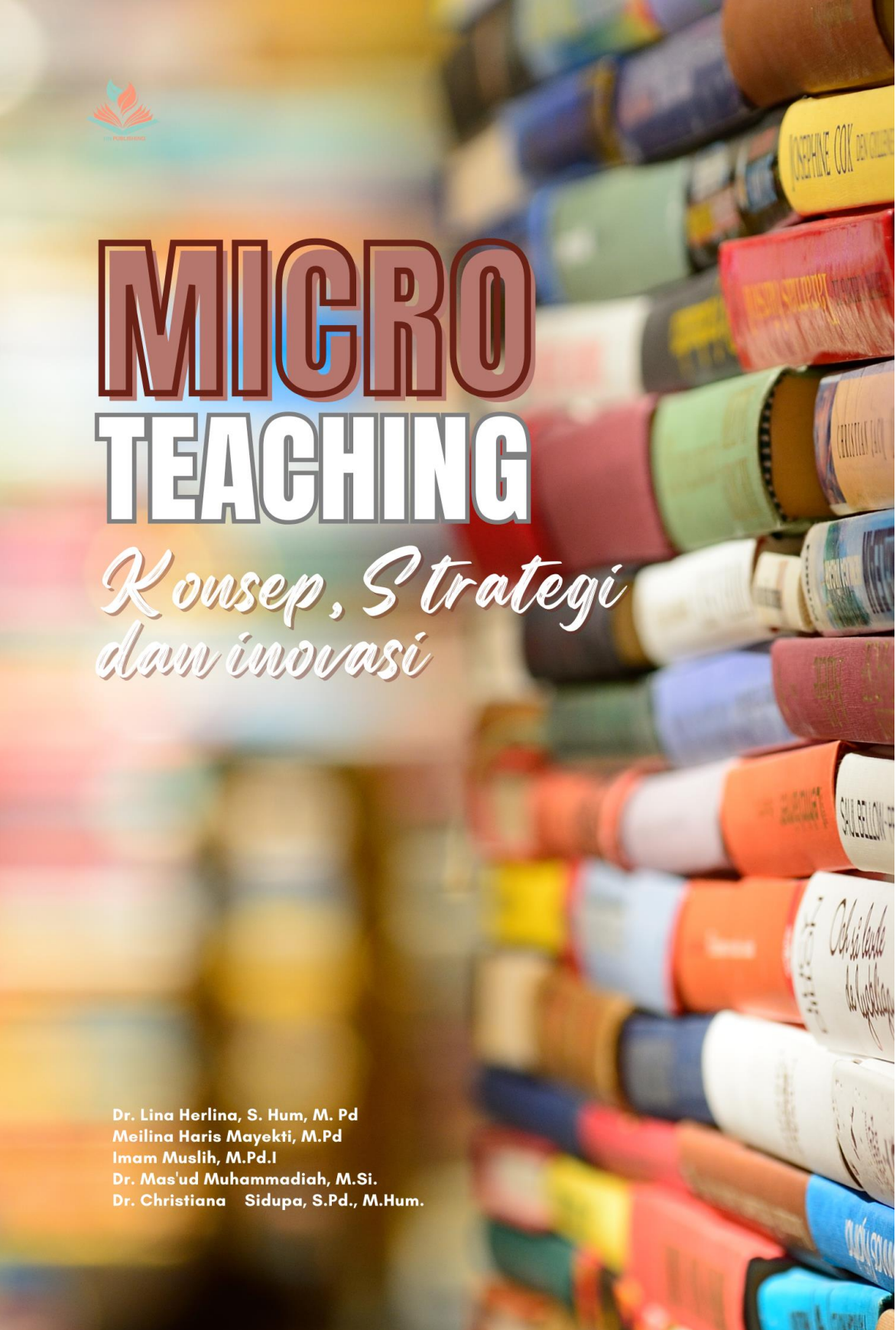


MICRO TEACHING

Konsep, Strategi dan inovasi

Dr. Lina Herlina, S. Hum, M. Pd
Meilina Haris Mayekti, M.Pd
Imam Muslih, M.Pd.I
Dr. Mas'ud Muhammadiah, M.Si.
Dr. Christiana Sidupa, S.Pd., M.Hum.

MICROTEACHING KONSEP, STRATEGI DAN INOVASI

Dr. Lina Herlina, S. Hum, M. Pd

Meilina Haris Mayekti, M.Pd

Imam Muslih, M.Pd.I

Dr. Mas'ud Muhammadiah, M.Si.

Dr. Christiana Sidupa, S.Pd., M.Hum.

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah

MICROTEACHING
KONSEP, STRATEGI DAN INOVASI

Penulis:
Dr. Lina Herlina, S. Hum, M. Pd
Meilina Haris Mayekti, M.Pd
Imam Muslih, M.Pd.I
Dr. Mas'ud Muhammadiah, M.Si.
Dr. Christiana Sidupa, S.Pd., M.Hum.

ISBN:
9786349642064

Editor:
Niswatin Nurul Hidayati, S.S., M.A.

Cover:
Maftuhul Ilma Wiratama

Penerbit:
Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah
(Penerbit HN Publishing)
Redaksi:
Office I
Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari, Kec. Tuban, Kabupaten Tuban, Jawa Timur 62314
Office II
Perumahan Menilo Garden, Tuban, Jawa Timur, 62372
Email: hn.publishing24@gmail.com

Cetakan Pertama: November, 2025
Ukuran:
15.5x23 cm

Hak pengarang dan penerbit dilindungi Undang-undang No. 28 Tahun 2014. Dilarang memproduksi Sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji syukur kehadirat Allah SWT atas limpahan rahmat, taufik, dan hidayah-Nya, sehingga penulis dapat menyelesaikan penulisan buku yang berjudul "Microteaching: Konsep, Strategi, dan Inovasi" dengan baik. Shalawat serta salam semoga senantiasa tercurah kepada junjungan kita Nabi Muhammad SAW, suri teladan bagi seluruh umat manusia dalam menebarkan ilmu dan membangun peradaban.

Buku ini disusun sebagai upaya untuk memberikan pemahaman komprehensif mengenai microteaching sebagai salah satu pendekatan penting dalam pendidikan, khususnya dalam pembentukan kompetensi profesional calon guru. Pembahasan dalam buku ini mencakup tiga aspek utama: konsep dasar microteaching yang melandasi teori dan prinsip pelaksanaannya, strategi penerapan yang efektif dalam berbagai konteks pembelajaran, serta inovasi-inovasi terkini yang relevan dengan perkembangan teknologi dan kebutuhan pendidikan abad ke-21.

Melalui buku ini, diharapkan para pembaca — baik mahasiswa pendidikan, dosen, maupun praktisi pendidikan — dapat memahami bagaimana microteaching dapat menjadi sarana reflektif dan aplikatif untuk meningkatkan kemampuan pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian guru.

Ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya penulis sampaikan kepada semua pihak yang telah memberikan dorongan, masukan, dan bantuan dalam proses penyusunan buku ini. Penulis menyadari sepenuhnya bahwa buku ini masih jauh dari sempurna, sehingga kritik dan saran yang membangun sangat penulis harapkan demi penyempurnaan di masa mendatang.

Semoga karya ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan dan praktik pendidikan di Indonesia, serta menjadi referensi yang bermanfaat dalam mencetak pendidik yang profesional dan inovatif.

Salam,
Penulis

DAFTAR ISI

Sampul i
Sampul Dalam ii
Kata Pengantar iii
Daftar Isi iv

BAB 1 HAKIKAT DAN TUJUAN MICROTEACHING 1
A. Pengertian dan Karakteristik Microteaching 1
B. Sejarah dan Perkembangan Microteaching dalam Pendidikan 3
C. Tujuan Microteaching dalam Pengembangan Kompetensi Guru 5
D. Perbedaan Microteaching dengan Praktik Mengajar di Kelas Sebenarnya 8
E. Peran Microteaching dalam Pendidikan Profesi Guru 10

BAB 2 PRINSIP PRINSIP DASAR DALAM MICROTEACHING 13
A. Prinsip Penyederhanaan Situasi Mengajar 13
B. Prinsip Fokus pada Keterampilan Mengajar Tertentu 16
C. Prinsip Latihan Berulang dan Refleksi Diri 17
D. Prinsip Umpan Balik Segera dan Terstruktur 19
E. Prinsip Observasi dan Evaluasi Terarah 21

BAB 3 KOMPETENSI DASAR YANG DIHARAPKAN DALAM MICROTEACHING 23
A. Kompetensi Pedagogik: Perencanaan dan Pelaksanaan Pembelajaran 24
B. Kompetensi Profesional: Penguasaan Materi dan Strategi Pembelajaran 26
C. Kompetensi Sosial: Komunikasi dan Interaksi dengan Peserta Didik 28
D. Kompetensi Kepribadian: Kepribadian Positif sebagai Guru 32
E. Integrasi Kompetensi untuk Pembelajaran yang Efektif 37

BAB 4 KOMPONEN KOMPONEN KETRAMPILAN MENGAJAR 42
A. Keterampilan Menjelaskan Materi 48
B. Keterampilan Memberikan Pertanyaan dan Mengelola Diskusi 50
C. Keterampilan Memberikan Penguatan dan Umpan Balik 53
D. Keterampilan Mengelola Kelas dan Waktu 55

BAB 5 PERENCANAAN DAN DESAIN SKENARIO MICROTEACHING 58
A. Analisis Tujuan dan Kompetensi yang Akan Dicapai 58
B. Penyusunan RPP Sederhana untuk Microteaching 62
C. Pemilihan Materi dan Media Ajar 66
D. Penulisan Skenario Mengajar (Teaching Script) 70
E. Penyesuaian Skenario dengan Durasi dan Situasi Simulasi 73

BAB 6 STRATEGI PELAKSANAAN MICOTEACHING YANG EFEKTIF 77
A. Tahapan Pelaksanaan Microteaching: Plan–Teach Feedback–Re-teach 77
B. Teknik Observasi dan Pencatatan Perilaku Mengajar 81
C. Peran Peer Teaching dan Refleksi Kelompok 85
D. Manajemen Waktu dan Ruang Selama Microteaching 88
E. Faktor Pendukung Keberhasilan Praktik Microteaching 92

BAB 7 PERAN GURU (DOSEN) DAN SISWA (MAHASISWA) DALAM PjBL 96
A. Peran Guru (Dosen) 98
B. Penguatan Peran Siswa (Mahasiswa) 103
C. Dinamika Interaksi Kolaboratif antara Guru dan Siswa 109
D. Pengembangan Kemandirian dan Tanggung Jawab Belajar 113

E. Membangun Budaya Kerja Tim dan Etika Proyek 118

BAB 8 INTEGRASI PJBL DALAM KURIKULUM 123
A. Integrasi PjBL dalam Kurikulum 125
B. PjBL dalam Kurikulum Merdeka dan Outcome-Based Education (OBE) 130
C. Penyesuaian Proyek dengan Capaian Pembelajaran 134
D. Kolaborasi Antarmata Pelajaran melalui Proyek Lintas Disiplin 140
E. Strategi Merancang Silabus dan RPP/RPS berbasis PjBL 146

BAB 9 EVALUASI DAN UMPAN BALIK DALAM MICROTEACHING 151
A. Teknik Observasi dan Instrumen Penilaian 151
B. Titik Fokus Observasi 155
C. Pemberian Umpan Balik yang Konstruktif 159
D. Penilaian Diri (Self-Assessment) dan Teman Sebaya 163
E. Evaluasi Berbasis Video: Kelebihan dan Kekurangannya 166

BAB 10 TANTANGAN DAN SOLUSI DALAM PELAKSANAAN MICROTEACHING 171
A. Kendala Teknis dan Non-Teknis dalam Praktik Microteaching 171
B. Persiapan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) sebelum Microteaching dan Peran Supervisor saat Microteaching 174
C. Efikasi Diri dan Regulasi Diri dalam Microteaching 179
D. Pengelolaan Kelas Simulasi secara Efektif 183

DAFTAR PUSTAKA 186
PROFIL PENULIS 216

BAB 1

HAKIKAT DAN TUJUAN *MICROTEACHING*

A. Pengertian dan Karakteristik *Microteaching*

Microteaching pertama kali diperkenalkan oleh Dwight W. Allen dan rekan-rekan di Stanford pada 1960-an sebagai teknik pelatihan mengajar yang memecah proses mengajar menjadi sesi-sesi mikro (singkat), sehingga calon guru dapat berfokus melatih satu atau beberapa keterampilan mengajar secara intensif dalam lingkungan terkendali. Prinsip dasarnya: *teach review/feedback re-teach* sehingga peserta menerima umpan balik langsung dan dapat memperbaiki kinerjanya (Wight W. Allen & Kevin Ryan,1969).

Secara konseptual *microteaching* didefinisikan juga sebagai teknik pelatihan yang menggabungkan pelajaran singkat pada kelompok kecil, perekaman (video/audio) atau observasi langsung, dan umpan balik terstruktur dari pengajar, teman sejawat, atau supervisor. Tujuannya adalah meningkatkan keterampilan instruksional spesifik (misalkan tanya jawab, memberi klarifikasi, menggunakan media) melalui latihan berulang dalam skala kecil sebelum diterapkan di kelas sesungguhnya (A. Remesh, 2013).

Karakteristik inti *microteaching* meliputi: (1) skala kecil (kelompok siswa yang sedikit), (2) durasi singkat (biasanya 5–20 menit per sesi), (3) fokus pada satu/dua keterampilan pengajaran, (4) lingkungan terkendali untuk meminimalkan gangguan, (5) perekaman/observasi untuk

refleksi, dan (6) umpan balik terstruktur yang disertai kesempatan untuk mengulang (*re-teach*). Karakteristik ini memungkinkan latihan yang sistematis dan berulang pada komponen-komponen spesifik mengajar (Dwight W. Allen a & Arthur W. Eve, 2015).

Penelitian dan tinjauan sistematis modern menunjukkan bahwa *microteaching* efektif untuk meningkatkan keterampilan pedagogis *pre-service* dan *in-service teachers*, khususnya bila dikombinasikan dengan umpan balik berbasis bukti dan refleksi terfasilitasi. Meta-analisis dan review terbaru juga menyoroti bahwa efeknya lebih kuat untuk keterampilan yang jelas terukur (misalkan penggunaan pertanyaan, memberi instruksi) tetapi hasil transfer ke kelas nyata bergantung pada konteks pendampingan dan peluang replikasi di lapangan (P. Thangaraju & Medhi, 2023). Perkembangan terkini mengadaptasi microteaching ke lingkungan daring (*online microteaching*) dan *model blended*, memanfaatkan video, platform sinkron/asinkron, serta analytics untuk memberi umpan balik yang lebih kaya. Studi kontemporer merekomendasikan integrasi *lesson-study*, *peer-observation digital*, dan rubrik penilaian standar untuk meningkatkan validitas umpan balik serta kesinambungan praktik setelah sesi *microteaching* (Sezaki, et.al, 2023).

Dalam praktik instruksional (khususnya di program pendidikan guru), *microteaching* juga dipandang sebagai ruang aman (*safe practice space*) yang mendukung pengembangan profesional berkelanjutan: memungkinkan percobaan strategi baru tanpa risiko besar, meningkatkan kesadaran reflektif melalui video-review, dan membangun budaya umpan balik kolegial. Implementasinya harus mempertimbangkan aspek etika (persetujuan siswa/observan), validitas observasi (rubrik jelas), dan kebutuhan kontekstual program studi agar hasilnya dapat ditransfer ke kelas nyata (Arifmiboy, 2019).

B. Sejarah dan Perkembangan *Microteaching* dalam Pendidikan

Microteaching dikembangkan pertama kali di Stanford University pada awal 1960-an oleh Dwight W. Allen dan rekan-rekan sebagai respons terhadap kebutuhan melatih keterampilan mengajar secara terfokus. Model awal memecah proses mengajar ke unit-unit singkat agar calon guru dapat melatih perilaku pengajaran tertentu dalam kondisi terkendali, lalu menerima umpan balik dan mengulang (Wight W. Allen & Kevin Ryan,1969). Pada fase awal penelitian *microteaching*, alat perekam audio digunakan untuk merekam sesi; kemudian pada 1960-an akhir dan 1970-an praktik cepat beralih memanfaatkan video untuk observasi diri dan *feedback* yang lebih kaya langkah yang sangat memperkuat komponen refleksi dalam model *microteaching*. Transisi ini juga mempercepat penyebaran teknik ke program-program pendidikan guru karena rekaman memungkinkan analisis detil interaksi mengajar (Allen, 2012).

Microteaching diadopsi oleh banyak lembaga pendidikan di berbagai negara baik dalam bentuk laboratorium *microteaching* di fakultas pendidikan maupun sebagai bagian dari praktek lapangan. Di beberapa negara (misalkan India, Turki) teknik ini diperkenalkan pada akhir 1960-an dan 1970-an dan kemudian dimodifikasi sesuai konteks lokal (misalkan durasi, ukuran kelompok, atau integrasi aspek penilaian) (A. Remesh, 2013). Literatur klasik dan panduan program menyusun microteaching menjadi siklus terstruktur: perencanaan singkat mengajar singkat pada kelompok kecil observasi/perekaman pemberian umpan balik terstruktur *reteach* (ulang). Siklus ini menjadikan *microteaching* sebagai ruang latihan berulang yang terkontrol, fokus pada satu/dua keterampilan pengajaran pada setiap siklus. (Allen, D. W. & Ryan, K., 1969).

