemahaman tentang praktik mengajar sebagai proses yang kompleks dan reflektif.

Dengan demikian, microteaching dapat dipahami sebagai fondasi dalam pembentukan praktik profesional guru. Ia menyediakan ruang untuk mengembangkan keterampilan, membangun kepercayaan diri, serta menumbuhkan pola pikir reflektif yang menjadi ciri utama profesionalisme. Lebih dari sekadar latihan, microteaching adalah proses pembelajaran yang membentuk cara calon guru memahami dan menjalankan praktik mengajar secara berkelanjutan.

## **B. Penyelarasan Standar Kompetensi dalam Microteaching, PPL, dan PPG**

Dalam sistem pendidikan guru, microteaching tidak berdiri sebagai entitas yang terpisah, melainkan merupakan bagian awal dari suatu rangkaian pengembangan kompetensi yang berkelanjutan. Oleh karena itu, penting untuk memastikan adanya penyelarasan standar kompetensi antara microteaching, Praktik Pengalaman Lapangan (PPL), dan Pendidikan Profesi Guru (PPG). Tanpa penyelarasan ini, proses pendidikan guru berpotensi terfragmentasi, sehingga pengalaman belajar yang diperoleh calon guru tidak berkembang secara sistematis dan terintegrasi.

Secara konseptual, standar kompetensi guru mencakup seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan sikap profesional yang harus dimiliki untuk melaksanakan tugas pembelajaran secara efektif. Dalam konteks Indonesia, standar ini umumnya mencakup kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Tantangan utama dalam pendidikan guru bukan hanya pada perumusan standar tersebut, tetapi pada bagaimana standar tersebut diinternalisasikan secara bertahap melalui berbagai tahapan pendidikan, termasuk microteaching, PPL, dan PPG.

Microteaching, sebagai tahap awal, berfungsi untuk memperkenalkan dan melatih komponen dasar dari kompetensi tersebut dalam lingkungan yang terkontrol. Pada tahap ini, fokus utama terletak pada penguasaan keterampilan pedagogik dasar, seperti merancang pembelajaran, mengelola interaksi, dan melakukan evaluasi sederhana. Namun, tanpa kerangka standar yang jelas, latihan ini berisiko menjadi aktivitas teknis yang tidak memiliki arah pengembangan jangka panjang.

Pada tahap PPL, kompleksitas meningkat secara signifikan. Calon guru dihadapkan pada situasi nyata di kelas dengan berbagai dinamika yang tidak sepenuhnya dapat diprediksi. Di sinilah kompetensi yang telah dilatih dalam *microteaching* diuji dan dikembangkan lebih lanjut. Penyelarasan standar menjadi penting agar keterampilan yang dilatih sebelumnya benar-benar relevan dengan tuntutan praktik di lapangan. Tanpa kesinambungan ini, calon guru dapat mengalami kesenjangan antara apa yang dilatih di kampus dan apa yang dihadapi di sekolah.

Selanjutnya, dalam PPG, fokus pengembangan bergeser dari keterampilan dasar menuju profesionalisme yang lebih komprehensif. Pada tahap ini, calon guru tidak hanya dituntut mampu mengajar, tetapi juga mampu melakukan refleksi kritis, inovasi pembelajaran, serta pengembangan diri secara berkelanjutan. Dengan demikian, standar kompetensi dalam PPG perlu dibangun di atas fondasi yang telah dikembangkan melalui *microteaching* dan PPL. Penyelarasan standar kompetensi di antara ketiga tahap ini memerlukan pendekatan yang sistematis. Salah satu pendekatan yang relevan adalah *constructive alignment*, yang menekankan kesesuaian antara tujuan pembelajaran, aktivitas pembelajaran, dan asesmen (Biggs, 1996). Dalam konteks pendidikan guru, hal ini berarti bahwa kompetensi yang ditargetkan dalam *microteaching* harus selaras dengan kompetensi yang diharapkan dalam PPL dan PPG, serta didukung oleh aktivitas dan evaluasi yang konsisten.

Lebih jauh, penyelarasan ini juga berkaitan dengan pengembangan *learning progression* dalam pendidikan guru. Calon guru perlu mengalami perkembangan kompetensi secara bertahap, dari penguasaan keterampilan dasar menuju praktik yang lebih kompleks dan reflektif. Darling-Hammond (2006) menekankan bahwa program pendidikan guru yang



efektif adalah yang mampu mengintegrasikan teori dan praktik secara berkelanjutan, sehingga setiap tahap pembelajaran saling memperkuat.

Dalam praktiknya, penyelarasan standar kompetensi dapat diwujudkan melalui beberapa strategi, seperti penggunaan indikator kompetensi yang sama pada setiap tahap, integrasi instrumen evaluasi, serta koordinasi antara dosen, guru pamong, dan penyelenggara program PPG. Selain itu, penting untuk memastikan bahwa mahasiswa memahami hubungan antara setiap tahap, sehingga mereka tidak melihat *microteaching*, PPL, dan PPG sebagai pengalaman yang terpisah, tetapi sebagai satu proses pembelajaran profesional yang utuh.