Sejumlah studi, ulasan sistematis, dan meta-analisis abad ke-21 menunjukkan bahwa microteaching efektif meningkatkan keterampilan pedagogis (misalkan pengelolaan kelas, teknik tanya-jawab, penyampaian

materi), khususnya bila digabung dengan perekaman video dan umpan balik berbasis rubrik. Namun beberapa kajian juga menyoroti batasan transfer ke kelas nyata efektivitas jangka panjang bergantung pada kesempatan latihan berulang di konteks sesungguhnya dan pendampingan lanjutan (Thangaraju, P. & Medhi, B., 2023).

Dalam dekade terakhir microteaching berkembang ke format digital *online microteaching* dan model *blended* yang memakai video conferencing, platform asinkron (unggah video + komentar), serta *analytic tools* untuk memberi feedback lebih terukur. Penelitian terakhir menekankan integrasi TPACK, penggunaan analytics untuk refleksi, serta perlunya rubrik observasi standar agar umpan balik lebih valid dan dapat direplikasi (Hama, et.al, 2021). Tantangan praktik microteaching adalah kecemasan peserta (*performance anxiety*), jarangnya praktik lanjutan di lapangan, keterbatasan waktu latihan, dan gap antara lingkungan mikro dan kelas nyata. Oleh karena itu literatur mutakhir merekomendasikan: (1) kombinasi *microteaching* dengan pengalaman lapangan (*lesson study* / *supervised teaching*), (2) penggunaan rubrik penilaian yang baku, (3) dukungan teknologi untuk *feedback* berulang, dan (4) penelitian lanjutan mengenai transfer hasil *microteaching* ke peningkatan hasil belajar siswa (Hamidi & Kinay, 2024).

Kesimpulannya, *microteaching* lahir di Stanford University pada 1960-an sebagai metode pelatihan guru berbasis siklus mengajar singkat, umpan balik, dan reteaching untuk meningkatkan keterampilan mengajar secara terfokus. Seiring perkembangan teknologi, microteaching berevolusi dari penggunaan audio ke video, lalu diadaptasi secara global dan disesuaikan dengan konteks pendidikan lokal. Penelitian kontemporer menunjukkan efektivitasnya dalam meningkatkan kompetensi pedagogis, terutama bila disertai umpan balik terstruktur dan penggunaan teknologi digital. Namun, tantangan seperti keterbatasan transfer ke kelas nyata dan kecemasan peserta perlu diatasi melalui integrasi praktik lapangan, rubrik penilaian standar, dan dukungan teknologi yang memfasilitasi refleksi berulang sehingga

microteaching tetap relevan dalam pendidikan guru masa kini.

C. Tujuan *Microteaching* dalam Pengembangan Kompetensi Guru

1. Meningkatkan Kompetensi Pedagogik

   Microteaching dirancang untuk membantu calon guru mempelajari dan menguasai keterampilan mengajar spesifik (misalkan membuka pelajaran, bertanya, memberi penegasan) dalam kondisi terkendali sehingga mereka dapat fokus pada satu atau dua aspek perilaku instruksional sebelum menerapkannya di kelas nyata (A. Remesh, 2013). *Microteaching* diperuntukkan agar calon guru mampu merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran dengan baik. Aspek seperti perencanaan pembelajaran, pengelolaan kelas, teknik mengajar, dan evaluasi hasil belajar semuanya dilatih. Melalui *microteaching*, calon guru mengalami peningkatan dalam perencanaan pembelajaran, pelaksanaan, evaluasi, dan pengelolaan kelas (Sembiring, dkk, 2025).
2. Membangun Kepercayaan Diri (Self-Efficacy) dalam Mengajar

   Salah satu tujuan utama microteaching adalah meningkatkan rasa percaya diri (self-efficacy) dan kesiapan mental guru melalui pengalaman mengajar yang "nyata namun aman" guru pemula mendapat kesempatan mencoba strategi mengajar tanpa risiko besar terhadap proses belajar siswa pada skala penuh. Dengan pengalaman berhasil berulang, kompetensi dan kesiapan mengajar meningkat (Thangaraju & Medhi, 2023). Karena microteaching memberikan pengalaman mengajar dalam skala kecil dan kesempatan untuk refleksi dan umpan balik, calon guru menjadi lebih yakin akan kemampuan mengajarnya (Kazeem, et.al, 2025).
3. Meningkatkan Keterampilan Teknis dan Pedagogik

   Aspek spesifik mengajar seperti keterampilan menjelaskan, membuka dan menutup pelajaran,

penggunaan media, interaksi dengan siswa, dan pengelolaan kelas bisa diasah melalui *microteaching* (Asrivi, dkk, 2024). *Microteaching* juga bertujuan menghubungkan teori dengan praktik: teori pedagogis yang dipelajari dikubah menjadi praktik mikro yang dapat diamati dan dianalisis, sehingga calon guru menyadari hubungan antara konsep (misalkan strategi tanya-jawab, penguatan) dan hasil interaksi pembelajaran. Hal ini mendukung pembelajaran berbasis bukti dan refleksi kritis atas praktik mengajar (Koross, 2016).

4. Memberikan Umpan Balik dan Kesempatan Refleksi

   Dari perspektif pengembangan kompetensi profesional, microteaching bertujuan memfasilitasi umpan balik terstruktur dan pengembangan refleksi professional dengan pengamatan sejawat, supervisor, atau analisis rekaman video, guru dapat menerima masukan konkret dan kemudian merencanakan perbaikan yang spesifik untuk siklus berikutnya (Koross, 2016). Salah satu tujuan penting microteaching adalah memberi ruang bagi calon guru untuk melihat kembali pengajarannya apa yang sudah baik dan apa yang perlu diperbaiki melalui observasi, video, dan diskusi dengan teman sejawat atau dosen. Microteaching memungkinkan penggunaan feedback analitis agar calon guru bisa mengenali kesalahan dan memperbaikinya (Kumar, 2024).

5. Menyiapkan Guru yang Adaptif Terhadap Perubahan dan Inovasi

   Di era digital dan dengan perubahan kurikulum seperti “Merdeka Belajar”, guru dituntut mampu mengintegrasikan teknologi, metode baru, dan kreativitas dalam pengajarannya. Microteaching membantu calon guru mencoba (trial) strategi baru di lingkungan terkendali sebelum menerapkan di kelas sungguhan. Tujuan lain yang sering disebut adalah efisiensi pembelajaran keterampilan microteaching memungkinkan pemanfaatan waktu, sumber daya, dan kesempatan praktik yang relatif terbatas untuk

menghasilkan peningkatan kemampuan yang signifikan. Dengan skala kecil dan sesi singkat, pemeliharaan fokus pembelajaran lebih mudah dan biaya/risiko lebih rendah dibandingkan penugasan praktik lapangan langsung (Thomas, 2017).

6. Mengasah Keterampilan Sosial dan Komunikasi

   Selain aspek teknis mengajar, microteaching juga melatih calon guru dalam hal komunikasi, interaksi dengan siswa dan kolega, kemampuan menyampaikan materi agar mudah dipahami, membangun suasana kelas positif, dan mendengarkan umpan balik (Purwanti & Suhargo, 2024).

7. Efisiensi dan Pengulangan Latihan

   Karena microteaching dalam bentuk skala kecil, calon guru dapat mengulang latihan keterampilan tertentu hingga lebih mahir, tanpa tekanan dari kondisi kelas penuh. Ini memungkinkan pemusatan pada satu atau beberapa keterampilan terlebih dahulu (Kumar, 2024).

8. Menjembatani Teori dan Praktik

   Microteaching menjadi jembatan antara teori pendidikan (metodologi, psikologi belajar, desain pembelajaran) dengan praktik nyata mengajar. Dengan latihan langsung, calon guru dapat melihat bagaimana teori seperti penggunaan media, metode interaktif, dan evaluasi bekerja secara langsung, memperkuat pemahaman teori tersebut. Penggunaan bahan ajar dan media serta metode dalam microteaching sebagai sarana memperkuat aspek teoretis dan aplikatif (Fitri & Ginting, 2024).

9. Meningkatkan Kualitas Profesional Guru

   Guru sebagai tenaga profesional harus memiliki kompetensi profesional juga penguasaan materi, metode, manajemen kelas, dan inovasi. Microteaching membantu mempercepat pembentukan kompetensi profesional tersebut. dalam microteaching, bahan ajar sangat penting. Pengembangan bahan ajar micro teaching untuk melatih kompetensi profesional calon guru" menyebutkan bahwa bahan ajar microteaching

efektif untuk meningkatkan kemampuan profesional calon guru dalam menguasai materi, strategi pembelajaran dan manajemen kelas (Fitri & Ginting, 2024).

10. Menyiapkan Guru Menghadapi Tantangan Dunia Nyata

    Karena guru tidak hanya menghadapi teori tetapi juga situasi yang tidak selalu ideal (jumlah siswa, sumber daya terbatas, kondisi kelas yang dinamis), microteaching memberikan kesempatan simulatif untuk menghadapi tantangan tersebut dalam konteks kecil terlebih dahulu sehingga bila menghadapi kelas besar atau kendala di sekolah, guru sudah lebih siap (Tika & Maryam, 2021).

D. Perbedaan *Microteaching* dengan Praktik Mengajar di Kelas Sebenarnya

Microteaching adalah teknik pelatihan mengajar yang memecah situasi mengajar menjadi fragmen kecil (biasanya 5–20 menit) dan dilakukan pada kelompok kecil atau rekan sejawat sehingga peserta dapat fokus melatih satu atau beberapa keterampilan mengajar secara intensif. Microteaching dikembangkan untuk memberikan praktik terkendali dan kesempatan umpan-balik terfokus (Thangaraju & Medhi, 2023). Sebaliknya, praktik mengajar di kelas sebenarnya (*teaching practice/internship/macro-teaching*) melibatkan durasi pelajaran penuh, jumlah siswa nyata, dan kompleksitas konteks yang jauh lebih tinggi termasuk manajemen kelas besar, variasi kemampuan siswa, gangguan, dan dinamika sosial yang tidak dikontrol. Oleh karena itu praktik mengajar menuntut integrasi berbagai keterampilan sekaligus (Sabar, 2023).

Skala dan fokusnya berbeda: *microteaching* menekankan latihan terfokus pada keterampilan spesifik (misalkan membuka pelajaran, tanya jawab, memberi *reinforcement*), sedangkan praktik mengajar menuntut penguasaan beragam keterampilan sekaligus (perencanaan unit, asesmen formatif, manajemen kelas, hubungan guru-siswa) sehingga transfer dari mikro ke makro memerlukan

pengulangan dan refleksi (Biswas, 2024). Kondisi kontrol juga berbeda: microteaching berlangsung dalam kondisi terkendali (*peer group*, supervisor, rekaman video), memungkinkan observasi mendetail dan umpan-balik langsung; praktik mengajar berada di lingkungan yang dinamis dan tidak sepenuhnya dapat dikontrol, sehingga intervensi supervisor lebih sulit dan feedback sering datang setelah kejadian (Chakma, 2023).

Umpan-balik dan refleksi pada *microteaching* bersifat analitis dan segera video *playback*, komentar sejawat, dan checklist keterampilan memudahkan koreksi cepat. Dalam praktik kelas nyata, umpan-balik cenderung lebih holistik dan jangka panjang, serta bergantung pada observasi supervisor dan hasil belajar siswa sebagai indikator efektivitas (O'Flaherty, et.al, 2024). Dari sisi kecemasan dan kesiapan, penelitian menunjukkan *microteaching* mengurangi kecemasan mengajar dan meningkatkan *self-efficacy* calon guru karena latihan berulang dalam suasana aman; namun pengalaman ini belum sepenuhnya menggantikan tuntutan psikologis dan sosial saat menghadapi kelas penuh di sekolah. Oleh karena itu *microteaching* merupakan tahap transisional penting, bukan akhir dari pembentukan kompetensi (Jean, 2025).

Mengenai penggunaan teknologi: model microteaching modern (termasuk *online microteaching*) memungkinkan rekaman, analisis multimodal, dan praktik jarak jauh berguna untuk era digital tetapi praktik tatap muka nyata masih menuntut keterampilan interpersonal langsung yang sulit sepenuhnya disimulasikan secara daring. Integrasi kedua pendekatan dianggap optimal (Sahin & Aslan, 2025). Dalam kurikulum pendidikan guru modern, *microteaching* idealnya diposisikan sebagai sarana pembelajaran aktif berulang (*scaffolded practice*) yang dipadukan dengan pengalaman praktik lapangan bertahap (simulasi → microteaching → microteaching terintegrasi → teaching practice penuh). Pendekatan penggabungan ini memberi peluang terbaik agar calon guru mengembangkan

kompetensi teknis, pedagogis, dan profesional secara menyeluruh (University of West Florida, 2025).

Kesimpulannya: *microteaching* praktik mengajar penuh, melainkan merupakan metode latihan terfokus, terkendali, dan reflektif yang sangat berguna untuk mengasah keterampilan spesifik dan membangun kepercayaan diri; namun praktik mengajar di kelas nyata tetap penting untuk menguji, mengintegrasikan, dan mematangkan kompetensi guru dalam konteks kompleks kehidupan sekolah. Kombinasi keduanya, didesain berjenjang, merupakan praktik terbaik dalam pelatihan guru.

E. Peran *Microteaching* dalam Pendidikan Profesi Guru

Microteaching berperan sebagai platform pelatihan terstruktur yang memecah praktik mengajar menjadi unit–unit kecil sehingga calon guru dapat fokus melatih keterampilan spesifik (mis. membuka pelajaran, tanya jawab, penggunaan media) dalam situasi terkendali sebelum terjun ke kelas sesungguhnya. Model ini memungkinkan latihan singkat, pengamatan intensif, dan koreksi terarah sehingga menjadi fondasi penting dalam pendidikan profesi guru (O'Flaherty, et.al, 2024). Sebagai sarana pengembangan keterampilan pedagogik, *microteaching* membantu calon guru mengasah aspek-aspek teknis mengajar perencanaan pembelajaran, strategi penyampaian, manajemen kelompok kecil, dan penggunaan media yang merupakan kompetensi inti dalam standar profesi guru. Penelitian empiris menunjukkan peningkatan kemampuan teknis guru pra-layanan setelah mengikuti serangkaian sesi *microteaching* yang terstruktur (Rahmah, dkk, 2025).

Microteaching efektif meningkatkan *self-efficacy* (kepercayaan diri profesional) pengajar baru karena memberikan pengalaman berulang dalam lingkungan aman, kesempatan menerima umpan-balik langsung, dan kesempatan memperbaiki kesalahan sebelum menghadapi kelas penuh; hasil studi menunjukkan turunnya kecemasan mengajar dan kenaikan keyakinan kompetensi

peserta. Karena itu microteaching sering dianggap kunci dalam pembentukan identitas profesional calon guru (Jeon, 2025). Salah satu manfaat krusial adalah umpan-balik yang terfokus dan refleksi berbasis bukti: melalui rekaman video, observasi sejawat, dan rubrik penilaian, peserta mendapat analisis rinci tentang performa mereka sehingga perbaikan menjadi lebih terukur. Pendekatan ini mendukung praktik pembelajaran berbasis bukti dalam pendidikan profesi guru (Arugaslan, 2025).

Di era digital, microteaching juga bertransisi menjadi *online/technology-based microteaching*, yang tidak hanya memungkinkan praktik jarak jauh tetapi juga memperluas inklusivitas pelatihan, pengumpulan data performa, dan analisis multimodal. Studi sistematis menunjukkan OMT (*online microteaching*) meningkatkan literasi digital calon guru dan memfasilitasi praktik yang dapat diulang kapan saja. Namun, keterampilan interpersonal tatap muka tetap perlu diuji pada praktik lapangan (Sezaki, et.al, 2023). *Microteaching* berfungsi sebagai jembatan teori–praktik (*approximation of practice*): peserta dapat menerapkan teori pembelajaran, desain instruksional, dan pendekatan pedagogis dalam mini-sesi, lalu menguji hipotesis pengajaran sebelum mengintegrasikannya pada praktik lapangan yang lebih kompleks. Pendekatan berjenjang (simulasi *microteaching* praktik lapangan) direkomendasikan dalam kurikulum pendidikan profesi guru ((O'Flaherty, et.al, 2024).

Dalam konteks asesmen profesional, *microteaching* menyediakan indikator kinerja yang terukur untuk penilaian kompetensi awal (mis. rubric-based assessment), yang dapat dipakai program profesi guru untuk memonitor kemajuan peserta, merancang remedial, dan memastikan kesiapan sebelum pemberian sertifikat profesi atau praktik lapangan yang lebih intensif. Bukti penelitian menunjukkan *microteaching* berkontribusi pada peningkatan metrik kinerja pra-layanan (Evangelou, 2022). Akhirnya, microteaching ikut membentuk identitas profesional dan etika mengajar melalui praktik reflektif, umpan balik kritis, dan diskusi etis tentang interaksi guru-

siswa sehingga calon guru tidak hanya menguasai teknik, tetapi juga nilai profesionalisme yang dibutuhkan di lapangan sekolah. Integrasi aspek ini memperkuat mutu lulusan pendidikan profesi guru (Simamora, et.al, 2024).

BAB 2

PRINSIP-PRINSIP DASAR DALAM MICROTEACHING

A. Prinsip Penyederhanaan Situasi Mengajar

Penyederhanaan situasi mengajar adalah suatu prinsip dalam *microteaching* yang bertujuan untuk memecah dan menyederhanakan komponen kegiatan mengajar ke dalam bentuk latihan-latihan kecil dan terkendali, sehingga calon guru dapat berfokus pada penguasaan satu atau beberapa keterampilan dasar mengajar sebelum menghadapi situasi kelas yang kompleks. penyederhanaan situasi mengajar dilakukan dengan cara mengurangi kompleksitas lingkungan pembelajaran, seperti jumlah siswa, waktu pelajaran, ruang lingkup materi, dan keterampilan yang dilatih, agar guru dapat berlatih secara intensif terhadap aspek tertentu dari proses mengajar (Allen & Ryan,1969).

Penyederhanaan situasi mengajar memungkinkan guru untuk belajar dari pengalaman praktik yang terbatas namun bermakna, di mana setiap elemen pembelajaran dapat diamati, dievaluasi, dan diperbaiki secara sistematis. Prinsip penyederhanaan situasi mengajar penting diterapkan karena memberikan ruang aman bagi calon guru untuk mencoba, gagal, menerima umpan balik, dan memperbaiki diri tanpa tekanan situasi kelas yang sebenarnya (Mulyasa, 2022).

Prinsip-prinsip penyederhanaan situasi mengajar, sebagai berikut:

1. Penyederhanaan Komponen Mengajar (Komponen Individu Terisolasi)

   Salah satu prinsip dasar adalah menyederhanakan komponen-mengajar dengan memecahnya menjadi bagian-bagian kecil yang terisolasi, seperti hanya fokus pada satu keterampilan dasar (contoh: keterampilan membuka pembelajaran, bertanya, menjelaskan, penutupan). Dengan cara ini, calon guru bisa lebih mudah memahami dan menguasai tiap komponen secara mendalam. *Microteaching* disederhanakan dalam hal jumlah siswa, alokasi waktu, keterampilan, kompetensi dasar, dan materi pembelajaran agar lebih fokus dan efektif (Program Studi S1 PG-PAUD, 2022).
2. Pembatasan Jumlah Siswa dan Waktu Latihan

   Prinsip ini berkaitan dengan membatasi jumlah peserta dalam microteaching agar praktikan tidak kewalahan oleh banyaknya siswa sekaligus, serta durasi yang singkat agar fokus latihan tetap terjaga. Dengan kelas kecil, perhatian pengamat dan umpan balik dapat lebih mendetail. Latihan dilakukan dengan siswa terbatas, ruang kelas terbatas, dan waktu pembelajaran terbatas agar perhatian calon guru dapat fokus pada keterampilan yang dilatih (Solichah, dkk, 2024).
3. Kondisi Latihan Terkontrol (*Controlled Environment*)

   Situasi mikro dikondisikan agar relatif stabil dan terkendali penting agar calon guru dapat berlatih tanpa tekanan lingkungan kompleks. Aspek seperti lingkungan belajar, media, pengamat, dan konteks kelas dibuat sedemikian rupa agar variabel-gangguan diminimalkan. Misalnya lewat *peer teaching* atau pengamatan oleh teman atau dosen dengan observasi langsung atau via rekaman. Penggunaan kamera dan observasi peer sebagai bagian dari kondisi terkendali agar feedback lebih efektif (Program Studi S1 PG-PAUD, 2022).
4. Latihan Ulang (*Repetition*) dan Perbaikan Berkelanjutan

   Setelah melakukan praktik microteaching dan menerima umpan balik, calon guru diberi kesempatan

untuk mengulang latihan bagian keterampilan yang belum dikuasai. Latihan berulang membantu memperkokoh kemampuan sebelum diterapkan di kelas nyata. Adanya praktik pembelajaran ulang bagi yang belum berhasil, sebagai bagian dari penyederhanaan yang efektif (Program Studi S1 PG-PAUD, 2022).

5. Fokus pada Umpan Balik dan Refleksi

   Prinsip ini menekankan bahwa setelah praktik mengajar singkat, ada sesi umpan balik dan refleksi baik dari pengamat, teman sejawat, maupun diri sendiri (*self-evaluation*). Umpan balik ini terfokus pada keterampilan tertentu yang dilatih dan memungkinkan identifikasi kelebihan dan kekurangan secara spesifik. Penggunaan protokol observasi dan evaluasi (*peer & self-evaluation*) yang fokus pada aspek kinerja penting dan yang mungkin diperbaiki segera adalah bagian dari model microteaching yang efektif (Putrawangsa & Syawahid, 2018).

6. Progressifitas Kompleksitas

   Setelah terbiasa dengan latihan yang sederhana dan terkendali, situasi latihan dibuat semakin kompleks secara bertahap misalnya dari kelas kecil ke kelas lebih besar, dari materi mudah ke materi yang lebih menantang. Tujuannya agar calon guru secara bertahap terbiasa menangani kompleksitas situasi nyata di sekolah. model microteaching yang efektif adalah yang dilaksanakan dalam siklus yang mencakup planning, implementing, observing, dan evaluating, serta meningkatkan kompleksitas lingkungan pengajaran dari tingkat yang lebih mudah ke yang lebih sulit (Putrawangsa & Syawahid, 2018).

Prinsip penyederhanaan dalam microteaching meliputi: pemecahan komponen keterampilan menjadi bagian terisolasi, pembatasan jumlah siswa dan durasi, kondisi latihan terkendali, kesempatan latihan ulang, fokus pada umpan balik dan refleksi, serta peningkatan kompleksitas secara bertahap. Dengan memahami dan menerapkan prinsip-prinsip ini, pendidikan profesi guru dapat lebih

efektif mempersiapkan calon guru menghadapi tantangan mengajar secara nyata di kelas.

B. Prinsip Fokus pada Keterampilan Mengajar Tertentu

Prinsip fokus pada keterampilan mengajar tertentu adalah pendekatan dalam *microteaching* yang menekankan latihan terhadap satu atau beberapa keterampilan mengajar dasar (seperti keterampilan membuka pelajaran, bertanya, menjelaskan, memberi penguatan, dan menutup pelajaran) dalam satu sesi praktik. Tujuannya agar calon guru dapat mendalami, memahami, dan menguasai setiap keterampilan secara bertahap sebelum digabungkan dalam situasi mengajar yang utuh. *Microteaching* dirancang untuk memungkinkan guru "*to practice one teaching skill at a time under simplified conditions*", yakni berlatih satu keterampilan dalam kondisi sederhana untuk mempermudah penguasaan (Allen dan Ryan (1969).

Fokus pada keterampilan tertentu memungkinkan calon guru mendapatkan pengalaman belajar yang lebih intens dan mendalam. Mereka dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan diri dalam aspek spesifik pengajaran, misalnya dalam mengelola interaksi kelas atau memberikan umpan balik kepada siswa. Latihan microteaching efektif bila dilakukan dengan menekankan pada penguasaan keterampilan spesifik secara terpisah sebelum mengintegrasikannya dalam praktik mengajar penuh (Mulyasa, 2022). Ketika calon guru difokuskan pada keterampilan tertentu, seperti kemampuan komunikasi instruksional atau pengelolaan kelas, terjadi peningkatan signifikan dalam kemampuan reflektif dan kualitas pembelajaran mereka di kelas sebenarnya. Hal ini disebabkan oleh kesempatan memperbaiki kesalahan spesifik secara langsung setelah mendapatkan umpan balik terarah dari pengamat (Kumar (2024).

Fokus pada keterampilan tertentu juga mempermudah pemberian umpan balik yang lebih terarah dan efektif. Latihan yang berfokus pada satu keterampilan memungkinkan dosen pembimbing dan rekan sejawat memberikan evaluasi yang lebih spesifik, objektif, dan

konstruktif, sehingga proses refleksi menjadi lebih bermakna dan hasilnya lebih optimal (Kusnandar, 2021). Setelah calon guru menguasai keterampilan tertentu, microteaching dilanjutkan dengan penggabungan beberapa keterampilan sekaligus untuk menciptakan situasi mengajar yang lebih utuh. Tahapan bertahap ini dikenal dengan prinsip "*skill integration*". Latihan terfokus mempermudah proses integrasi keterampilan karena setiap komponen telah dikuasai secara individual sebelumnya, sehingga guru lebih siap menghadapi kompleksitas situasi kelas nyata (Sanjaya, 2020).

Prinsip fokus pada keterampilan mengajar tertentu dalam microteaching membantu calon guru menguasai keterampilan dasar secara sistematis, mendalam, dan terukur. Dengan latihan terfokus, umpan balik yang spesifik, dan refleksi mendalam, calon guru dapat memperbaiki performa mengajar secara signifikan sebelum menghadapi kelas sebenarnya.

C. Prinsip Latihan Berulang dan Refleksi Diri

Prinsip *latihan berulang (repetition)* dalam *microteaching* menekankan pentingnya praktik mengajar yang dilakukan secara terus-menerus dan sistematis agar keterampilan dasar mengajar dapat dikuasai dengan baik. proses pengajaran yang berulang disertai umpan balik dan pengulangan kembali untuk memperbaiki performa. Melalui latihan berulang, calon guru tidak hanya meningkatkan keterampilan teknis, tetapi juga memperkuat konsistensi dan kepercayaan diri dalam mengajar (Allen dan Ryan, 1969).

Latihan berulang memungkinkan calon guru memperoleh pengalaman konkret untuk memperbaiki kesalahan dan memperkuat aspek yang sudah baik. Pengulangan praktik dalam microteaching adalah bentuk pembelajaran reflektif yang memungkinkan guru belajar dari kesalahan dengan cepat melalui tindakan nyata, bukan sekadar teori. Proses ini membantu guru menginternalisasi keterampilan pedagogik yang menjadi

dasar dalam praktik mengajar professional (Mulyasa, 2022).

Prinsip latihan berulang sangat erat kaitannya dengan refleksi diri (*self-reflection*), di mana calon guru meninjau kembali tindakan mengajarnya, mengevaluasi efektivitas metode yang digunakan, dan merencanakan perbaikan di sesi berikutnya. Guru profesional selalu terlibat dalam "*reflection-in-action*" (refleksi saat mengajar) dan "*reflection-on-action*" (refleksi setelah mengajar). Dalam konteks microteaching, kedua bentuk refleksi ini dilakukan secara sadar setelah setiap sesi latihan untuk memperbaiki performa pada sesi berikutnya (Saragih, 2023). kombinasi antara latihan berulang dan refleksi diri terbukti meningkatkan kemampuan metakognitif calon guru serta kesadaran profesional mereka terhadap praktik pengajaran yang efektif. Peserta microteaching yang melakukan refleksi rutin setelah setiap sesi menunjukkan peningkatan signifikan dalam kualitas komunikasi instruksional dan manajemen kelas.

Proses pembelajaran melalui pengalaman melibatkan empat tahap: pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan penerapan kembali. Dalam *microteaching*, calon guru mengalami pengalaman nyata saat mengajar, melakukan refleksi terhadap performa mereka, menyusun rencana perbaikan, lalu mencoba kembali dalam pengajaran berikutnya. Siklus ini memperkuat kualitas pembelajaran praktis (Kolb, 1984). Refleksi diri dalam setiap sesi microteaching membantu calon guru memahami kelemahan personal seperti kurangnya penguasaan materi, kecepatan penyampaian, atau interaksi dengan siswa. Setelah menerima umpan balik, mereka diberi kesempatan mengulang praktik dengan memperbaiki kekurangan tersebut. Proses latihan berulang dan refleksi ini terbukti meningkatkan kemampuan pedagogik secara signifikan (Kusnandar, 2021). Latihan berulang dan refleksi diri juga menumbuhkan sikap profesionalisme guru yang berorientasi pada *continuous improvement* (perbaikan berkelanjutan). *Microteaching* yang berlandaskan refleksi

diri menghasilkan calon guru yang adaptif, kritis, dan terbuka terhadap perubahan. Guru tidak hanya belajar dari pengalaman, tetapi juga dari kesadaran reflektif yang tumbuh melalui pengalaman mengajar berulang (Riyanto, 2020).

Prinsip latihan berulang dan refleksi diri dalam microteaching merupakan inti dari pembentukan kompetensi profesional guru. Melalui siklus mengajar refleksi–mengajar ulang, calon guru mampu memperbaiki performa, menumbuhkan kesadaran diri pedagogik, dan membangun identitas profesional yang kuat.

D. Prinsip Umpan Balik Segera dan Terstruktur

Prinsip umpan balik segera dan terstruktur *(immediate and structured feedback)* dalam microteaching adalah proses pemberian tanggapan atau evaluasi terhadap performa calon guru segera setelah sesi mengajar selesai, agar kesalahan atau kelebihan dapat dikenali dan diperbaiki secara cepat. Keberhasilan *microteaching* sangat bergantung pada "*immediate feedback that allows the teacher to recognize and correct specific teaching behaviors before they become habits*." Dengan kata lain, efektivitas latihan *microteaching* meningkat bila umpan balik diberikan segera, jelas, dan berbasis bukti dari observasi (Allen dan Ryan (1969).

Umpan balik merupakan elemen penting dalam siklus microteaching: *teaching feedback re-teaching re-feedback*. Pemberian umpan balik yang cepat membantu calon guru langsung memperbaiki kesalahan teknis maupun pedagogis yang baru saja terjadi. Hal ini efektif karena memanfaatkan memori jangka pendek peserta, sehingga refleksi dan perbaikan dapat segera dilakukan dengan hasil yang lebih nyata (Mulyasa, 2022). Umpan balik yang baik bukan hanya cepat, tetapi juga terstruktur yakni berdasarkan indikator penilaian yang jelas, seperti rubrik keterampilan mengajar (membuka pelajaran, bertanya, menjelaskan, menutup pelajaran, penggunaan media, dan pengelolaan kelas). Penggunaan lembar observasi terstruktur memudahkan pengamat (dosen atau

sejawat) memberi evaluasi yang objektif dan fokus pada perilaku spesifik yang diamati selama praktik *microteaching* (Kusnandar, 2021).

Umpan balik segera dan terstruktur meningkatkan efektivitas refleksi diri calon guru. Peserta yang menerima umpan balik dalam waktu kurang dari 24 jam setelah praktik menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterampilan bertanya, menjelaskan, dan pengelolaan kelas dibandingkan dengan mereka yang menerima umpan balik terlambat. umpan balik yang diberikan segera setelah tindakan memungkinkan guru melakukan *reflection-on-action* secara optimal. Ketika refleksi dilakukan segera setelah pengalaman konkret, individu lebih mudah mengaitkan antara tindakan dan hasilnya. Dalam microteaching, umpan balik langsung dari pengamat atau rekaman video membantu guru melihat secara nyata bagian-bagian yang perlu diperbaiki dan yang sudah efektif (Schön, 1983).

Dalam konteks kekinian, *microteaching* modern banyak menggunakan video *feedback* atau learning analytics untuk memberikan umpan balik yang lebih terstruktur dan berbasis data. Penggunaan rekaman video memungkinkan mahasiswa menganalisis perilaku mengajar mereka sendiri secara mendalam, sementara dosen memberi komentar langsung di bagian tertentu dari video. Teknik ini meningkatkan akurasi umpan balik sekaligus mendukung pembelajaran reflektif berbasis teknologi (Widodo & Hartono, 2022). Pemberian umpan balik yang segera dan terstruktur berpengaruh langsung terhadap peningkatan kompetensi pedagogik dan profesional calon guru. Calon guru yang menerima umpan balik segera mampu menyesuaikan gaya mengajarnya lebih cepat dan menunjukkan peningkatan signifikan dalam komunikasi instruksional serta kepekaan terhadap respon siswa (Riyanto, 2020).

Prinsip umpan balik segera dan terstruktur merupakan elemen krusial dalam keberhasilan microteaching. Dengan memberikan evaluasi yang cepat, jelas, berbasis rubrik, dan disertai refleksi diri, calon guru

dapat memperbaiki keterampilan mengajarnya secara efektif dan progresif.

E. Prinsip Observasi dan Evaluasi Terarah

Prinsip observasi dan evaluasi terarah dalam microteaching berarti proses pengamatan dan penilaian terhadap keterampilan mengajar dilakukan secara sistematis, fokus, dan berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan sebelumnya. Tujuan utamanya adalah untuk menilai efektivitas keterampilan tertentu yang sedang dilatihkan. Observasi dalam microteaching harus diarahkan pada "*specific, observable teaching behaviors*" agar pengamat tidak menilai secara subjektif, melainkan berdasarkan indikator perilaku yang jelas dan dapat diukur (Allen dan Ryan (1969). Dalam microteaching, observasi tidak dilakukan secara umum, melainkan fokus pada satu atau beberapa keterampilan mengajar spesifik, seperti memberi pertanyaan, menjelaskan materi, atau membuka dan menutup pelajaran. Evaluasi terarah membantu calon guru memahami aspek-aspek tertentu dari performanya yang perlu diperbaiki. Dengan observasi yang fokus, dosen pembimbing atau rekan sejawat dapat memberikan penilaian obyektif dan saran konkret berdasarkan indikator keterampilan yang sedang dilatih (Mulyasa, 2022).

Agar observasi dan evaluasi berjalan terarah, diperlukan instrumen penilaian seperti lembar observasi, rubrik penilaian, atau video recording. Penggunaan lembar observasi terstandar membantu pengamat menilai performa mengajar secara sistematis dan mencegah bias subjektif. Dengan instrumen tersebut, proses evaluasi dapat difokuskan pada indikator spesifik, seperti kejelasan penyampaian materi, interaksi dengan siswa, dan efektivitas strategi mengajar (Kusnandar, 2021).

Prinsip observasi dan evaluasi terarah juga berperan dalam membangun kesadaran reflektif calon guru. Observasi yang diarahkan dengan rubrik tertentu membantu mahasiswa memahami kekuatan dan kelemahan mereka secara objektif. Setelah observasi, hasil evaluasi digunakan sebagai dasar refleksi diri dan

penyusunan rencana perbaikan untuk sesi *microteaching* berikutnya (Sari dan Prastyo, 2023). Evaluasi terarah memastikan bahwa proses penilaian tidak hanya berdasarkan persepsi pengamat, tetapi pada data empiris hasil observasi. penilaian yang objektif harus mengacu pada indikator performa yang terukur, bukan kesan umum terhadap pengajar. Dengan demikian, observasi dan evaluasi yang terarah memungkinkan pembimbing memberikan umpan balik yang tepat sasaran untuk memperbaiki perilaku mengajar tertentu, bukan aspek yang bersifat umum (Sagala, 2020).