Namun demikian, tantangan dalam penyelarasan ini tidak dapat diabaikan. Perbedaan konteks antara kampus dan sekolah, variasi kualitas bimbingan, serta keterbatasan koordinasi antar lembaga dapat menghambat integrasi yang diharapkan. Oleh karena itu, diperlukan komitmen institusional serta desain kurikulum yang terintegrasi untuk memastikan bahwa standar kompetensi tidak hanya dirumuskan, tetapi benar-benar diimplementasikan secara konsisten.

Dengan demikian, penyelarasan standar kompetensi dalam *microteaching*, PPL, dan PPG merupakan prasyarat penting dalam membangun sistem pendidikan guru yang efektif. Ia memastikan bahwa setiap tahap pembelajaran berkontribusi secara signifikan terhadap pengembangan profesional calon guru. Dalam kerangka ini, *microteaching* tidak lagi dipahami sebagai latihan terpisah, tetapi sebagai bagian integral dari perjalanan menuju profesionalisme guru yang utuh dan berkelanjutan.

### **C. Kontekstualisasi Pembelajaran dengan Sekolah Mitra**

Salah satu kelemahan yang sering muncul dalam praktik microteaching adalah terjadinya kesenjangan antara simulasi pembelajaran di kampus dan realitas pembelajaran di sekolah. Microteaching yang terlalu ideal dan tidak dikontekstualisasikan sering kali menghasilkan calon guru yang “siap secara teknis”, tetapi kurang adaptif terhadap kondisi nyata di lapangan. Oleh karena itu, kontekstualisasi pembelajaran dengan sekolah mitra menjadi langkah strategis untuk memastikan bahwa pengalaman microteaching memiliki relevansi langsung dengan praktik profesional guru.

Kontekstualisasi dalam hal ini tidak sekadar berarti “menyesuaikan materi”, tetapi mencakup pemahaman yang lebih luas terhadap karakteristik sekolah, peserta didik, budaya belajar, serta keterbatasan dan peluang yang ada. Setiap sekolah memiliki dinamika yang berbeda, baik dari segi latar belakang siswa, fasilitas, maupun lingkungan sosial. Oleh karena itu, calon guru perlu dilatih untuk membaca konteks ini sejak tahap microteaching, sehingga mereka tidak hanya menguasai teknik mengajar, tetapi juga mampu menyesuaikan praktiknya secara situasional.

Dalam perspektif pedagogik, pendekatan ini sejalan dengan konsep contextual teaching and learning, yang menekankan bahwa pembelajaran akan lebih bermakna כאשר dikaitkan dengan situasi nyata yang dihadapi peserta didik (Johnson, 2002). Dalam microteaching, hal ini dapat diwujudkan dengan merancang skenario pembelajaran yang mencerminkan kondisi sekolah mitra, misalnya dengan mempertimbangkan jumlah siswa, tingkat kemampuan, serta gaya belajar yang beragam.

Secara praktis, kontekstualisasi dapat dimulai dari tahap perencanaan. Calon guru perlu melakukan analisis sederhana terhadap profil sekolah mitra, seperti karakteristik siswa, kurikulum yang digunakan, serta kondisi sarana dan prasarana. Informasi ini kemudian digunakan sebagai dasar dalam merancang pembelajaran. Misalnya, strategi pembelajaran yang efektif di sekolah dengan fasilitas lengkap belum tentu relevan di sekolah dengan keterbatasan teknologi. Dengan demikian, *microteaching* menjadi ruang untuk melatih kemampuan adaptasi pedagogik.

Pada tahap pelaksanaan, kontekstualisasi dapat dilakukan melalui simulasi yang lebih realistis. Mahasiswa dapat diminta untuk mengajar dengan skenario tertentu, seperti menghadapi siswa dengan tingkat kemampuan yang beragam, keterbatasan waktu, atau kondisi kelas yang kurang kondusif. Pendekatan ini membantu calon guru mengembangkan kemampuan pengambilan keputusan dalam situasi yang tidak ideal, yang merupakan bagian penting dari praktik mengajar di lapangan.

Lebih jauh, keterlibatan sekolah mitra dalam proses *microteaching* juga dapat memperkuat relevansi pembelajaran. Misalnya, guru pamong dapat dilibatkan sebagai observer atau pemberi umpan balik, sehingga mahasiswa memperoleh perspektif langsung dari praktisi. Penelitian menunjukkan bahwa kolaborasi antara institusi pendidikan guru dan sekolah mitra dapat meningkatkan kualitas pengalaman belajar calon guru, karena menghubungkan teori dengan praktik secara lebih konkret (Zeichner, 2010).

Dalam konteks refleksi, kontekstualisasi juga membantu calon guru mengevaluasi praktiknya secara lebih realistis. Refleksi tidak lagi berfokus pada “apakah pembelajaran

berjalan baik”, tetapi “apakah pembelajaran tersebut relevan dan efektif dalam konteks tertentu”. Pendekatan ini mendorong terbentuknya guru yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga sensitif terhadap konteks sosial dan budaya pembelajaran.

Namun demikian, kontekstualisasi juga menghadirkan tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kecenderungan mahasiswa untuk menggeneralisasi pengalaman tanpa mempertimbangkan perbedaan konteks. Oleh karena itu, penting untuk menekankan bahwa tidak ada satu pendekatan yang berlaku untuk semua situasi. Calon guru perlu mengembangkan kemampuan reflektif untuk menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan kondisi yang dihadapi.

Dalam perspektif yang lebih luas, kontekstualisasi pembelajaran dengan sekolah mitra juga berkontribusi pada pembentukan kompetensi adaptif. Guru masa kini dituntut untuk mampu menghadapi perubahan dan keragaman dalam pembelajaran. Kemampuan ini tidak dapat dikembangkan hanya melalui teori, tetapi melalui pengalaman yang terhubung dengan realitas. Dalam hal ini, *microteaching* yang dikontekstualisasikan menjadi sarana penting untuk mempersiapkan calon guru menghadapi kompleksitas dunia pendidikan.

Dengan demikian, kontekstualisasi pembelajaran dalam *microteaching* merupakan langkah penting untuk menjembatani kesenjangan antara simulasi dan praktik nyata. Ia membantu memastikan bahwa pengalaman belajar yang diperoleh calon guru tidak hanya bersifat ideal, tetapi juga relevan, adaptif, dan aplikatif. Dalam kerangka ini, *microteaching* tidak hanya menjadi latihan mengajar, tetapi menjadi ruang pembelajaran yang mempersiapkan guru untuk bekerja dalam konteks yang beragam dan dinamis.

#### **D. Kolaborasi Bimbingan Dosen dan Guru Pamong**

Keberhasilan pendidikan guru tidak hanya ditentukan oleh kualitas kurikulum atau kelengkapan fasilitas, tetapi sangat bergantung pada kualitas bimbingan yang diterima oleh calon guru selama proses pembelajaran. Dalam konteks ini, kolaborasi antara dosen di perguruan tinggi dan guru pamong di sekolah mitra menjadi elemen kunci dalam menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik. Tanpa kolaborasi yang efektif, pendidikan guru berisiko terfragmentasi, di mana mahasiswa memperoleh pengalaman belajar yang tidak terintegrasi.

Secara konseptual, dosen dan guru pamong memiliki peran yang berbeda namun saling melengkapi. Dosen berperan dalam memberikan landasan teoretis, kerangka pedagogik, serta kemampuan reflektif yang mendalam. Sementara itu, guru pamong berperan sebagai praktisi yang menghadirkan realitas pembelajaran di kelas, termasuk dinamika siswa, keterbatasan sarana, serta kompleksitas pengelolaan kelas. Kolaborasi antara keduanya memungkinkan calon guru memperoleh pemahaman yang utuh tentang praktik mengajar.

Dalam praktiknya, kolaborasi ini tidak cukup hanya bersifat administratif, seperti pembagian tugas atau penilaian. Kolaborasi yang efektif harus bersifat dialogis dan berkelanjutan. Dosen dan guru pamong perlu memiliki kesamaan persepsi mengenai tujuan pembelajaran, standar kompetensi, serta pendekatan pembinaan yang digunakan. Ketidaksinkronan antara keduanya sering kali menyebabkan mahasiswa menerima arahan yang berbeda, sehingga membingungkan dalam praktik.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk

memperkuat kolaborasi ini adalah co-mentoring, di mana dosen dan guru pamong secara bersama-sama membimbing mahasiswa melalui proses perencanaan, pelaksanaan, dan refleksi pembelajaran. Dalam pendekatan ini, mahasiswa tidak hanya menerima umpan balik dari dua pihak, tetapi juga melihat bagaimana kedua perspektif tersebut saling melengkapi. Penelitian menunjukkan bahwa model bimbingan kolaboratif dapat meningkatkan kualitas pengalaman belajar calon guru karena memberikan pandangan yang lebih komprehensif terhadap praktik pembelajaran (Darling-Hammond, 2014).

Dalam konteks microteaching, kolaborasi ini dapat dimulai sejak tahap awal. Guru pamong dapat dilibatkan dalam memberikan masukan terhadap desain pembelajaran yang disusun mahasiswa, sehingga pembelajaran yang dirancang lebih kontekstual. Pada tahap pelaksanaan, guru pamong dapat berperan sebagai observer yang memberikan perspektif praktis, sementara dosen memberikan analisis pedagogik yang lebih konseptual. Integrasi kedua jenis umpan balik ini sangat penting untuk menghasilkan refleksi yang mendalam.

Selain itu, kolaborasi juga perlu diperkuat melalui komunikasi yang terstruktur. Pertemuan rutin antara dosen dan guru pamong, baik secara langsung maupun daring, dapat digunakan untuk mendiskusikan perkembangan mahasiswa serta menyelaraskan strategi pembinaan. Tanpa komunikasi yang jelas, kolaborasi cenderung berjalan secara parsial dan tidak optimal.

Dari perspektif mahasiswa, kolaborasi ini memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya. Mereka tidak hanya belajar “bagaimana mengajar menurut teori”, tetapi juga “bagaimana mengajar dalam praktik nyata”. Hal ini membantu mengurangi shock yang sering dialami mahasiswa ketika

memasuki kelas sebenarnya. Dengan adanya bimbingan yang terintegrasi, mahasiswa lebih siap menghadapi kompleksitas pembelajaran di sekolah.