Dalam era digital, observasi dan evaluasi microteaching kini banyak dilakukan dengan bantuan teknologi, seperti rekaman video, aplikasi penilaian digital, dan analisis berbasis data. Penggunaan rekaman video memungkinkan dosen dan mahasiswa melakukan evaluasi terarah secara mendalam dan berulang. Pengamat dapat menandai bagian-bagian tertentu dalam video yang menunjukkan performa mengajar baik maupun perlu perbaikan, sehingga evaluasi menjadi lebih akurat dan transparan (Widodo dan Hartono, 2022). Pelaksanaan observasi dan evaluasi terarah terbukti efektif meningkatkan kompetensi pedagogik dan profesionalisme calon guru. Evaluasi yang dilakukan secara fokus dan terarah membantu calon guru memahami hubungan antara teori dan praktik pembelajaran. Hal ini mempercepat proses internalisasi keterampilan mengajar yang profesional dan efektif di kelas nyata (Riyanto, 2022).

Prinsip observasi dan evaluasi terarah dalam microteaching menekankan pentingnya pengamatan yang fokus, sistematis, objektif, dan berbasis indikator keterampilan mengajar. Dengan dukungan instrumen penilaian yang terstandar dan pemanfaatan teknologi digital, calon guru dapat memperoleh evaluasi yang akurat serta refleksi diri yang mendalam. Prinsip ini terbukti memperkuat efektivitas pembelajaran microteaching dan mempercepat pengembangan kompetensi pedagogik profesional calon guru.

BAB 3

KOMPETENSI DASAR YANG DIHARAPKAN DALAM MICROTEACHING

Microteaching adalah salah satu strategi pembelajaran yang sangat penting dalam proses pelatihan calon tenaga pendidik. Melalui microteaching, mahasiswa atau peserta pelatihan diberikan kesempatan untuk dapat mengembangkan dan mempraktikkan berbagai keterampilan mengajar dalam rancangan kegiatan pembelajaran di kelas yang lebih kecil, terkendali, dan fokus. Kegiatan microteaching akan menjadi jembatan antara teori pedagogik yang sudah dipelajari dan praktik nyata di lapangan.

Dalam microteaching, kegiatan akan berjalan efektif dan memberikan hasil maksimal jika menguasai kompetensi yang diharapkan. Kompetensi tersebut mencakup tentang kemampuan merancang pembelajaran, mengelola kelas, menggunakan berbagai metode dan media, menyampaikan materi dengan jelas, membangun interaksi yang bermakna dengan peserta didik, serta melakukan refleksi terhadap proses pembelajaran.

Dengan memahami dan menguasai kompetensi-kompetensi dasar tersebut, calon guru bukan hanya akan mampu menyampaikan materi, tetapi juga akan menciptakan pengalaman belajar yang berkesadaran, aktif, bermakna, dan menyenangkan bagi peserta didik. Oleh karena itu, dalam materi ini kita akan membahas tentang kompetensi-kompetensi dasar yang perlu dikuasai dalam microteaching sebagai fondasi menjadi pendidik profesional dan reflektif di masa depan.

A. Kompetensi Pedagogik: Perencanaan dan Pelaksanaan Pembelajaran

Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 yaitu tentang Standar Nasional Pendidikan pada penjelasan Pasal 28, ayat (3), butir a dijelaskan secara rinci bahwa Kompetensi Pedagogik merupakan kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik, yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimiikinya.

Dalam kegiatan microteaching kegiatan mengajar harus memperhatikan dan mengatur waktu dengan baik, dalam kegiatan tersebuta juga meliputi kegiatan inti dari pengajaran yang meliputi semua aspek. Prose ini memungkinkan penguasaan kompetensi pedagodik yang berkembang secara bertahap dan terukur.

Terdapat beberapa komponen dalam kompetensi pedagogik di kegiatan microteaching. Komponen Kompetensi Pedagogik dalam Micro Teaching adalah sebagai berikut:

1.Perencanaan Pembelajaran

Calon guru harus dilatih untuk menyusun dan mempersiapkan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau skenario mengajar yang terstruktur. Perencanaan pelaksanaan pembelajaran ini harus mencakup tujuan pembelajaran, pemilihan materi, metode yang digunakan, media yang dipakai, dan penilaian atau asesmen. Dalam hal ini keterampilan merancang pembelajaran juga harus efektif agar mampu mempermudah dalam pelaksanaan di lapangan.

2.Pengelolaan Kelas

Kegiatan microteaching biasanya dilakukan di lingkup kecil dan tidak dilakukan disekolah secara langsung. Walaupun dilakukan dalam lingkup kecil, micro teaching tetap harus menekankan pengelolaan kelas.

Kemampuan dalam mengatur interaksi, memfasilitasi diskusi, serta menciptakan suasana kondusif menjadi hal penting yang dinilai dalam praktik mengajar.

3.Pelaksanaan Pembelajaran

Dalam tahap ini pelaksanaan pembelajaran menjadi inti kegaiatn dalam pelatihan micro teaching. Calon guru mempraktikkan berbagai keterampilan dasar mengajar, seperti:

- Membuka pelajaran dengan menarik minat peserta.
- Mengajukan pertanyaan yang memancing berpikir kritis.
- Menjelaskan materi dengan runtut dan mudah dipahami.
- Menggunakan media pembelajaran secara efektif.
- Memberikan penguatan dan apresiasi untuk mendorong partisipasi aktif.

4. Evaluasi dan Refleksi

Evaluasi pembelajaran yang dilakukan pada saat micro teaching tidak hanya menilai hasil belajar peserta, tetapi juga menilai kinerja mengajar guru. Refleksi akan menjadi bagian penting untuk mengidentifikasi kelebihan dan kelemahan dari penampilan pengajaran dalam micro teaching, sehingga calon guru mampu melakukan perbaikan di sesi berikutnya.

5.Pengembangan Kreativitas Mengajar

Guru yang kreatif harus mampu mengadaptasi pembelajaran sesuai yang dengan karakteristik peserta didik. Micro teaching memberi ruang bagi calon guru untuk bereksperimen dengan berbagai strategi, metode, seperti penggunaan permainan edukasi, simulasi, atau teknologi pembelajaran agar pembelajaran bisa bermakna dan menggembirakan.

Penguasaan Kompetensi Pedagogik melalui Micro Teaching memberikan dampak yang bagus, hal ini karena dengan

menguasai kompetensi pedagogic calon guru akan mendapatkan manfaat sebagai berikut:

- Meningkatkan kepercayaan diri saat mengajar di kelas sebenarnya.
- Meminimalkan kesalahan dalam pengelolaan pembelajaran.
- Mengembangkan keterampilan mengajar yang terintegrasi.
- Membentuk kebiasaan reflektif untuk perbaikan berkelanjutan**.**

Kompetensi pedagogik merupakan fondasi utama atau sebagai dasar dalam profesi guru, dan micro teaching merupakan metode efektif untuk mengembangkannya. Melalui perencanaan yang matang, pelaksanaan terarah, serta evaluasi dan refleksi yang konstruktif, calon guru dapat mengasah keterampilan mengajar secara sistematis. Dengan demikian, micro teaching bukan sekadar simulasi pembelajaran, melainkan sarana strategis untuk membentuk guru profesional yang siap menghadapi tantangan dunia pendidikan.

B. Kompetensi Profesional: Penguasaan Materi dan Strategi Pembelajaran

Kompetensi profesional merupakan salah satu dari empat kompetensi utama yang harus dimiliki oleh seorang guru, selain kompetensi pedagogik, kepribadian, dan sosial. Kompetensi ini menjadi dasar bagi guru untuk menguasai materi pelajaran secara mendalam, baik dari sisi konten maupun metode pengajarannya. Seorang guru profesional tidak hanya memahami apa yang diajarkan, tetapi juga mampu mengaitkan materi tersebut dengan dunia nyata sehingga dapat memberikan pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik. Kompetensi profesional adalah kemampuan penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam, serta metode dan tehnik mengajar yang sesuai dan dipahami oleh peserta didik, dan tidak menimbulkan kesulitan dan keraguan. Kompetensi profesional menuntut setiap guru untuk menguasai materi yang diajarkan termasuk langkah-langkah yang perlu diambil guru dalam

memperdalam penguasaan bidang studi yang diampunya (Buchari, 2006).

Undang-Undang No 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen pada Pasal 1 Ayat (1) menyebutkan bahwa Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada jalur pendidikan formal, serta pada jenjang pendidikan dasar dan pendidikan menengah, termasuk pendidikan anak usia dini. Istilah profesional menurut Undang-Undang No. 14 tahun 2005 Pasal 1 Ayat (4) disebutkan bahwa pekerjaan atau kegiatan yang dilakukan seseorang dan menjadi sumber penghasilan kehidupan yang memerlukan keahlian, kemahiran, atau kecakapan yang memenuhi standar mutu atau norma tertentu serta memerlukan pendidikan profesi.

Menurut Permendiknas No. 16 Tahun 2007, indikator kompetensi profesional mencakup tiga aspek utama:

1.Penguasaan konten pembelajaran dan cara mengajarkannya: Guru harus mampu menguasai substansi keilmuan sesuai dengan standar isi mata pelajaran.

2.Karakteristik peserta didik dan cara belajarnya: Guru memahami bagaimana siswa belajar serta karakteristik psikologis dan sosial mereka.

3.Kurikulum dan implementasinya: Guru harus mampu merancang pembelajaran yang berbasis kurikulum, menciptakan rencana pembelajaran yang berorientasi pada hasil belajar.

Menurut Herman Zaini kemampuan yang harus dipenuhi sebagai guru yang profesional adalah sebagai berikut:

1. Kemampuan guru dalam merencanakan program belajar mengajar.

Sebelum guru membuat rencana pembelajaran guru terlebih dulu mengerti tujuan. Dalam kurikulum mengenal rencana proses pembelajaran, didalamnya ada tujuan, isi bahan materi pelajaran, metode dan tekhnik pembelajaran, dan evaluasi atau penilaian.

2. Melaksanakan dan mengelola proses belajar mengajar dikelas. Tahap ini merupakan lanjutan dari tahap

sebelumnya, yakni tahap pelaksnaan proses belajar mengajar. Proses belajar mengajar ini membutuhkan keaktifan guru dan murid, keterampilan guru dalam mengajar, pengetahuan guru dan penggunaan strategi.

3. Menilai kemampuan proses belajar mengajar. Seorang guru harus mampu memberikan penilaian, baik secara iluminatifobservatif atau structural-objektif.

4. Menguasai bahan pelajaran. Kemampuan menguasai bahan pelajaran merupakan bagian integral dalam proses belajar mengajar. Semakin tinggi penguasaan guru, semakin membaiklah kualitas peserta didik.

C. Kompetensi Sosial: Komunikasi dan Interaksi dengan Peserta Didik

Keberhasilan proses belajar siswa sangat ditentukan oleh kompetensi sosial guru.Hal ini dikarenakan guru sebagai pemimpin pembelajaran, sebab guru adalah pemimpin pembelajaran, fasilitator, dan sekaligus merupakan pusat inisiatif pembelajaran (Nurul Huda, 2018). Oleh karenanya, guru harus senantiasa mengembangkan kemampuan diri. Guru perlu memiliki standar profesi dengan menguasai materi serta strategi pembelajaran dan dapat mendorong siswanya untuk belajar bersungguh-sungguh.

Pada dasarnya, kompetensi sosial berhubungan dengan kemampuan guru dalam berkomunikasi dengan lingkungan sekitar, yaitu komunikasi antara guru dengan peserta didik/siswa, sesama guru dan orangtua/masyarakat. Kompetensi sosial merupakan kemampuan dan keterampilan perilaku guru dalam kaitan dengan lingkungan sosialnya, seperti bersikap inklusif, objektif, tidak diskriminatif, empatik, adaptif, dan sebagainya. Adapun aspek – aspek kompetensi sosial yang tercantum dalam Peraturan Pemerintah Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, diantaranya: pertama, bersikap inklusif, bertindak objektif serta tidak diskriminatif. Kedua, berkomunikasi secara efektif dan empatik dengan sesama pendidik. Ketiga, beradaptasi ditempat bertugas, dan yang terakhir berkomunikasi dengan kmunitas profesi sendiri dan profesi lain.

Dalam Standar nasional Pendidikan, penjelasan pasal 28 ayat (3) butir d dikemukakan bahwa yang dimaksud dengan kompetensi sosial adalah kemampuan guru sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dan efisien dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar.Kompetensi sosial adalah salah satu daya atau kemampuan guru untuk mempersiapkan peserta didik menjadi anggota masyarakat yang baik serta kemampuan untuk mendidik, membimbing masyarakat dalam menghadapi kehidupan di masa yang akan datang. Dalam konteks kompetensi sosial seorang guru, fokus utamanya adalah kemampuan berkomunikasi dan bersosialisasi secara efektif dengan peserta didik. Harapannya, guru dapat menjadi figur yang dapat secara langsung memotivasi peserta didiknya untuk belajar, menjadi sosok yang dinantikan setiap pertemuan tatap muka di kelas. Secara mendasar, komunikasi adalah suatu proses yang menjadi krusial kepada manusia (Sumardi, 2025)

Pakar psikologi pendidikan Gadner menyebut kompetensi sosial itu sebagai social intellegence atau kecerdasan sosial. Kecerdasan sosial merupakan salah satu dari sembilan kecerdasan (logika, bahasa, musik, raga, ruang, pribadi, alam, dan kuliner) yang berhasil diidentifikasi oleh Gadner. Khilstrom dan Cantor merumuskan bentuk-bentuk kompetensi sosial, diantaranya adalah:

a. Menerima orang lain.

Orang yang memiliki kecerdasan sosial mampu untuk: a) menerima orang lain dengan segala kelebihan dan kekurangannya; b) memahami dan memperlakukan secara tepat bahwa orang lain itu memiliki latar belakang pemikiran dan perilaku yang berbeda beda; c) selalu membuka diri untuk bergaul dengan orang-orang baru; d) berusaha untuk selalu memperluas interaksi dengan orang lain; e) berusaha membuat orang lain yang bersamanya menjadi maju dan berkembang.

b. Mengakui kesalahan yang diperbuat.

Orang tersebut mempunyai kearifan dan keberanian untuk menyadari dan mengakui kesalahan yang diperbuatnya.

Kalau ada orang-orang yang berada di sekitarnya merasa tersinggung dan dirugikan atas perilakunya, dia akan segera minta maaf. Jika melakukan kesalahan di suatu lembaga yang ternyata merugikan lembaga tersebut, dia akan mengundurkan diri. Meski pernah berbuat salah, orang yang mempunyai kompetensi sosial lantas tidak merasa frustasi atau rendah diri. Dia melakukan introspeksi, mengambil pelajaran, dan mencari hikmah atas kesalahan yang dilakukannya. Refleksi tersebut menjadi pegangan untuk memperbaiki kesalahan yang diperbuatnya.

c. Menunjukkan perhatian pada dunia luas.

Orang yang memiliki kecerdasan sosial memberi perhatian pada lingkungan yang lebih luas. Dia tidak hanya memikirkan mengenai situasi sosial dengan segala dinamika dan problematikanya di sekelilingnya. Tetapi dia juga mengamati dan memikirkan peristiwa sosial yang berada di luar lingkungannya. Buah dari perhatiannya terhadap lingkungan yang luas mendorongnya untuk melakukan tindakan perbaikan kondisi lingkungan di sekitarnya atau kalau memungkinkan bisa membantu lingkungan yang lebih luas. Ini bisa terjadi karena ulah yang dilakukan oleh orang-orang yang ada di dekatnya bisa berakibat fatal bagi lingkungan yang lebih luas. Atau sebaliknya, peristiwa yang jauh dari lingkungannya dapat megimbas pada lingkungannya.

d. Tepat waktu dalam membuat perjanjian.

Orang yang memiliki kecerdasan/kompetensi sosial akan berusaha semaksimal mungkin untuk datang tepat waktu apabila sudah membuat janji dengan orang lain. Orang-orang yang kecerdasan sosialnya baik tidak mudah terpengaruh dengan orang lain. Meski orang lain tidak tepat waktu, orang yang kecerdasan sosialnya tinggi justru memberikan teladan pada orang lain agar memiliki perilaku disiplin. Jika berjanji dengan orang maka akan berusaha datang sesuai dengan kesepakatan yang telah dibuat sebelumnya.

e. Mempunyai hati nurani sosial.

Mempunyai hati nurani sosial dalam arti dia peka dalam merasakan problematika yang berkembang pada

lingkungan sosial. Orang yang berdialog dengan hati nuraninya, dalam berperilaku selalu berupaya membawa kemaslahatan dan kesejahteraan pada lingkungan sosialnya. Hati nuraninya akan terusik dan tidak mau menerima apabila ternyata dari tindakannya sendiri atau ulah orang lain dapat menimbulkan keesengsaraan bagi orang lain maupun lingkungan sosial.

f. Berpikir, berbicara, dan bertindak secara sistemik.

Orang yang kecerdasan sosialnya baik akan mngemukakan secara rasional dan runtut mengenai buah pikirannya pada orang lain. Dia akan berbicara pada orang lain untuk menyampaikan gagasannya dengan gaya penyampaian yang mudah dipahami oleh orang lain. Dia tidak sekedar pintar menciptakan ide dan disampaikan dengan bahasa yang indah, tetapi lebih dari itu, gagasan yang diciptakan adalah perenungan dari pengalaman. Kemudian gagasan yang telah disampaikan pada pihak lain tersebut bukan hanya sebatas pada pemikiran, tetapi dia juga konsisten untuk menjalankannya.

g. Menunjukkan rasa ingin tahu.