Namun demikian, tantangan dalam kolaborasi ini tidak dapat diabaikan. Perbedaan latar belakang, beban kerja, serta budaya kerja antara dosen dan guru pamong dapat menjadi hambatan. Oleh karena itu, diperlukan komitmen institusional untuk membangun sistem kolaborasi yang jelas, termasuk pembagian peran, mekanisme komunikasi, serta standar evaluasi yang disepakati bersama.

Dalam perspektif yang lebih luas, kolaborasi antara dosen dan guru pamong mencerminkan model pendidikan guru yang berbasis kemitraan (*partnership-based teacher education*). Model ini menekankan bahwa pendidikan guru bukan hanya tanggung jawab perguruan tinggi, tetapi juga sekolah sebagai tempat praktik profesional. Zeichner (2010) menegaskan bahwa kemitraan yang kuat antara kampus dan sekolah merupakan salah satu faktor utama dalam meningkatkan kualitas pendidikan guru.

Dengan demikian, kolaborasi bimbingan antara dosen dan guru pamong bukan sekadar pelengkap dalam pendidikan guru, tetapi merupakan komponen inti yang menentukan kualitas pembelajaran. Melalui kolaborasi yang terstruktur dan berkelanjutan, *microteaching* dan pengalaman lapangan dapat terintegrasi secara optimal, sehingga menghasilkan calon guru yang tidak hanya memahami teori, tetapi juga mampu menerapkannya secara efektif dalam praktik nyata.

## **E. Portofolio dan Integrasi Microteaching dalam Pengembangan Profesional**

Dalam keseluruhan rangkaian pendidikan guru, mulai dari microteaching hingga praktik lapangan dan pendidikan profesi, sering kali muncul tantangan dalam menjaga kesinambungan pengalaman belajar. Banyak calon guru mengalami pembelajaran yang terfragmentasi, di mana setiap tahap terasa terpisah dan tidak terhubung secara sistematis. Dalam konteks ini, portofolio profesional hadir sebagai instrumen yang mampu mengintegrasikan seluruh pengalaman tersebut menjadi satu kesatuan yang bermakna.

Portofolio profesional bukan sekadar kumpulan dokumen, tetapi representasi perkembangan kompetensi dan identitas profesional calon guru. Ia mencerminkan perjalanan belajar yang meliputi perencanaan pembelajaran, praktik mengajar, umpan balik yang diterima, refleksi diri, serta perbaikan yang dilakukan dari waktu ke waktu. Dengan demikian, portofolio berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan pengalaman microteaching dengan praktik nyata di PPL dan penguatan kompetensi dalam PPG.

Secara konseptual, portofolio dalam pendidikan guru berakar pada pendekatan pembelajaran reflektif yang menekankan pentingnya dokumentasi dan analisis pengalaman. Zeichner dan Wray (2001) menegaskan bahwa portofolio memungkinkan calon guru untuk tidak hanya menunjukkan apa yang telah dilakukan, tetapi juga menjelaskan bagaimana dan mengapa praktik tersebut berkembang. Dalam konteks ini, portofolio menjadi alat yang mendorong refleksi mendalam dan pembelajaran berkelanjutan.



Dalam praktik microteaching, portofolio dapat mulai dibangun sejak tahap awal. Mahasiswa dapat mengumpulkan rencana pembelajaran, rekaman praktik mengajar, hasil observasi, serta catatan refleksi. Data ini kemudian dianalisis untuk mengidentifikasi pola perkembangan, kekuatan, dan area yang perlu diperbaiki. Ketika mahasiswa memasuki PPL, portofolio tersebut dapat dikembangkan lebih lanjut dengan memasukkan pengalaman mengajar di kelas nyata, sehingga terlihat kesinambungan antara latihan dan praktik.

Keunggulan utama portofolio terletak pada kemampuannya dalam mengintegrasikan berbagai jenis data. Berbeda dengan penilaian konvensional yang bersifat snapshot, portofolio memberikan gambaran longitudinal mengenai perkembangan kompetensi. Hal ini sangat penting dalam pendidikan guru, karena profesionalisme tidak dibentuk dalam satu momen, tetapi melalui proses yang berkelanjutan. Barrett (2007) menekankan bahwa portofolio digital secara khusus memiliki potensi besar dalam mendukung pembelajaran reflektif karena memungkinkan integrasi berbagai bentuk media, seperti teks, gambar, dan video.

Selain sebagai alat refleksi, portofolio juga berfungsi sebagai instrumen evaluasi yang autentik. Dosen dan guru pamong dapat menggunakan portofolio untuk menilai perkembangan mahasiswa secara lebih komprehensif, tidak hanya berdasarkan performa sesaat, tetapi berdasarkan proses yang telah dilalui. Dalam hal ini, portofolio mendukung pendekatan *assessment for learning*, di mana evaluasi digunakan untuk mendorong pembelajaran, bukan sekadar mengukur hasil.

Lebih jauh, portofolio juga memiliki peran penting dalam membangun identitas profesional guru. Melalui proses penyusunan portofolio, calon guru belajar merefleksikan

praktiknya, memahami kekuatan dan kelemahannya, serta merumuskan arah pengembangan ke depan. Proses ini membantu membentuk kesadaran bahwa menjadi guru adalah perjalanan belajar yang berkelanjutan. Loughran (2006) menekankan bahwa pendidikan guru yang efektif harus membantu mahasiswa memahami praktik mengajar sebagai proses reflektif yang terus berkembang.