Orang yang memiliki kompetensi dan kecerdasan sosial dalam dirinya ada motivasi yang tinggi untuk mendapat khazanah pengetahuan baru. Dia tidak puas dengan ilmu yang sudah dimilikinya, dia terus mencari pengetahuan. Dalam mencari pengetahuan dia tidak malu apabila harus bertanya pada orang lain yang umurnya lebih muda, tingkat pendidikannya lebih rendah, atau strata ekonominya di bawah dia. Dia bersedia belajar pada orang-orang berbeda latar belakang sosial dan budaya.

h. Tidak membuat penilaian tergesa-gesa.

Orang yang memiliki kompetensi dan kecerdasan sosial tidak gegabah dalam melakukan penilaian. Bila mengevaluasi peristiwa sebagai dasar menyikapi kejadian untuk ambil suatu tindakan, dia akan memikirkannya secara mendalam. Langkah yang ditempuh ini guna menghindari penyimpangan dalam membuat penilaian.

i. Membuat penilaian secara obyektif.

Orang yang mempunyai kompetensi dan kecerdasan sosial tidak akan melakukan penilaian secara subyektif, dia akan menilai secara obyektif. Dia akan menggunakan

intelektualitasnya untuk menialai sesuatu yang ada di luar dirinya. Dia secara rasional menilai realitas apa adanya.

j. Peka terhadap kebutuhan dan hasrat orang lain.

Kemampuan ini menjadi bekal bagi seseorang untuk mempertahankan hubungan dengan orang-orang dalam suatu komunitas. Karena dengan mengetahui secara tepat mengenai keinginan dan kebutuhan orang lain, kita dapat memberikan service sesuai dengan apa yang diinginkan dan dibutuhkan oleh orang lain tersebut dalam bentuk pelayanan untuk kemajuan dan kemanfaatan bersama, tidak dalam kebutuhan yang berimplikasi negatif.

k. Menunjukkan perhatian segera terhadap lingkungan.

Apabila lingkungan butuh pertolongan, dia akan segera memberikan bantuan sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya. Dia bersedia meluangkan waktu untuk membantu masyarakat. Dia akan menyumbangkan pikiran dan tenaganya jika orang lain atau masyarakat membutuhkan perhatian dirinya. Dia merasa ada kebahagiaan dan kepuasan batin bila lingkungan yang dibantunya dapat mnyelesaikan masalah dengan baik. Sementara itu White mengemukakan pendapat yang tidak jauh berbeda bahwa aspek kompetensi sosial yaitu memperlihatkan sosial, simpati, penghargaan, tolong-menolong dan cinta. Dalam hal ini maka bentuk-bentuk kompetensi sosial guru dimanifestasikan dalam sikap tenggang rasa, simpati, empati, dapat beradaptasi dan menerima orang lain, serta mau mengakui kesalahan yang diperbuat serta memperbaikinya.

D. Kompetensi Kepribadian: Kepribadian Positif sebagai Guru

Kompetensi kepribadian memiliki peran penting dalam meningkatkan kemampuan dalam menguasai materi pembelajaran, kemampuan mengelola kelas, dan komitmen melakukan pekerjaan dengan baik dan tuntas terhadap kinerja pembelajaran. Kompetensi kepribadian adalah kompetensi yang signifikan, namun demikian bukan berarti ketiga kompetensi lainnya tidak penting dalam peranan seorang guru, karena kompetensi lainnya dipengaruhi oleh kompetensi kepribadian. Kepribadian

inilah yang menentukan apakah guru tersebut guru yang baik dan memotivasi belajar siswanya, atau guru tersebut menjadi justru menjadi perusak masa depan siswa, terutama dalam hal kesehatan mental siswanya. Apabila guru hanya memberikan materi kepada siswanya dan menjelaskan indikator dari banyak materi maka siswa akan merasa bosan, jenuh dan malas, kemudian dari kebosanan tersebut akan timbul proses pembelajaran yang tidak kondusif dan tidak menyenangkan. Jika hal ini tidak diperhatikan oleh guru, maka siswa akan beralih pada hal lain, sebagai contoh mengganggu teman, bermain di kelas, tidak memperhatikan pembelajaran, tidur di kelas dan lain-lain. Oleh karena itu, keterampilan guru dalam kegiatan proses pembelajaran sangat diperlukan. Guru harus mampu memposisikan dirinya dan berperan sebagai mitra belajar siswa di kelas. Seorang guru tidak hanya mengajar, tetapi juga memotivasi dan memberikan bimbingan kepada siswanya. Hal yang demikian yang dimaksud dengan kepribadian guru, yaitu kemampuan seorang guru dalam menampilkan kepribadian dan memberikan contoh yang baik didepan siswanya, mempunyai sifat terpuji, bersikap adil, luwes, simpatik, kharismatik, kreatif, ulet, tegas, mampu berkomunikasi dengan baik, dan memiliki kepribadian terbuka

Menurutu (Roqib & Nurfuadi, 2020; Wardoyo, 2015) yang menemukan bahwa kompetensi kepribadian berpengaruh signifikan terhadap kualitas guru. Penelitian yang dilakukan oleh (Hakim, 2015) menyimpulkan kompetensi kepribadian guru telah terbukti memiliki kontribusi yang signifikan dalam meningkatkan kemampuan kontrol bahan ajar, kemampuan untuk mengelola pembelajaran dan komitmen untuk melakukan pekerjaan yang baik (kinerja pembelajaran). Kemudian Kheruniah menerangkan kompetensi kepribadian merupakan yang paling penting di antara empat jenis kompetensi yang harus dimiliki seorang guru, tetapi itu tidak berarti tiga jenis kompetensi lainnya tidak penting, itu karena tiga kompetensi yang lain dipengaruhi oleh kepribadian (Kheruniah, 2013). Kepribadian inilah yang kedepannya akan menentukan apakah guru tersebut menjadi seorang pendidik yang baik

dan pembangun untuk siswa, atau malah sebaliknya menjadi perusak untuk masa depan siswa mereka, terutama bagi siswa yang masih muda dan mereka yang mengalami gejolak mental (Zakiah, 2005).

Ciri khas kepribadian guru terlihat dari bagaimana cara guru melakukan pekerjaannya, karena sadar atau tidak kehadirannya di kelas akan berdampak pada perkembangan siswa, termasuk motivasi siswa dalam belajar (Huda, 2017). Berbeda dengan kompetensi lain, kompetensi kepribadian menurut (Joni, 2008) perlu perhatian khusus, karena sebagian besar kepribadian tidak terbentuk melalui pembelajaran langsung dalam konteks pendidikan formal, tetapi sebagian besar terbentuk sebagai hasil dari akumulasi pengalaman belajar dan pendampingan yang diperoleh berdasarkan preposisi serta pendidikan sebelumnya dibentuk bahkan di lingkungan keluarga. Idealnya setiap guru haruslah memiliki kepribadian yang mantap, berwibawa, bertanggung jawab, menjadi panutan dan berakhlak mulia. Harapan dari adanya kompetensi kepribadian guru adalah kemampuan kepribadian (gigih, stabil, dewasa, bijak, dan bergengsi) dan menjadi guru yang memiliki sopan santun dan etika untuk siswa-siswanya serta di sisi lain untuk menunjukan sikap yang positif bagi siswa.

Kepribadian guru sudah memberikan kontribusi yang cukup bagi keberhasilan pendidikan, terutama dalam kegiatan proses pembelajaran dan pengaruh yang signifikan terhadap pembentukan siswa. Ciri khas kepribadian guru, sebagian besar akan terlihat dalam cara dia melakukan pekerjaannya. Fakta ini semakin benar dalam pekerjaan seorang guru yang melakukan kewajibannya dalam mendidik siswa di sekolah. Sadar atau tidak kehadiran guru tersebut di kelas, memiliki dampak pada perkembangan siswa termasuk motivasi dalam belajar. Kepribadian bagi seorang guru mempunyai peran yang cukup besar dalam menentukan identitas menarik atau tidaknya guru oleh orang lain. Karena sebenarnya kepribadian itulah yang membentuk karakter seseorang menjadi pribadi yang baik atau tidak. Jika pribadi yang baik telah dimiliki oleh seseorang, apalagi seorang guru,

maka pribadi yang baik tersebut dapat melahirkan karakter yang menarik, berupa perilaku, etika pergaulan, dan jalinan komunikasi (Mulyana, 2010). Kepribadian akan menentukan apakah seorang guru adalah pendidik yang baik dan pembangun bagi para siswa, atau akankah menjadi perusak untuk masa depan siswa mereka, terutama bagi siswa yang masih muda dan mereka yang mengalami gejolak mental. Murray menjabarkan beberapa tipe kepribadian diantaranya (Murray, Rushton, & Paunonen, 1990):

Tipe Kepribadian (Murray, et al., 1990)

No	Ciri Kepribadian	Definisi
1	Lembut	Sikap sopan, menerima kesalahan atau kritik, patuh
2	Ambisius	Berkeinginan untuk menyelesaikan tugas-tugas sulit
3	Ramah	Bersahabat, senang Bersama orang-orang
4	Agresif	Berdebat, suka bertengkar, mudah marah
5	Independen	Menghindari pengekangan dan kurungan, menikmati kebebasan
6	Dapat berubah	Fleksibel, gelisah, menyukai pengalaman baru dan berbeda
7	Mencari kepastian	Tidak suka ambiguitas atau ketidakpastian, memperhatikan struktur
8	Defensif	Mudah curiga, waspada, mudah tersinggung
9	Dominan	Kuat, tegas, berupaya mengendalikan lingkungan
10	Tekun	Tabah, tidak mudah menyerah
11	Mencari perhatian	Drama, penuh warna, ingin menjadi pusat perhatian
12	Menghindari bahaya	Berhati-hati, menghindari kegembiraan atau bahaya
13	Impulsif	Spontan, terburu-buru, bertindak secara mendadak

14	Mendukung	Memberi simpati dan kenyamanan, membantu, sabar
15	Tertib	Rapi dan teratur, tidak suka kekacauan dan kebingungan
16	Suka bersenang-senang	Mudah bergaul, menyenangkan, melakukan hal senang senang
17	Peka secara estetis	Peka terhadap pemandangan, suara, selera, dan pengalaman lainnya
18	Mencari pengakuan	Bekerja untuk persetujuan dan pengakuan orang lain, ramah
19	Mencari bantuan dan saran	Keinginan dan membutuhkan dukungan, simpati, dan saran dari orang lain
20	Penasaran secara intelektual	Reflektif, mencari pemahaman dan sintesis ide
21	Cemas	Tegang dan gelisah
22	Cerdas	Bersinar, cekatan, pintar, unggul dalam kemampuan kognitif umum
23	Liberal	Progresif, modern, mudah beradaptasi, mencari perubahan
24	Menunjukkan kepemimpinan	Bernisiatif dan bertanggung jawab untuk menyelesaikan
25	Objektif	Adil, bebas bias
26	Kompulsif	Teliti, perfeksionis, peduli dengan detail
27	Otoriter	Kaku, tidak fleksibel, patuh pada otoritas, dogmatis
28	Extraverted	Memiliki banyak teman, suka pesta, sangat membutuhkan kegembiraan, optimis
29	Neurotik	Emosional, murung, terus-menerus khawatir terhadap hal-hal yang akan salah

Siswa membutuhkan teladan dari seorang guru, mengingat siswa menghabiskan lebih banyak waktunya di sekolah dibandingkan di rumah. Oleh karena itu seorang guru sebagai pendidik perlu memiliki kemampuan berkenaan

dengan pengembangan kepribadian, kemampuan ini disebut dengan kompetensi kepribadian. Kompetensi kepribadian yaitu berkaitan dengan kemampuan pribadi untuk memahami diri sendiri, penerimaan diri, pengarahan diri sendiri dan realisasi diri. Sedangkan menurut Undang-Undang No. 14 tahun 2005, kompetensi kepribadian adalah kemampuan kepribadian yang mantap, berakhlak mulia, arif, dan berwibawa serta menjadi teladan peserta didik.

Secara perinci sub-kompetensi kepribadian ini meliputi (Hakim, 2015; Jihad, 2013; Pianda, 2018): 1) Kepribadian yang mantap dan stabil memiliki indikator esensial: 1) bertindak sesuai dengan norma hukum; 2) bertindak sesuai dengan norma sosial; 3) bangga sebagai guru yang profesional; dan memiliki konsistensi dalam bertindak sesuai dengan norma yang berlaku dalam kehidupan; 2)Kepribadian yang dewasa memiliki indikator esensial: menampilkan kemandirian dalam bertindak sebagai pendidik dan memiliki etos kerja yang tinggi; 3) Kepribadian yang arif dan bijaksana memiliki indikator esensial: 1) menampilkan tindakan yang didasarkan pada kemanfaatan peserta didik, sekolah, dan masyarakat; 2) serta menunjukkan keterbukaan dalam berfikir dan bertindak; 4) Akhlak mulia dan dapat menjadi teladan memiliki indikator esensial: bertindak sesuai dengan norma agama, iman dan taqwa, jujur, ikhlas, suka menolong, dan memiliki perilaku yang pantas diteladani peserta didik; 5) Kepribadian yang berwibawa memiliki indikator esensial: memiliki perilaku yang berpengaruh positif terhadap peserta didik dan memiliki perilaku yang disegani.

E. Integrasi Kompetensi untuk Pembelajaran yang Efektif

Guru harus mampu melakukan kegiatan pembelajaran yang efektif dan menggembirakan. Pembelajaran yang efektif dan menyenangkan tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi ajar saja, akan tetapi juga ditentukan oleh kemampuan guru dalam mengintegrasikan berbagai kompetensi yang relevan dikelas. Kompetensi yang dimaksudkan adalah mencakup kompetensi pedagogik,

profesional, sosial, dan kepribadian seperti yang diamanatkan dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Integrasi dari keempat kompetensi tersebut haruslah menciptakan kesatuan yang utuh tentang bagaimana memampukan guru untuk merancang, melaksanakan, mengevaluasi, dan mengembangkan pembelajaran yang bermakna. Dalam proses pembelajaran dan konteks pendidikan yang modern, integrasi kompetensi ini tidak hanya sekadar menggabungkan keterampilan secara terpisah, melainkan menghubungkannya dalam satu alur yang semestinya berorientasi pada pencapaian dari tujuan belajar. Guru yang mampu mengintegrasikan kompetensi-kompetensi tersebut akan menciptakan proses pembelajaran yang terencana, kreatif, adaptif, menggembirakan dan sesuai dengan karakteristik peserta didik. Integrasi kompetensi adalah proses dalam memadukan berbagai kemampuan, pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara sinergis untuk mencapai tujuan pembelajaran yang efektif.

Dalam kegiatan pembelajaran, proses mengintegrasikan kompetensi guru memiliki prinsip sebagai berikut:

- Keselarasan: Kompetensi saling melengkapi dan memperkuat.
- Kontekstualisasi: Disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan lingkungan.
- Keterpaduan Proses: Muncul dalam setiap tahap pembelajaran, bukan hanya di satu bagian.

Pengintegrasian kompetensi memiliki peran dalam proses pembelajaran yang Efektif yaitu:

- Meningkatkan relevansi dalam proses Pembelajaran, Integrasi kompetensi memastikan materi, metode, dan interaksi sesuai kebutuhan siswa.
- Memperkuat motivasi pada peserta didik, guru yang kompeten di bidang pedagogik dan sosial mampu membangun hubungan positif yang mendorong minat belajar.

- Mengoptimalkan penggunaan sumber daya, kompetensi profesional untuk membantu guru dalam memanfaatkan media, teknologi, dan sumber belajar secara efektif.
- Menjamin adanya keberlanjutan dari proses pembelajaran, kepribadian yang matang akan menciptakan stabilitas dan kepercayaan yang mendukung proses belajar jangka panjang.

Integrasi kompetensi dalam proses pembelajaran menuntut guru untuk menghadirkan keempat kompetensi utama—pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian—secara harmonis dalam setiap tahapan proses belajar. Strategi ini tidak hanya memastikan materi tersampaikan dengan baik, tetapi juga membangun suasana kelas yang positif, mendorong keterlibatan peserta didik, dan menanamkan nilai-nilai karakter.

1. Perencanaan Pembelajaran Terpadu

Pada tahap perencanaan, guru memulai dengan analisis kebutuhan belajar peserta didik untuk menentukan tujuan, materi, metode, dan media yang tepat. Kompetensi pedagogik berperan dalam merancang alur kegiatan belajar, sedangkan kompetensi profesional memastikan isi materi sesuai standar kurikulum dan perkembangan ilmu pengetahuan. Integrasi kompetensi sosial dan kepribadian terlihat ketika guru memilih pendekatan yang menghargai keragaman siswa, menjaga nilai-nilai etis, dan menyisipkan keteladanan dalam setiap rancangan pembelajaran.

2. Pelaksanaan Pembelajaran yang Kolaboratif

Dalam pelaksanaan, integrasi kompetensi tampak ketika guru mengelola kelas dengan teknik interaksi yang positif, mengoptimalkan partisipasi siswa, dan memanfaatkan media secara efektif. Kompetensi pedagogik memandu proses pengelolaan pembelajaran, sedangkan kompetensi profesional menjamin keakuratan dan kedalaman materi. Kompetensi sosial muncul dalam keterampilan membangun komunikasi yang terbuka, memberi ruang

diskusi, serta memfasilitasi kerja sama antar siswa. Kompetensi kepribadian terlihat dari sikap sabar, konsisten, dan mampu menjadi teladan bagi peserta didik.

3. Evaluasi dan Refleksi Berbasis Integrasi

Evaluasi tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses belajar. Kompetensi pedagogik membantu guru merancang instrumen penilaian yang valid, kompetensi profesional memastikan evaluasi relevan dengan capaian pembelajaran, kompetensi sosial mendorong penyampaian umpan balik yang membangun, dan kompetensi kepribadian terlihat dalam sikap adil serta objektif. Setelah evaluasi, guru melakukan refleksi untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan proses pembelajaran, sehingga strategi berikutnya dapat ditingkatkan.

4. Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Integrasi kompetensi juga diwujudkan melalui komitmen guru untuk terus belajar. Melalui pelatihan, kolaborasi dengan rekan sejawat, dan eksplorasi teknologi pembelajaran, guru dapat memperkuat keempat kompetensi secara berkesinambungan. Strategi ini membuat pembelajaran tidak statis, tetapi selalu relevan dengan perkembangan zaman dan kebutuhan peserta didik.

Dengan menerapkan strategi ini, integrasi kompetensi tidak hanya menjadi konsep, tetapi menjadi bagian alami dari praktik mengajar sehari-hari. Pembelajaran pun menjadi lebih terarah, inspiratif, dan berdampak pada perkembangan akademik maupun karakter peserta didik.

Contoh Penerapan Integrasi Kompetensi

Skenario: Guru IPA mengajarkan topik “Ekosistem” untuk siswa SMP.

Pedagogik: Merancang pembelajaran berbasis proyek observasi lingkungan sekitar sekolah.

Profesional: Menyampaikan konsep ekosistem dengan data akurat, disertai gambar dan video lapangan.

Sosial: Membagi siswa dalam kelompok yang heterogen dan memfasilitasi kerja sama.

Kepribadian: Menunjukkan sikap peduli lingkungan dan konsistensi perilaku sebagai teladan.

Hasilnya, siswa memahami materi secara konsep dan terlibat aktif dalam aksi nyata menjaga lingkungan.

Tantangan dan Solusi

Tantangan	Solusi
Guru focus pada satu kompetensi saja	Pelatihan terpadu yang mengasah semua kompetensi secara bersamaan
Kesulitan menghubungkan teori dan praktik	Penggunaan model lesson study atau *peer teaching*
Perbedaan karakter siswa yang beragam	Pendekatan pembelajaran adaptif

Integrasi kompetensi dalam pembelajaran adalah kunci menciptakan proses belajar yang efektif, menyenangkan, dan berdampak positif bagi peserta didik. Keempat kompetensi guru—pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian—bukanlah bagian yang terpisah, melainkan satu kesatuan yang harus muncul konsisten dalam perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi pembelajaran. Guru yang mampu mengintegrasikan kompetensi ini akan menjadi agen perubahan yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter, keterampilan, dan nilai-nilai hidup peserta didik.

BAB 4

KOMPONEN-KOMPONEN KETERAMPILAN MENGAJAR

Dalam kegiatan pembelajaran, ketrampilan pertama yang harus di kuasai guru adalah membuka dan menutup pelajaran. Hal ini memgang peran penting dalam menciptakan suasana belajar yang berkesadaran, bermakna**,** serta menggembirakan. Membuka pelajaran dengan benar akan menumbuhkan minat, perhatian dan motivasi peserta didik, sedangkan ketika menutup pelajaran dengan tepat dan terstruktur akan membantu peserta didik dalam menyusun rangkuman, memahami, dan menginternalisasi materi yang sudah di diskusikan dan pelajari. Nurhalimah dan Salim (2018) mengatakan bahwa keterampilan mengajar adalah karakteristik umum yang berkaitan dengan pengetahuan dan kemampuan seseorang yang diwujudkan melalui tindakan. Keterampilan membuka kegiatan pembelajaran adalah aktivitas yang dilakukan guru untuk mempersiapkan kondisi mental siswa dan membangkitkan perhatian mereka selama proses pembelajaran. Dengan demikian, keterampilan membuka pembelajaran dapat diartikan sebagai kemampuan pengajaruntuk mengarahkan perhatian dan kesiapan mental peserta didik agar terfokus pada materi yang akan dipelajari. Beberapa komponen dalam keterampilan membuka pembelajaran mencakup: menarik perhatian peserta didik, memberikan motivasi, memberikan acuan, dan mengaitkan materi

baru dengan pengetahuan sebelumnya (Nurhalimah & Salim, 2018).

A.1 Membuka Pelajaran

Menurut Rusman (2017) Ketrampilan membuka pelajaran yaitu usaha atau kegiatan yang dilakukan oleh guru dalam kegiatan belajar untuk menciptakan kondisi bagi peserta didik agar mental maupun perhatian terpusat pada apa yang akan dipelajarinya sehingga usaha tersebut akan memberikan efek yang positif terhadap proses pembelajaran.

Sedangkan menurut Darmadi (2012) mengatakan bahwa membuka Pelajaran Adalah kegiatan dan pernyataan guru untuk mengaitkan pengalaman peserta didik dengan tujuan pembelajaran yang ingin di capai. Kegiatan ini dimaksudkan untuk menumbuhkan motivasi dan semangat dalam mengikuti pembelajaran.

Tujuan membuka Pelajaran Adalah:

1. Untuk membangkitkan motivasi dan perhatian peserta didik
2. Untuk menyiapkan mental peserta didik dalam memasuki kegiatan inti pembelajaran
3. Agara peserta didik memahami kegiatan pembelajaran secara utuh
4. Untuk meningkatkan peserta didik akan hubungan antara pengalaman/ pengetahuan yang sudah dimiliki dan yang akan dipelajari.
5. Untuk memberikan Gambaran tentang pendekatan atau metode yang akan diterapkan di proses pembelajaran.

Ketrampilan dalam membuka pelajaran meliputi kegiatan-kegiatan yang harus diperhatiakn. Adapun ketrampilan – ketrampilan tersebut berikut ini:

1. Orientasi

- memulai pertemuan dengan salam pembuka dan berdoa yang dipimpin peserta didik secara bergilir.

- memeriksa kehadiran peserta didik sebagai sikap disiplin

• menyiapkan fisik dan psikis peserta didik didalam mengawali kegiatan pembelajaran

2. Melakukan apersepsi

• mengaitkan materi/tema/kegiatan pembelajaran yang akan dilakukan dengan pengalaman peserta didik sebelumnya.

• mengingatkan kembali materi prasyarat dengan bertanya.

• mengajukan pertanyaan yang ada keterkaitannya dengan materi/tema/kegiatan pembelajaran yang akan dilakukan.

3. Memberi motivasi

• untuk menimbulkan rasa ingin tahu, bisa dilakukan dengan:

a. cara menunjukkan gambar, poster, model, skema, rekaman, atau alat yang sudah dipersiapkan.

b. mendemonstrasikan sesuatu alat peraga yang akan digunakan

c. menceriterakan suatu kejadian dengan ekspresi wajah yang sungguh-sungguh dan Gerakan tubuh yang menarik

• menarik perhatian peserta didik dengan kehangatan dan keantusiasan: bersikap ramah, antusias, bersahabat, hangat dan akrab

• mengambil posisi berdiri yang bergantian.

4. Menyampaikan tujuan pembelajaran pada pertemuan yang sedang berlangsung

• tujuan pembelajaran diambil dari KD

• tujuan dikaitkan dengan manfaat belajar bagi peserta didik

• tujuan pembelajaran ditulis dipapan tulis (whiteboard)

5.Menyampaikan kompetensi dasar atau indicator pembelajaran yang akan dicapai selama pembelajaran

• indikator diurai dari kompetensi dasar

• dirumuskan dengan spesifik dan operasional

• diberitahukan kepada peserta didik

6. Membuat kaitan

• membuat kaitan antara aspek-aspek yang relevan dari mata pelajaran yang telah dikenal peserta didik sebelumnya.

• guru membandingkan atau mempertentangkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah dikuasai peserta didik sebelumnya

7. Menyampaikan lingkup penilaian proses dan penilaian akhir serta teknik penilaian yang akan digunakan.

• menyampaikan batasan materi pembelajaran.

• menyampaikan sistem penilaian proses dan hasil belajar

• mengingatkan ketiga ranah selalu dinilai (afektif, kognitif dan psikomotorik)

8. Memberi acuan

• merumuskan dengan peserta didik Langkah- langkah pembelajaran yang akan dilakukan (memperhatikan Lembar Kerja (LK) bila ada)

• mengingatkan batas waktu dikusi, alat bahan yg digunakan, Lembar Kerja (LK) dan laporan hasil diskusi

• mengingatkan aturan diskusi yang sebelumnya sudah disepakati

• menentukan kelompok diskusi dari kelompok yang sudah disiapkan sebelumnya

A.2 Menutup Pelajaran

Menutup pelajaran memiliki makna yang luas yaitu selain sebagai bentuk mengakhiri proses pembelajaran, hal ini merupakan salah satu upaya refleksi untuk menyusun kesimpulan agar pemahaman tentang materi pembelajaran dapat di kuasai oleh peserta didik. Kegiatan menutup pembelajaran juga merupakan sebuah proses yaitu kegiatan yang dilakukan oleh guru untuk mengakhiri pembelajaran dan dari kegiatan mengakhiri pembelajaran itu, pihak-pihak yang berkepentingan yaitu guru beserta peserta didik mampu memperoleh gambaran tentang hasil yang diperoleh. Adapun proses yang harus dilakukan adalah; membuat resume, melakukan penekanan, melakuan releksi pembelajaran, melakukan umpanbalik/penilaian dan pemberian tugas berikutnya (PR atau pengembangan), baru seluruh rangkaian penutupan ini ditutup dengan doa bersama.

Tujuan dari kegiatan menutup pembelajaran:

1. Untuk memberikan pemahaman yang utuh kepada peserta didik terhadap materi pokok atau kegiatan pembelajaran yang telah dilakukan.
2. Agar memantapkan pemahaman peserta didik terhadap materi pokok atau kegiatan pembelajaran yang telah dilakukan.
3. Untuk mengetahui tingkat pencapaian hasil pembelajaran yang telah diperoleh peserta didik, sekaligus berfungsi sebagai umpan balik bagi guru.
4. Untuk memberikan tindak lanjut yang diperlukan sesuai dengan proses dan hasil pembelajaran yang telah dicapai peserta didik.

Untuk kegiatan menutup Pelajaran dalam proses pembelajaran ada bebarap komponen yang harus diperhatikan. Komponen keterampilan dalam menutup pelajaran:

1. Bersama peserta didik membuat resume/kesimpulan
   - merangkum inti pembelajaran sesuai capaian indikator
   - membuat ringkasan

•membimbing peserta didik membuat resume/kesimpulan

2. Menarik manfaat belajar dalam kehidupan sehari-hari
   • mengaitkan dalam kehidupan nyata
   • menggugah peserta didik untuk berinovasi dan kreatif dalam memaknainya
3. Memberikan penekanan
   • mengulang penyampaian kesimpulan untuk penekanan sebagai tujuan dari pembelajaran saat itu
   • catatan: peserta didik yang diminta untuk mengulang kesimpulan
4. Melakukan refleksi
   •peserta didik diberi waktu untuk berpikir/merefleksikan manfaat dari pengetahuan/ keterampilan yang baru ia peroleh dalam kehidupannya sehari hari
   • membuat rencana yang dapat ia lakukan sebagai manfaat dari pembelajaran hari itu.
5. Melakukan umpan balik/Penilaian
   • memberikan evaluasi berupa pertanyaan-pertanyaan, lisan maupun tertulis yang sudah disiapkan di RPP
   • mendemonstrasikan ketrampilan misalnya: setelah mengarang, guru meminta peserta didik membacakan dan menjelaskan isi karangannya
   • mengaplikasikan ide baru pada situasi lain misalnya: peserta didik diminta mengerjakan soal dengan menggunakan rumus tersebut dengan kasus-kasus yang berbeda.
   • mengekpresikan pendapat peserta didik misalnya, peserta didik diminta memberi tanggapan tentang bermain peran yang baru saja dilakukan
   • memberikan soal-soal tertulis misalnya: peserta didik mengerjakan soal tertulis untuk mengetahui hasil belajar peserta didik. bentuk soal tertulis: uraian, tes objektif, atau melengkapi lembaran kerja
6. Memberi apresiasi terhadap pembelajaran
   • menyebutkan nama-nama peserta didik yang paling berpartisipasi dalam pembelajaran hari itu
7. Memberi PR (tugas, latihan, membaca, dll)

- memberi tugas/PR (tugas, latihan, membaca, dll) untuk lebih memantapkan pengalaman belajar peserta didik saat itu
- menugaskan peserta didik untuk membaca materi yang akan dibahas pada pertemuan selanjutnya

8. Menutup dengan doa
   - Meminta peserta didik untuk memimpin doa penutup
   - Petugas yang memimpin doa sudah terjadwal untuk bergilir.

A. Keterampilan Menjelaskan Materi

Keterampilan dalam menjelaskan materi merupkan hal yang tidak bisa dipungkiri, hal ini haruslah dikuasai oleh guru sebagai tugas tugas utamanya. Helmiati (2013) mengatakan bahwa Betapapun pandainya seorang guru dalam menguasai suatu bahan pelajaran, akan sia-sia saja apabila ia kurang atau tidak mampu menguasai keterampilan menjelaskan bahan pelajaran yang dikuasainya. Idealnya seorang guru haruslah menguasai bahan pelajaran yang diajarnya dan memiliki startegi dalam menjelaskan bahan pelajaran itu secara efektif sehingga mudah dipahami siswa.

Keterampilan menjelaskan dapat diartikan sebagai penyajian informasi secara lisan yang diorganisasi secara sistematis, mengenai suatu benda, keadaan, fakta, dan data sesuai dengan waktu dan hukum-hukum yang berlaku Penekanan memberikan penjelasan adalah proses penalaran siswa dan bukan indoktrinasi.

Berdasarkan pemikiran tersebut, dapat disimpulkan bahwa menjelaskan pelajaran adalah keterampilan guru dalam menyampaikan bahan pelajaran kepada siswa secara lisan yang diorganisasikan secara terencana dan sistematis sehingga bahan pelajaran yang disampaikan guru tersebut dengan mudah dipahami siswa.

Kegiatan menjelaskan materi pelajaran memiliki tujuan. Adapun tujuan menjelaskan materi pelajaran dalam proses pembelajaran adalah sebagai berikut:

1. Membimbing murid untuk mendapat dan memahami materi secara objektif dan bernalar.

2. Melibatkan murid untuk berpikir dengan memecahkan masalah-masalah dengan memberikan pertanyaan-pertanyaan.
3. Untuk mendapat umpan balik dari murid terkait tingkat pemahaman murid dan untuk mengatasi kesalahpahaman yang terjadi pada mereka.
4. Membimbing murid untuk menghayati dan mendapat proses penalaran dan menggunakan bukti-bukti dalam pemecahan masalah.

Untuk dapat menjelaskan dengan baik bahan pelajaran yang diberikan, guru sebaiknya memperhatikan petunjuk praktis tentang keterampilan menjelaskan sebagai berikut:
1. Menggunakan bahasa dengan baik dan benar.
2. Menggunakan bahasa yang jelas, baik kata-kata maupun ungkapan.
3. Suara terdengar sampai ke seluruh bagian kelas.
4. Volume suara bervariasi, kadang--kadang tinggi, kadang-kadang rendah sesuai dengan suasana kelas dan materi yang dijelaskan.
5. Tidak menggunkan kata-kata yang tidak perlu; dan tidak memiliki arti sama sekali misalnya: e…, em…, apa ini…, apa itu….
6. Jangan menggunakankata “mungkin” yang salah pemakaian. Misalnya harusnya pasti tetapi selalu dikatakan mungkin, sehingga karena segala sesuatu selalu memakai kata “mungkin” maka yang diperoleh oleh siswa adalah kemungkinan, bukan ke-pastian.
7. Menjelaskan pengertian istilah-istilah asing dan baru secara jelas dan tuntas, sehingga tidak mengakibatkan adanya verbalisme di kalangan peserta didik.
8. Meneliti pemahaman siswa terhadap penjelasan guru, apakah sudah dipahami dengan baik atau belum. Jika belum, hal-hal yang belum dipahami perlu diulang.
9. Memberi contoh nyata uraian materi sesuai dengan kehidupan sehari- hari
10. Memberikan penjelasan dapat dilakukan secara deduktif maupun induktif dan mengaitkan dengan generalisasi.
11. Menggunakan media digital untuk pokok bahasan tertentu.

12. Menerima umpan balik dari siswa terhadap uraian yang disampaikan.
13. Memberikan kesempatan pada siswa untuk memberikan contoh sesuai dengan pengalamannya masing-masing.
15. Memberikan penekanan pada bagian tertentu dari materi yang sedang dijelaskan dengan isyarat lisan. Misalnya "Yang terpenting adalah", "Perhatikan baik-baik konsep ini", atau "Perhatikan! yang ini agak sukar".

Dalam proses menjelaskan materi di proses pembelajaran. guru/calon guru juga harus menghindari hal-hal yang kurang baik selama di dalam kelas. Adapun hal-hal melakukan hal-hal sebagai berikut:
1. Menghadap papan tulis atau membelakangi siswa terlalu lama.
2. Mondar-mandir di depan kelas ke kanan dan ke kiri, ke depan dan ke belakang terlalu sering.
3. Menerangkan dengan terus menerus sambil duduk di kursi guru.
4. Mengosongkan papan tulis, tidak ada unsur visual yang dapat dilihat.
5. Suara kurang keras, hanya terdengar oleh siswa yang berada di sekitar guru, siswa yang duduk di belakang tidak dapat mendengar suara guru.