Dalam konteks integrasi, portofolio berfungsi sebagai penghubung antara microteaching, PPL, dan PPG. Ia memastikan bahwa pengalaman yang diperoleh pada setiap tahap tidak hilang, tetapi menjadi dasar bagi pengembangan berikutnya. Dengan demikian, portofolio membantu mengatasi masalah fragmentasi dalam pendidikan guru dan mendorong terbentuknya pembelajaran yang lebih koheren. Namun demikian, efektivitas portofolio sangat bergantung pada bagaimana ia digunakan. Portofolio yang hanya berisi dokumen tanpa refleksi tidak akan memberikan manfaat yang signifikan. Oleh karena itu, penting untuk menekankan kualitas refleksi, keterkaitan antar komponen, serta kejelasan perkembangan yang ditunjukkan. Selain itu, diperlukan panduan yang jelas agar mahasiswa memahami bahwa portofolio bukan sekadar tugas administratif, tetapi alat pembelajaran yang penting.

Dengan demikian, portofolio dan integrasi microteaching dalam pengembangan profesional guru merupakan langkah strategis untuk membangun kesinambungan dalam pendidikan guru. Ia tidak hanya mendokumentasikan pengalaman, tetapi juga mengubah pengalaman tersebut menjadi pembelajaran yang bermakna. Dalam kerangka ini, portofolio menjadi alat yang menghubungkan praktik, refleksi, dan pengembangan profesional secara berkelanjutan, sehingga menghasilkan guru yang tidak hanya kompeten, tetapi juga reflektif dan adaptif.

# DAFTAR PUSTAKA

- Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Anderson, C. (2019). *The role of artificial intelligence in education*. Harvard Education Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman. Black,
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Shuell, T. J. (1986). *Cognitive psychology and instructional practice*. Longman.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Cruikshank, D. R. (1996). *The Act of Teaching*. Longman.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. Phi Delta Kappan, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. Phi Delta Kappan, 76(8), 597-604.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind* (Updated ed.). Basic Books.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Hargreaves, A. (2000). *The changing teacher professionalism: The case of the continuing professional development of teachers*. *Journal of Education Policy*, 15(2), 123-140.
- Hargreaves, A. (2000). *The changing teacher professionalism: The case of the continuing professional development of teachers*. *Journal of Education Policy*, 15(2), 123-140.
- Hattie, J. (2009/2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a teacher education program*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A New Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- P21/Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning—Definitions*.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. Viking.
- Saifulloh, A. I. (2025). *IMMERSIVE SITUATED PRACTICE WITHIN A LOCAL CURRICULUM FOR HYBRID LEARNING*.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skinner, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86–97.
- Stanford Teacher Education Program. (1965–1967). *Documents and Schedules of Micro-Teaching Clinics*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



# LAMPIRAN

## **A. Contoh RPP Mini: Tema "Procedure Text" Bahasa Inggris**

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) mini adalah alat penting dalam perencanaan microteaching. RPP ini digunakan untuk memastikan bahwa pengajaran dilakukan secara terstruktur, dengan tujuan pembelajaran yang jelas, serta mencakup langkah-langkah yang memungkinkan mahasiswa untuk mengelola waktu dan kegiatan dengan efisien. Berikut adalah contoh RPP mini yang dapat diterapkan pada sesi microteaching untuk tema Procedure Text dalam Bahasa Inggris di kelas 7 SMP.

### **Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) Mini**

- **Mata Pelajaran:** Bahasa Inggris
- **Kelas:** 7 SMP
- **Tema:** Procedure Text
- **Durasi:** 30 menit

#### **Kompetensi Dasar:**

1. Memahami dan menghasilkan teks prosedur yang sederhana dalam Bahasa Inggris.
2. Mengidentifikasi langkah-langkah dalam teks prosedur secara lisan dan tulisan.

#### **Indikator Pencapaian:**

1. Siswa dapat menyebutkan langkah-langkah dalam teks prosedur.
2. Siswa dapat menyusun teks prosedur sederhana dengan urutan yang logis dan jelas.
3. Siswa dapat menerapkan kosakata dan ungkapan yang tepat dalam teks prosedur.

#### **Tujuan Pembelajaran:**

1. Siswa dapat memahami tujuan dan struktur teks prosedur.

2. Siswa dapat menyusun teks prosedur sederhana, misalnya tentang cara membuat teh atau cara menyiapkan sarapan.
3. Siswa dapat menerapkan langkah-langkah dalam teks prosedur secara lisan dan tulisan.

### **Langkah-Langkah Pembelajaran:**

#### **1. Pendahuluan (5 menit)**

Menyapa siswa dan membahas kegiatan sehari-hari yang bisa dijelaskan melalui teks prosedur, seperti cara membuat teh atau membuat sandwich.

Menampilkan contoh teks prosedur yang sederhana, seperti "How to Make a Cup of Tea".

#### **2. Kegiatan Inti (20 menit)**

**Pengenalan Teks Prosedur (10 menit):** Menyajikan struktur teks prosedur, seperti judul, bahan, langkah-langkah, dan penutup. Memberikan contoh "How to Make a Sandwich", lalu meminta siswa mengidentifikasi setiap elemen dalam teks tersebut.