B. Keterampilan Memberikan Pertanyaan dan Mengelola Diskusi

Pertanyaan sering kali muncul dari guru maupun peserta didik dalam proses pembelajaran. Pertanyaan merupakan jantung dari proses pembelajaran yang bermakna dan berkesadaran. Guru yang mampu mengajukan pertanyaan dengan tepat dan sesuai dapat merangsang keingintahuan, mengembangkan kemampuan berpikir kritis, dan mendorong keterlibatan peserta didik secara aktif. Disamping itu, kegiatan diskusi juga merupakan salah satu metode yang dapat memberikan kesempatan untuk saling curah pendapat, bertukar ide, serta membangun pemahaman secara kolaboratif. Ketrampilan-ketrampilan tersebut memberikan pertanyaan

dan mengelola diskusi merupakan hal penting yang termasuk dalam kemampuan pedagogik seorang guru. Kegiatan diskusi menjadi sarana efektif untuk melatih komunikasi dua arah antara guru dan peserta didik.

Keterampilan untuk memberikan pertanyaan dalam proses pembelajaran merupakan ketrampilan guru agar terjadi proses merancang, menyampaikan dan memanfaatkan pertanyaan sebagai alat dalam memandu proses berpikir peserta didik. Pertanyaan yang bagus harus bisa menguji pengetahuan, mendorong analisis, sintesis dan evaluasi.

Memberikan pertanyaan dalam proses pembelajaran mempunya fungsi sebagai berikut:

1. Pertanyaan harus menarik perhatian dan memusatkan fokus dari peserta didik.
2. Pertanyaan harus membangkitkan rasa ingin tahu dan motivasi belajar.
3. Pertanyaan harus menggali pengetahuan awal dari peserta didik.
4. Pertanyaan harus mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif.
5. Pertanyaan harus dapat mengevaluasi pemahaman peserta didik secara langsung.

Jenis-jenis pertanyaan yang bisa digunakan dalam kegiatan proses pembelajaran antara lain:

1. Pertanyaan terbuka (open-ended) adalah jenis pertanyaan yang mengundang jawaban yang luas, terbuka dan beragam.
2. Pertanyaan tertutup (closed-ended) adalah jenis pertanyaan yang mengharuskan jawaban singkat, jelas dan spesifik.
3. Pertanyaan faktual adalah pertanyaan yang membutuhkan ingatan tentang pengetahuan dasar.
4. Pertanyaan konseptual adalah pertanyaan tentang kemampuan tentang pemahaman terhadap suatu konsep.
5. Pertanyaan aplikatif adalah pertanyaan untuk menguji kemampuan dalam menerapkan pengetahuan.

6. Pertanyaan evaluatif adalah pertanyaan untuk mendorong penilaian dan Dalam pengmabilan keputusan.

Diskusi dalam proses pembelajaran akan berlangsung secara aktif jika masing-masing mampu berperan sesuai dengan posisinya secara baik dan dikelola dengan baik pula. Mengelola diskusi merupakan sebuah kemampuan guru untuk memfasilitasi interaksi antara peserta didik sehingga terjadi pertukaran ide yang inovatif, produktif, terarah dan juga mendalam, tanpa harus kehilangan fokus terhadap tujuan pembelajaran. Fungsi diskusi dalam pembelajaran antara lain:

1. Memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengemukakan pendapat.
2. Mengembangkan kemampuan berkomunikasi dan berargumentasi.
3. Meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif.
4. Memperluas wawasan melalui berbagai sudut pandang.

Agar kegiatan diskusi dapat berjalan dengan lancar perlu diperlukan langkah-langkah yang tepat. Adapun langkah-langkah yang tepat dalam mengelola diskusi terdiri dari 3 tahap, yaitu:

1. Persiapan
- Menentukan topik yang relevan dan menarik.
- Menyusun tujuan diskusi yang jelas.
- Menentukan format diskusi (kelompok besar, kecil, panel, debat).
2. Pelaksanaan
- Memulai dengan pertanyaan pemantik.
- Memberikan kesempatan kepada semua peserta untuk berpartisipasi.
- Mengarahkan diskusi agar tetap fokus pada topik.
- Menggunakan teknik probing untuk menggali jawaban lebih dalam.
3. Penutup

- Menyimpulkan hasil diskusi bersama peserta didik.
- Mengaitkan kesimpulan dengan tujuan pembelajaran.
- Memberikan tindak lanjut atau tugas lanjutan.

Dalam kegiatan diskusi guru harus bisa berperan secara maksimal. Guru mempunyai beberapa peran dalam proses diskusi yaitu sebagai fasilitator untuk memfasilitasi arus percakapan tanpa mendominasi, sebagai pengarah untuk menjaga agar diskusi tetap fokus dan relevan, sebagai motivator untuk mendorong partisipasi aktif dari semua peserta dan menjadi evaluator untuk menilai proses dan hasil diskusi untuk perbaikan ke depan.

C. Keterampilan Memberikan Penguatan dan Umpan Balik

Tugas dari seorang guru dalam proses pembelajaran adalah yang pertama adalah mendidik dan yang kedua mengajar. Kemampuan dasar yang harus dimiliki guru atau calon guru salah satunya adalah mampu mempraktikkan secara baik ilmu mengajarnya, seperti ilmu mengajar dasar memberikan penguatan (Reinforcement) kepada peserta didik, agar tertarik, mengegembirakan, dan termotivasi dalam belajarnya.

Penguatan adalah memberi respon dari apa yang apa yang dilakukan(perilaku dalam proses pembelajaran) peserta didik yang memiliki kemungkinan untuk dapat mengakibatkan berulangnya kembali suatu tingkah laku tersebut khususnya jika berdampak sebagai penguatan positif (Yulistio & Kurniawan, 2021). Sebagaimana dikemukakan Sabri (2005: 85) dan Mulyasa (2009: 22) sama-sama menguraikan bahwa penguatan yaitu segala bentuk respon guru sebagai upaya modifikasi tingkah laku siswa, yang bertujuan untuk meningkatkan perhatian siswa terhadap proses pembelajaran yang sedang berlangsung dan materi pelajaran yang sedang dibahas, meningkatkan motivasi dan minat belajar siswa, meningkatkan pasrtisipasi siswa dalam pembelajaran dan mengarahkan kepada perilaku

yang produktif. Selanjutnya, Helmiati (2013:74) menegaskan bahwa penguatan dalam kelas dapat

mempengaruhi sikap positif siswa dalam proses pembelajaran, seperti menumbuhkan rasa percaya diri, meningkatkan motivasi, minat, dan perhatian siswa terhadap proses dan hasil pembelajaran, membangkitkan dan memelihara iklim belajar yang kondusif sehingga siswa dapat belajar secara optimal.

Beberapa tujuan dari pemberian penguatan yang dilakukan saat proses pembelajaran dikelas adalah untuk:

(a) meningkatkan perhatian dan motivasi belajar siswa,

(b) memudahkan siswa dalam memahami materi pembelajaran, (c) mengontrol dan mengubah sikap suka menggangu menjadi tingkah laku belajar yang produktif, (d) mengarahkan kepada cara berpikir yang baik dan mengembangkan diri sendiri dalam belajar,

(e) mengkoordinasi tingkah laku negatif dan mengarahkan peserta didik kepada perilaku yang lebih positif agar optimal dalam belajar (Suwarna, 2006; dan Alma, 2008: 30).

Ada dampak positif dari pemberian penguatan baik melalui penggunaan gerakan (nonverbal) maupun penggunaan kata-kata (verbal) yang secara khusus akan berampak bagi peserta didik dalam memotivasi dan menguatkan rasa percaya dirinya dalam proses pembelajaran, hal ini terjadi karana stimulus yang diberikan guru membuat peserta didik merasa lebih diperhatikan adan dihargai pendapat dan jawabannya yang dikemukakan di kelas.

Berikut contoh dan dampak dari bentuk penguatan yang diberikan sebagaimana tabel berikut ini.

No	Jenis penguatan	Dampak Penguatan
1	Oke, ya, baik,bagus, benar	Memotivasi semangat belajar
2	Tepat, seratus, hebat, bisa, boleh	Membuat semakin percaya diri

3	Mendekati dan menepuk bahu peserta didik sambil mengucapkan benar nak	Membuat semakin percaya diri dan merasa lebih diperhatikan
4	Tepat sekali, benar sekali	Senang dan membuat lebih yakin pada kemampuan sendiri
5	Memberi tandal jempol	Membuat semangat dan berani memberikan jawaban karena yakin benar
6	Memberikan senyum, mengangguk dan tepuk tangan	Membuat semakin bergairah dalam belajar karena meras terbimbing dan tidak terlalu takut.

D. Keterampilan Mengelola Kelas dan Waktu

Keterampilan dalam mengelola kelas dan waktu merupakan bagian penting dan krusial dalam micro teaching, karena dua hal ini menentukan kelancaran dan efektivitas dari proses pembelajaran. Dalam micro teaching, mahasiswa atau calon guru tidak hanya berlatih menyampaikan materi, tetapi juga berlatih mengatur bagaiman dinamika kelas dan alokasi waktu agar tujuan pembelajaran tercapai.Manajemen kelas terdiri dari penciptaan iklim belajar yang kondusif, penanganan perilaku siswa, serta pengaturan interaksi. Sedangkan manajemen waktu menuntut guru atau calon guru untuk mampu memanfaatkan setiap menit pembelajaran secara efisien tanpa mengorbankan kualitas dalam menyampaikan materi. Pengelolaan kelas merupakan sebuah proses untuk menciptakan dan mempertahankan lingkungan belajar yang teratur, nyaman, dan produktif sehingga memungkinkan siswa belajar secara optimal (Emmer & Evertson, 2017). Sedangkan pengelolaan waktu pembelajaran adalah keterampilan mengalokasikan durasi setiap kegiatan belajar sesuai rencana dan kebutuhan, sehingga tidak ada bagian penting yang terlewat. Kegiatan

mengelola kelas dan mengatur atau mengelola waktu merupakan 2 hal yang penting, karena:

•Efisiensi dalam belajar: Materi tersampaikan tepat sasaran.

•Kedisiplinan: Membentuk kebiasaan mengajar yang profesional.

•Keterlibatan siswa: Mencegah kebosanan dan gangguan.

•Evaluasi yang akurat: Memudahkan penilaian proses dan hasil belajar.

Berikut ini adalah aspek-aspek keterampilan dalam mengelola kelas yang dilakukan oleh guru:

1.Menciptakan Iklim Belajar yang Positif:

•Memberi salam, senyum, dan sapaan hangat.

•Menata tempat duduk sesuai kebutuhan kegiatan (diskusi, ceramah, presentasi).

•Menggunakan bahasa tubuh yang ramah dan terbuka.

2 Mengatur Interaksi dan Aktivitas Siswa

•Menetapkan aturan dan prosedur sejak awal.

•Menggunakan variasi metode untuk menjaga minat.

•Memberi kesempatan bertanya dan berpendapat.

3 Mengatasi Gangguan Kelas

•Menegur dengan cara yang tidak memalukan.

•Mengalihkan perhatian siswa ke kegiatan yang relevan.

•Mengatur transisi kegiatan dengan lancar.

Berikut aspek-Aspek Keterampilan Mengelola Waktu

1 Perencanaan Waktu

•Membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang jelas.

•Memecah alokasi waktu menjadi pembukaan, inti, dan penutup.

2 Pemanfaatan Waktu Saat Mengajar

•Menghindari penjelasan yang terlalu bertele-tele.

•Memanfaatkan media pembelajaran secara efektif.

•Mengatur durasi diskusi dan tanya jawab agar tidak melebar.

3 Penyesuaian Waktu

•Mengurangi atau menambah durasi pada bagian tertentu sesuai respon siswa.

•Menggunakan teknik “time signals” seperti memberi tanda 5 menit sebelum kegiatan berakhir.

Strategi Pengelolaan Kelas dan Waktu dalam Micro Teaching:

•Gunakan Ice Breaking Secara Tepat Untuk menciptakan suasana nyaman tanpa memakan waktu terlalu lama.

•Terapkan Aturan Kelas Sejak Awal, Gunakan bahasa positif seperti "Mari kita…" daripada "Jangan…".

•Gunakan Timer atau Stopwatch, Membantu mengontrol alokasi waktu setiap kegiatan.

•Variasikan Aktivitas, Gunakan metode think-pair-share, diskusi kelompok kecil, atau role play agar siswa aktif.

•Refleksi Setelah Mengajar, Catat bagian yang terlalu lama atau terlalu singkat untuk perbaikan sesi berikutnya.

Pengelolaan kelas dan waktu merupakan dua keterampilan inti yang menentukan keberhasilan micro teaching. Kemampuan ini membutuhkan latihan berulang, refleksi, dan penerapan strategi yang tepat. Dengan manajemen kelas yang efektif, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang kondusif; dan dengan manajemen waktu yang baik, setiap tujuan pembelajaran dapat tercapai tanpa terburu-buru maupun terbuang percuma.

BAB 5

PERENCANAAN DAN DESAIN SKENARIO MICROTEACHING

A. Analisis Tujuan dan Kompetensi yang Akan Dicapai

Microteaching merupakan metode pelatihan mengajar dalam skala kecil yang bertujuan untuk meningkatkan kompetensi pedagogik calon guru. Dalam praktik microteaching, calon guru diberi kesempatan untuk merancang, melaksanakan, dan merefleksikan kegiatan pembelajaran dalam durasi yang singkat dan dengan jumlah siswa yang terbatas. Salah satu aspek penting dalam perencanaan dan desain skenario microteaching adalah analisis tujuan dan kompetensi yang akan dicapai. Analisis ini menjadi fondasi dalam menentukan arah pembelajaran, pemilihan strategi, serta metode evaluasi.

Microteaching pertama kali dikembangkan oleh Dwight Allen dan timnya di Stanford University pada tahun 1960-an. Tujuan utama dari microteaching adalah memberikan pengalaman mengajar yang terstruktur dan memungkinkan calon guru untuk memperoleh umpan balik secara langsung (Allen & Ryan, 1969). Dalam konteks pendidikan Indonesia, microteaching digunakan di lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK) sebagai bagian dari program praktik pengalaman lapangan.

1. Analisis Tujuan Pembelajaran

   Tujuan pembelajaran adalah pernyataan yang menjelaskan hasil belajar yang diharapkan dari siswa setelah mengikuti suatu kegiatan pembelajaran. Dalam

konteks microteaching, tujuan pembelajaran tidak hanya dirancang untuk siswa, tetapi juga untuk calon guru itu sendiri. Analisis tujuan pembelajaran bertujuan untuk memastikan bahwa skenario yang dirancang mampu mencapai hasil yang diharapkan, baik dari sisi kognitif, afektif, maupun psikomotor.
Menurut Bloom (1956), tujuan pembelajaran diklasifikasikan menjadi tiga domain:

a. Kognitif: berkenaan dengan pengetahuan dan kemampuan intelektual.
b. Afektif: berkaitan dengan sikap dan nilai.
c. Psikomotor: berkaitan dengan keterampilan fisik atau motorik.

Seorang calon guru perlu mengidentifikasi dan merumuskan tujuan yang spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan berbatas waktu (SMART). Misalnya, dalam skenario microteaching mata pelajaran Bahasa Indonesia, tujuan pembelajaran dapat dirumuskan sebagai berikut: "Siswa mampu mengidentifikasi unsur intrinsik dalam cerpen dengan tepat setelah mengikuti pembelajaran."

2. Analisis Kompetensi yang Akan Dicapai

Kompetensi adalah kemampuan yang dapat diamati dan diukur yang menunjukkan kesiapan seseorang untuk melaksanakan tugas tertentu. Dalam konteks pendidikan, kompetensi mencakup pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang harus dimiliki oleh peserta didik setelah proses pembelajaran. Dalam microteaching, kompetensi yang dianalisis mencakup kompetensi peserta didik dan kompetensi pedagogik calon guru.

Di Indonesia, acuan utama untuk merumuskan kompetensi adalah Standar Kompetensi Lulusan (SKL), Kompetensi Inti (KI), dan Kompetensi Dasar (KD) sebagaimana diatur dalam Kurikulum 2013. Calon guru harus menganalisis KD yang relevan, kemudian menurunkannya menjadi indikator pencapaian kompetensi yang konkret dan operasional.

Sebagai contoh, untuk pelajaran IPA kelas VIII SMP dengan KD "Menganalisis sistem peredaran darah manusia dan gangguannya," calon guru dapat menetapkan indikator seperti:

a. Menjelaskan fungsi jantung dan pembuluh darah.
b. Mengidentifikasi jenis-jenis gangguan pada sistem peredaran darah.

Sementara itu, kompetensi calon guru yang hendak dicapai melalui skenario microteaching merujuk pada kompetensi pedagogik sebagaimana tertuang dalam Permendiknas No. 16 Tahun 2007, antara lain:

a. Menguasai karakteristik peserta didik.
b. Menguasai teori belajar dan prinsip pembelajaran yang mendidik.
c. Merancang dan melaksanakan pembelajaran.
d. Melakukan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar.

3. Langkah-langkah Analisis Tujuan dan Kompetensi
   a. Mengidentifikasi Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar (SK-KD): Langkah pertama dalam analisis adalah mengkaji SK dan KD dari kurikulum yang berlaku.
   b. Merumuskan Tujuan Pembelajaran: Tujuan dirumuskan berdasarkan analisis KD dan disesuaikan dengan karakteristik siswa.
   c. Menentukan Indikator Pencapaian Kompetensi (IPK): IPK merupakan pernyataan yang lebih spesifik dan operasional dari tujuan pembelajaran.
   d. Menyesuaikan Tujuan dan Kompetensi dengan Strategi Pembelajaran: Setelah tujuan dan kompetensi ditetapkan, calon guru memilih metode dan media yang sesuai.
   e. Evaluasi dan Revisi Tujuan dan Kompetensi: Berdasarkan pelaksanaan microteaching, calon guru melakukan refleksi dan revisi terhadap tujuan dan kompetensi yang telah dirancang.

4. Tantangan dalam Analisis Tujuan dan Kompetensi
   Beberapa tantangan yang dihadapi calon guru dalam melakukan analisis tujuan dan kompetensi antara lain:

   a. Kesulitan memahami rumusan KD yang kadang abstrak dan memerlukan penjabaran operasional.
   b. Kurangnya pengalaman dalam merumuskan tujuan yang SMART.
   c. Keterbatasan waktu dalam microteaching, yang mengharuskan penyederhanaan tujuan pembelajaran.
   d. Keterbatasan dalam melakukan refleksi, baik karena minimnya bimbingan maupun kurangnya pemahaman terhadap pentingnya refleksi.

   Untuk mengatasi tantangan tersebut, beberapa strategi yang dapat dilakukan adalah:

      a. Pemberian pelatihan atau workshop tentang perumusan tujuan dan kompetensi.
      b. Penyediaan contoh-contoh skenario microteaching yang baik sebagai referensi.
      c. Bimbingan intensif dari dosen atau mentor dalam setiap tahap perencanaan.
      d. Penggunaan rubrik penilaian yang jelas untuk mengukur ketercapaian kompetensi.

5. Studi Kasus: Implementasi Analisis Tujuan dan Kompetensi dalam Skenario Microteaching
   Sebagai ilustrasi, berikut adalah contoh skenario microteaching yang telah melalui analisis tujuan dan kompetensi:

   a. Mata Pelajaran: Matematika
   b. Kelas/Semester: VIII/2
   c. Kompetensi Dasar: 3.6 Menentukan luas permukaan bangun ruang sisi lengkung.
   d. Tujuan Pembelajaran:
      1) Siswa dapat menyebutkan rumus luas permukaan tabung, kerucut, dan bola.

2) Siswa dapat menghitung luas permukaan bangun ruang sisi lengkung.

e. Strategi Pembelajaran: Problem-based learning.
f. Media: Model 3D bangun ruang dan video animasi.
g. Evaluasi: Soal latihan dan presentasi kelompok.

Dalam skenario ini, tujuan dan kompetensi dirumuskan dengan jelas dan dihubungkan dengan metode pembelajaran yang sesuai. Evaluasi dilakukan untuk mengetahui sejauh mana tujuan tercapai.

Analisis tujuan dan kompetensi merupakan langkah awal yang sangat penting dalam perencanaan dan desain skenario microteaching. Dengan menganalisis tujuan dan kompetensi secara mendalam, calon guru dapat merancang pembelajaran yang lebih terarah, terukur, dan berdampak positif pada hasil belajar siswa. Proses ini juga memperkuat pemahaman calon guru terhadap kurikulum, meningkatkan keterampilan pedagogik, serta menumbuhkan sikap reflektif. Oleh karena itu, lembaga pendidikan perlu memberikan perhatian khusus pada pelatihan analisis tujuan dan kompetensi sebagai bagian dari penguatan kualitas calon guru.

B. Penyusunan RPP Sederhana untuk Microteaching

Microteaching merupakan pendekatan pelatihan mengajar yang dirancang untuk meningkatkan keterampilan mengajar calon guru melalui simulasi pembelajaran dalam skala kecil. Dalam praktiknya, microteaching memungkinkan calon guru untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran dalam waktu yang singkat, biasanya 5 sampai 15 menit, dengan fokus pada kompetensi pedagogik tertentu (Amobi, 2005). Salah satu aspek penting dalam microteaching adalah penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) sederhana, yang menjadi panduan utama pelaksanaan proses pembelajaran.

RPP sederhana untuk microteaching dirancang agar sesuai dengan karakteristik latihan microteaching yang terbatas dari segi waktu dan ruang lingkup materi. Oleh karena itu, penyusunan RPP harus mengutamakan

kejelasan tujuan, relevansi materi, strategi pembelajaran aktif, serta penilaian yang tepat. Artikel ini bertujuan untuk menjelaskan prinsip-prinsip dan langkah-langkah dalam penyusunan RPP sederhana yang efektif dan efisien dalam konteks microteaching, dengan mengacu pada literatur dan praktik dari dalam maupun luar negeri.

1. Pengertian dan Fungsi RPP dalam Microteaching

   Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah dokumen yang memuat prosedur dan pengorganisasian pembelajaran untuk mencapai satu atau lebih Kompetensi Dasar (KD) yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Dalam konteks microteaching, RPP memiliki fungsi sebagai pedoman pelaksanaan pembelajaran singkat yang terfokus pada satu atau dua indikator pembelajaran utama.

   Menurut Permendikbud No. 22 Tahun 2016, RPP merupakan rencana kegiatan pembelajaran tatap muka untuk satu pertemuan atau lebih, dikembangkan dari silabus. Dalam microteaching, RPP disederhanakan agar fokus pada aspek-aspek utama yang ingin dilatih, seperti keterampilan membuka pelajaran, menjelaskan materi, bertanya, memberi penguatan, atau menutup pelajaran (Marzano, 2007).

2. Prinsip-Prinsip Penyusunan RPP Sederhana

   Penyusunan RPP sederhana untuk microteaching harus mengacu pada prinsip-prinsip pedagogis yang telah terbukti efektif, antara lain:

   a. Berorientasi pada Tujuan Pembelajaran: RPP harus dirancang untuk mencapai tujuan pembelajaran yang spesifik dan terukur.
   b. Fleksibel dan Adaptif: RPP microteaching harus memungkinkan penyesuaian selama proses berlangsung.
   c. Terfokus pada Kompetensi Tertentu: Mengingat keterbatasan waktu, RPP sebaiknya hanya menargetkan satu atau dua keterampilan mengajar.

d. Menggunakan Strategi Pembelajaran Aktif: Strategi seperti tanya jawab, diskusi kelompok kecil, atau pemecahan masalah singkat dianjurkan.
e. Memuat Penilaian yang Relevan: Penilaian dalam RPP harus mencerminkan tujuan dan indikator yang telah ditetapkan.

Adapun struktur RPP sederhana dalam microteaching pada umumnya mencakup komponen berikut:

a. Identitas Mata Pelajaran: Nama mata pelajaran, kelas, semester, dan waktu yang dialokasikan.
b. Kompetensi Dasar (KD) dan Indikator Pencapaian Kompetensi (IPK): Ditetapkan berdasarkan kurikulum yang berlaku.
c. Tujuan Pembelajaran: Rumusan tujuan yang jelas, spesifik, dan dapat diukur.
d. Materi Pembelajaran: Pokok-pokok materi yang relevan dengan KD dan IPK.
e. Metode/Strategi Pembelajaran: Pendekatan yang digunakan, misalnya diskusi, simulasi, atau demonstrasi.
f. Langkah-langkah Pembelajaran:
    1) Kegiatan Pendahuluan (orientasi, motivasi, apersepsi)
    2) Kegiatan Inti (eksplorasi, elaborasi, konfirmasi)
    3) Kegiatan Penutup (refleksi, umpan balik, penugasan)
g. Penilaian Pembelajaran: Teknik dan instrumen penilaian seperti pertanyaan lisan, lembar observasi, atau rubrik kinerja.

3. Langkah-Langkah Penyusunan RPP Sederhana
    a. Menentukan Kompetensi Dasar (KD) dan Indikator: Pilih KD yang relevan dan realistis untuk dicapai dalam waktu singkat.

b. Merumuskan Tujuan Pembelajaran: Gunakan rumusan operasional menggunakan kata kerja taksonomi Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).
c. Menentukan Materi Inti: Seleksi materi yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik dan waktu yang tersedia.
d. Memilih Metode dan Media: Gunakan metode yang memungkinkan interaksi dan keterlibatan aktif siswa.
e. Merancang Langkah Pembelajaran: Buat langkah yang singkat, terstruktur, dan logis.
f. Menyusun Penilaian: Rancang instrumen yang mampu menilai pencapaian tujuan secara langsung.

4. Contoh RPP Sederhana Microteaching

   Mata Pelajaran: Bahasa Indonesia
   Kelas/Semester: X / Ganjil
   KD: 3.5 Menganalisis struktur dan kebahasaan teks eksplanasi
   Indikator: Menjelaskan struktur teks eksplanasi secara lisan
   Tujuan Pembelajaran: Siswa mampu menjelaskan struktur teks eksplanasi dengan tepat dan runtut
   Langkah-langkah Pembelajaran:
   a. *Pendahuluan* (2 menit): Guru membuka pelajaran dengan salam dan apersepsi.
   b. *Kegiatan Inti* (10 menit): Guru menyajikan contoh teks eksplanasi, membimbing siswa mengidentifikasi struktur, dan meminta salah satu siswa menjelaskan kembali.
   c. *Penutup* (3 menit): Guru memberikan umpan balik dan menyimpulkan materi.

   Penilaian: Observasi kinerja siswa dalam menjelaskan struktur teks.

5. Tantangan dan Solusi dalam Penyusunan RPP Sederhana

   Beberapa tantangan dalam penyusunan RPP sederhana antara lain keterbatasan waktu, pemilihan materi yang tepat, serta kesulitan dalam merancang

penilaian otentik yang sesuai. Solusi yang dapat diterapkan adalah:

a. Pelatihan Terstruktur: Calon guru harus dilatih untuk membuat tujuan dan indikator yang spesifik.
b. Model RPP Contoh: Pemberian contoh RPP sederhana yang baik dapat menjadi panduan efektif.
c. Pendampingan oleh Dosen atau Mentor: Supervisi selama penyusunan dan pelaksanaan microteaching sangat membantu.

Di berbagai negara, microteaching telah menjadi komponen penting dalam pelatihan guru. Di Amerika Serikat, microteaching digunakan secara luas dalam program persiapan guru dengan fokus pada refleksi diri dan umpan balik kolektif (Kpanja, 2001). Di Finlandia, microteaching dilaksanakan dengan menekankan lesson study dan pengembangan RPP kolaboratif (Niemi, 2012). Praktik-praktik tersebut menunjukkan pentingnya penyusunan RPP yang fleksibel namun tetap berbasis pada tujuan pembelajaran yang jelas.

Penyusunan RPP sederhana merupakan langkah penting dalam pelaksanaan microteaching yang efektif. RPP tidak hanya sebagai pedoman teknis, tetapi juga sebagai refleksi perencanaan strategis dalam praktik mengajar. Dengan memperhatikan prinsip-prinsip pedagogis, struktur RPP yang efisien, dan mengintegrasikan praktik terbaik dari dalam maupun luar negeri, calon guru dapat mengembangkan keterampilan mengajar yang profesional dan adaptif.

C. Pemilihan Materi dan Media Ajar

Pemilihan materi dan media ajar merupakan komponen krusial dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang efektif. Materi ajar berperan sebagai isi atau konten yang harus dikuasai peserta didik, sementara media ajar berfungsi sebagai alat bantu dalam menyampaikan materi tersebut secara optimal (Arsyad, 2011). Dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang

menekankan keterampilan berpikir kritis, kolaboratif, dan kreatif, pemilihan materi dan media ajar harus disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik, karakteristik materi, serta perkembangan teknologi.

Materi ajar adalah segala bentuk informasi, fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang disusun secara sistematis untuk mencapai tujuan pembelajaran (Majid, 2011). Materi ajar dapat berbentuk teks, gambar, audio, video, hingga simulasi digital. Pemilihan materi yang tepat dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran dan membantu siswa mencapai kompetensi yang ditargetkan.

Menurut Tyler (1949), materi ajar harus berorientasi pada tujuan pendidikan. Materi tidak hanya sebagai kumpulan informasi, tetapi sebagai alat untuk mencapai hasil belajar yang bermakna. Di Indonesia, Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya materi kontekstual, diferensiasi, dan relevansi terhadap kehidupan nyata siswa (Kemendikbudristek, 2022).

1. Prinsip Pemilihan Materi Ajar
    a. Relevansi dengan Tujuan Pembelajaran: Materi harus sesuai dengan kompetensi dasar dan indikator pembelajaran.
    b. Kesesuaian dengan Karakteristik Peserta Didik: Mempertimbangkan usia, latar belakang, kebutuhan, dan gaya belajar siswa.
    c. Kelengkapan dan Kedalaman: Materi harus mencakup pokok-pokok penting dan disajikan secara mendalam sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif siswa (Bloom, 1956).
    d. Aktualitas dan Kontekstualitas: Materi yang aktual dan kontekstual lebih mudah dipahami dan diinternalisasi siswa.
    e. Ketersediaan Sumber: Pemilihan materi juga mempertimbangkan sumber belajar yang tersedia dan aksesibilitasnya.
2. Jenis dan Sumber Materi Ajar

    Materi ajar dapat dibedakan menjadi:

    a. Materi Pokok: Konsep utama yang harus dikuasai siswa.

b. Materi Pendukung: Informasi tambahan yang membantu pemahaman.
c. Materi Kontekstual: Materi yang relevan dengan kehidupan nyata siswa.

Sumber materi ajar meliputi buku teks, modul, jurnal ilmiah, media massa, sumber digital, dan pengalaman langsung. Menurut Heinich et al. (2002), guru juga dapat mengembangkan materi ajar sendiri berdasarkan kurikulum dan kebutuhan lokal.

3. Konsep Media Ajar

Media ajar adalah alat bantu yang digunakan dalam proses pembelajaran untuk menyampaikan pesan pembelajaran (Arsyad, 2011). Media ajar dapat berupa alat visual (gambar, grafik), audio (rekaman suara), audiovisual (video, animasi), maupun media interaktif (aplikasi dan simulasi digital).

Penggunaan media ajar yang tepat dapat meningkatkan motivasi belajar, memperjelas materi yang kompleks, dan mempercepat proses internalisasi konsep oleh peserta didik (Mayer, 2009).

Adapun prinsip dalam Pemilihan Media Ajar adalah sebagai berikut:

a. Keselarasan dengan Tujuan dan Materi Pembelajaran: Media harus mendukung pencapaian tujuan pembelajaran.
b. Kesesuaian dengan Karakteristik Siswa: Media harus disesuaikan dengan preferensi dan kemampuan siswa.
c. Kemudahan Penggunaan dan Aksesibilitas: Media harus mudah digunakan oleh guru dan siswa.
d. Efisiensi dan Efektivitas: Media harus memberikan dampak maksimal dengan sumber daya yang tersedia.
e. Inovatif dan Interaktif: Media yang interaktif dapat meningkatkan keterlibatan siswa.

4. Jenis Media Ajar

Jenis media ajar dapat dikelompokkan menjadi:

a. Media Cetak: Buku teks, modul, lembar kerja siswa (LKS).
b. Media Audio: Podcast, rekaman pelajaran.
c. Media Visual: Gambar, bagan, peta pikiran.
d. Media Audiovisual: Video pembelajaran, animasi.
e. Media Interaktif: E-learning, aplikasi pembelajaran, Augmented Reality (AR), dan Virtual Reality (VR).

Menurut Clark & Mayer (2016), pemilihan media harus mempertimbangkan teori kognitif multimedia agar pesan yang disampaikan dapat diproses secara optimal oleh siswa.

5. Strategi Pemilihan Materi dan Media Ajar
   a. Analisis Kurikulum: Menelaah standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikator.
   b. Analisis Kebutuhan Siswa: Identifikasi latar belakang, kemampuan awal, dan gaya belajar siswa.
   c. Evaluasi Ketersediaan Sumber: Meliputi sumber materi dan media yang tersedia secara lokal maupun daring.
   d. Pengujian dan Refleksi: Melakukan uji coba terhadap materi dan media, serta melakukan refleksi terhadap hasil pembelajaran.
6. Contoh Implementasi Pemilihan Materi dan Media
   Contoh 1:
   Mata Pelajaran: IPA Kelas VIII
   Topik: Fotosintesis
   Materi Ajar: Proses fotosintesis dan faktor-faktor yang memengaruhinya.
   Media Ajar: Video animasi proses fotosintesis, lembar kerja eksperimen sederhana, dan aplikasi simulasi pertumbuhan tanaman.
   Contoh 2:
   Mata Pelajaran: Bahasa Inggris Kelas XI
   Topik: Expressing Opinions
   Materi Ajar: Ungkapan memberi dan meminta pendapat.

Pemilihan materi dan media ajar merupakan proses strategis yang memerlukan analisis menyeluruh terhadap kurikulum, karakteristik siswa, dan konteks pembelajaran.

Materi yang relevan dan media yang tepat dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dan membantu siswa mencapai tujuan secara lebih efektif. Guru sebagai perancang pembelajaran perlu terus mengembangkan kemampuan memilih dan memanfaatkan materi serta media ajar secara inovatif dan profesional.

D. Penulisan Skenario Mengajar (Teaching Script)

Skenario mengajar atau *teaching script* merupakan bagian integral dalam perencanaan pembelajaran yang sistematis dan terstruktur. Dalam konteks pendidikan, skenario mengajar adalah naskah atau panduan rinci yang berisi urutan kegiatan pembelajaran, interaksi guru-siswa, serta strategi penyampaian materi ajar yang dirancang untuk mencapai tujuan pembelajaran secara efektif (Gagné, Briggs, & Wager, 1992). Skenario ini membantu guru dalam mengantisipasi jalannya proses pembelajaran, termasuk manajemen waktu, pertanyaan yang diajukan, serta penguatan dan evaluasi yang dilakukan.

1. Konsep dan