**Latihan Menulis Teks Prosedur (10 menit):** Siswa diminta untuk membuat teks prosedur sederhana dalam kelompok atau pasangan, seperti "How to Make a Cup of Tea", dengan langkah-langkah yang jelas dan terstruktur.

#### **3. Penutupan (5 menit)**

Mengajak siswa untuk mendiskusikan teks prosedur mereka, memberikan umpan balik, dan memperbaiki bagian-bagian yang kurang jelas.

Memberikan tugas rumah: Menulis teks prosedur lainnya yang lebih kompleks, misalnya "How to Brush Your Teeth".

### **Media dan Sumber Belajar:**

1. Kartu kosakata dan gambar yang menunjukkan langkah-langkah dalam teks prosedur.
2. Papan tulis dan spidol.

### **Penilaian:**

1. Penilaian dilakukan berdasarkan kemampuan siswa dalam menyusun teks prosedur secara lengkap, serta partisipasi mereka dalam diskusi dan latihan.



## B. Contoh Lembar Observasi

Lembar observasi digunakan untuk menilai kinerja mahasiswa selama sesi microteaching. Lembar ini membantu dosen atau guru pamong memberikan umpan balik yang terstruktur dan objektif. Berikut adalah contoh lembar observasi yang mencakup indikator lengkap yang relevan untuk menilai keterampilan mengajar.

### Lembar Observasi Microteaching

| No | Aspek yang Dinilai            | Indikator Penilaian                                                             | Skor (1-5) |
|----|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1  | Penguasaan Materi             | Menyampaikan materi dengan jelas dan mudah dipahami.                            |            |
| 2  | Pengelolaan Waktu             | Menyelesaikan seluruh kegiatan sesuai dengan waktu yang dialokasikan.           |            |
| 3  | Komunikasi                    | Berbicara dengan jelas, artikulasi baik, dan intonasi yang sesuai.              |            |
| 4  | Teknik Bertanya               | Mengajukan pertanyaan yang relevan dan dapat mendorong partisipasi siswa.       |            |
| 5  | Keterlibatan Siswa            | Siswa aktif berpartisipasi dalam diskusi dan latihan.                           |            |
| 6  | Penggunaan Media Pembelajaran | Menggunakan media untuk mendukung pemahaman siswa dengan efektif.               |            |
| 7  | Manajemen Kelas               | Mengelola kelas dengan baik, menjaga konsentrasi siswa, dan mengatasi gangguan. |            |
| 8  | Refleksi Diri                 | Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan                                         |            |

---

dalam pengajaran, serta  
merencanakan perbaikan.

---

**Skala Penilaian:**

- 1 = Sangat buruk
- 2 = Buruk
- 3 = Cukup baik
- 4 = Baik
- 5 = Sangat baik

**C. Analisis Video Microteaching**

Salah satu cara terbaik untuk meningkatkan keterampilan mengajar adalah dengan menonton rekaman video dari sesi microteaching. Video memungkinkan pengajar untuk menilai diri mereka sendiri dan mendapatkan umpan balik yang lebih jelas mengenai aspek-aspek pengajaran mereka. Berikut adalah panduan untuk menganalisis video microteaching:

Panduan Menilai dari Rekaman Video

**1. Penguasaan Materi**

Apakah pengajar menjelaskan materi dengan cara yang mudah dipahami?

Apakah pengajar dapat menjawab pertanyaan siswa dengan jelas dan tepat?

Apakah pengajar menunjukkan pemahaman mendalam tentang materi yang diajarkan?

**2. Pengelolaan Waktu**

Apakah pengajar dapat mengatur waktu untuk setiap kegiatan dalam pelajaran?

Apakah pengajar dapat menyelesaikan seluruh aktivitas dalam waktu yang dialokasikan?

**3. Komunikasi**

Apakah pengajar berbicara dengan suara yang jelas dan dapat didengar oleh seluruh kelas?

Apakah pengajar menggunakan bahasa yang sesuai dengan tingkat pemahaman siswa?

**4. Interaksi dengan Siswa**

Apakah pengajar mampu menciptakan suasana yang mendukung partisipasi aktif siswa?

Apakah pengajar mengajukan pertanyaan yang mendorong siswa untuk berpikir kritis dan berpartisipasi?

5. **Manajemen Kelas**

Apakah pengajar dapat menjaga suasana kelas tetap kondusif untuk pembelajaran?

Apakah pengajar mengelola gangguan atau masalah perilaku dengan baik?

6. **Refleksi Diri**

Apakah pengajar dapat mengevaluasi kekuatan dan kelemahan mereka selama sesi pengajaran?

Apakah pengajar memiliki rencana untuk memperbaiki keterampilan mereka di sesi berikutnya?

**Rekomendasi Perbaikan:**

1. **Penguasaan Materi:** Jika penguasaan materi masih kurang, pengajar perlu mengkaji kembali materi tersebut dan melakukan lebih banyak latihan sebelum mengajar.
2. **Pengelolaan Waktu:** Jika pengelolaan waktu tidak optimal, pengajar dapat mencoba untuk memperkirakan waktu yang dibutuhkan untuk setiap aktivitas dan menggunakan alat bantu pengingat waktu.
3. **Interaksi dengan Siswa:** Jika interaksi dengan siswa kurang, pengajar bisa berlatih lebih banyak menggunakan pertanyaan terbuka dan memberi kesempatan siswa untuk berbicara.

#### **D. Refleksi Mahasiswa dan Komentar Dosen/Guru Pamong**

##### **Refleksi Mahasiswa:**

Mahasiswa diminta untuk melakukan refleksi diri setelah melakukan sesi microteaching. Refleksi ini memungkinkan mereka untuk mengidentifikasi kekuatan dan area yang perlu diperbaiki dalam pengajaran mereka. Berikut adalah contoh refleksi mahasiswa:

"Saya merasa cukup baik dalam menjelaskan materi dan menggunakan media pembelajaran, namun saya merasa perlu lebih banyak memberi kesempatan kepada siswa untuk berbicara. Saya juga perlu lebih memperhatikan pengelolaan waktu agar semua kegiatan bisa selesai dengan baik."

##### **Komentar Dosen/Guru Pamong:**

Dosen atau guru pamong memberikan umpan balik yang konstruktif berdasarkan pengamatan mereka selama sesi microteaching. Komentar ini akan sangat berguna bagi mahasiswa untuk meningkatkan keterampilan mengajar mereka. Berikut adalah contoh komentar dosen/guru pamong:

"Anda sudah sangat baik dalam menjelaskan materi dengan jelas dan menggunakan media yang mendukung pembelajaran. Namun, Anda perlu meningkatkan interaksi dengan siswa dan memberikan lebih banyak kesempatan bagi mereka untuk terlibat aktif. Cobalah untuk berlatih dengan lebih banyak pertanyaan terbuka yang mendorong siswa untuk berpikir dan berbicara."

## **Instrumen Siap Pakai**

Dalam pembelajaran microteaching, penggunaan instrumen yang terstruktur dan efektif sangat penting untuk membantu calon pengajar dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pengajaran mereka. Instrumen-instrumen ini tidak hanya membantu pengajar dalam merancang pengajaran yang lebih baik, tetapi juga memberikan cara untuk mengumpulkan data yang diperlukan untuk refleksi diri dan perbaikan berkelanjutan. Pada bab ini, kami menyajikan kumpulan template instrumen siap pakai yang dapat digunakan langsung oleh pengajar dan disesuaikan dengan kebutuhan mereka. Instrumen-instrumen ini meliputi RPP/Modul Ajar, rubrik observasi keterampilan, format umpan balik, lembar refleksi diri, checklist integrasi teknologi, dan format asesmen autentik. Setiap instrumen ini dilengkapi dengan penjelasan untuk memudahkan pengadaptasian dan penggunaan.

### **A. Template RPP/Modul Ajar**

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah dokumen penting dalam proses pengajaran. RPP membantu pengajar merencanakan setiap langkah pengajaran dengan jelas, mulai dari tujuan, kegiatan, hingga penilaian. Berikut adalah template RPP/Modul Ajar yang dapat diadaptasi dan digunakan dalam microteaching.

Template RPP/Modul Ajar

**Mata Pelajaran** : \_\_\_\_\_

**Kelas/Semester** : \_\_\_\_\_

**Tema** : \_\_\_\_\_

**Durasi** : \_\_\_\_\_

**Kompetensi Dasar:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Indikator Pencapaian:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Tujuan Pembelajaran:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Langkah-Langkah Pembelajaran:**

1. **Pendahuluan** (5 menit)

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. **Kegiatan Inti** (20 menit)

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. **Penutupan** (5 menit)

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Media dan Sumber Belajar:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Penilaian:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## **B. Rubrik Observasi Keterampilan**

Rubrik observasi keterampilan digunakan untuk menilai aspek-aspek penting dalam pengajaran, seperti komunikasi, pengelolaan waktu, pengelolaan kelas, serta kemampuan

untuk mengelola interaksi dengan siswa. Rubrik ini membantu observer memberikan umpan balik yang lebih jelas dan terstruktur.

#### Template Rubrik Observasi Keterampilan

| <b>Aspek yang Dinilai</b>     | <b>Indikator Penilaian</b>                                                                | <b>Skor (1-5)</b> |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>Penguasaan Materi</b>      | Menyampaikan materi dengan jelas dan mendalam.                                            |                   |
| <b>Komunikasi</b>             | Berbicara dengan jelas dan menggunakan bahasa yang sesuai dengan tingkat pemahaman siswa. |                   |
| <b>Manajemen Kelas</b>        | Mengelola kelas dengan baik dan mengatasi gangguan atau situasi yang tidak diinginkan.    |                   |
| <b>Interaksi dengan Siswa</b> | Mengajukan pertanyaan yang mendorong partisipasi dan berpikir kritis.                     |                   |
| <b>Pengelolaan Waktu</b>      | Mengatur waktu untuk setiap bagian kegiatan dengan efektif.                               |                   |
| <b>Refleksi Diri</b>          | Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam pengajaran dan merencanakan perbaikan.      |                   |

#### Skala Penilaian:

- 1 = Sangat buruk
- 2 = Buruk
- 3 = Cukup baik
- 4 = Baik
- 5 = Sangat baik

### C. Format Umpan Balik

Umpan balik yang konstruktif adalah elemen penting dalam pengembangan keterampilan mengajar. Format umpan balik ini bertujuan untuk memberikan evaluasi yang jelas dan terstruktur mengenai kinerja pengajar selama sesi microteaching. Berikut adalah template format umpan balik yang dapat digunakan.

### Template Format Umpan Balik

**Nama Pengajar:** \_\_\_\_\_

**Tanggal:** \_\_\_\_\_

**Sesi Pengajaran:** \_\_\_\_\_

**Kekuatan:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Area untuk Perbaikan:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Rekomendasi:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Refleksi Diri Pengajar:**

- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- 

### D. Lembar Refleksi Diri

Refleksi diri adalah salah satu cara terbaik untuk membantu pengajar mengevaluasi keterampilan mereka dan merencanakan langkah-langkah perbaikan. Lembar refleksi diri berikut ini dapat digunakan oleh pengajar untuk mengevaluasi pengalaman mereka setelah melakukan sesi microteaching.

#### Template Lembar Refleksi Diri

**Nama Pengajar** : \_\_\_\_\_

**Tanggal** : \_\_\_\_\_

**Sesi Pengajaran** : \_\_\_\_\_

1. **Apa yang berjalan dengan baik selama pengajaran?**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. **Apa yang perlu diperbaiki untuk pengajaran berikutnya?**



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 3. **Apa yang saya pelajari tentang diri saya sebagai pengajar?**
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- 4. **Bagaimana saya bisa meningkatkan interaksi dengan siswa?**
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- 5. **Langkah-langkah perbaikan yang akan saya ambil untuk pengajaran selanjutnya:**
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

#### **E. Checklist Integrasi Teknologi**

Integrasi teknologi dalam microteaching dapat meningkatkan pengalaman belajar, meningkatkan keterlibatan siswa, dan mempermudah pengelolaan materi pembelajaran. Checklist ini dapat membantu pengajar untuk memastikan bahwa teknologi yang digunakan dalam sesi microteaching relevan dan efektif.

Template Checklist Integrasi Teknologi

| <b>Aspek Teknologi yang Diintegrasikan</b>                               | <b>Ya</b> | <b>Tidak</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| <b>Penggunaan platform video (Zoom, Google Meet, dll.)</b>               |           |              |
| <b>Penggunaan aplikasi pembelajaran (Google Classroom, Moodle, dll.)</b> |           |              |
| <b>Pemanfaatan alat bantu visual (PowerPoint, Canva, dll.)</b>           |           |              |
| <b>Penggunaan kuis interaktif (Kahoot!, Quizizz, dll.)</b>               |           |              |
| <b>Rekaman video untuk refleksi diri</b>                                 |           |              |
| <b>Kolaborasi online dengan siswa (Google Docs, Padlet, dll.)</b>        |           |              |

#### **F. Format Asesmen Autentik**

Asesmen autentik digunakan untuk mengevaluasi keterampilan mengajar pengajar dengan cara yang mencerminkan situasi dunia nyata. Format asesmen autentik ini membantu pengajar untuk menilai kemampuan mereka dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang relevan dan bermakna.

Template Format Asesmen Autentik

**Nama Pengajar** : \_\_\_\_\_

**Tanggal** : \_\_\_\_\_

**Topik Pembelajaran** : \_\_\_\_\_

**Kriteria Penilaian:**

1. **Perencanaan Pembelajaran:** Apakah pengajaran direncanakan dengan baik dan sesuai dengan tujuan pembelajaran?
  - (Ya / Tidak)
2. **Penggunaan Media Pembelajaran:** Apakah media pembelajaran digunakan dengan efektif untuk mendukung pemahaman siswa?
  - (Ya / Tidak)
3. **Partisipasi Siswa:** Apakah siswa aktif terlibat dalam kegiatan pembelajaran?
  - (Ya / Tidak)
4. **Refleksi Diri:** Apakah pengajar mampu melakukan refleksi terhadap pengajaran mereka dan mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki?
  - (Ya / Tidak)

**Komentar:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Rekomendasi untuk Pengembangan Lebih Lanjut:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

# **MICROTEACHING KONTEMPORER**

## **INTEGRASI TEORI, TEKNOLOGI, DAN REFLEKSI PROFESIONAL MENUJU GURU PROFESIONAL**

Dr. Fita Faridah

Dr. Diyan Lutfiyati

Dr. Riryn Fatmawati

Microteaching tidak lagi dipahami sekadar latihan mengajar, tetapi sebagai fondasi pembentukan profesionalisme guru yang reflektif, adaptif, dan berbasis praktik. Buku ini mengulas secara komprehensif konsep, keterampilan mengajar, evaluasi berbasis data, serta integrasi teknologi melalui kerangka TPACK, yang dirancang untuk menjawab tantangan pembelajaran di era digital. Lebih dari itu, buku ini menegaskan keterkaitan microteaching dengan Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) dan Pendidikan Profesi Guru (PPG), sehingga menghadirkan gambaran utuh perjalanan menjadi guru profesional. Dengan pendekatan yang aplikatif dan reflektif, buku ini menjadi panduan penting bagi mahasiswa pendidikan, dosen, dan praktisi dalam mengembangkan kompetensi mengajar secara berkelanjutan.

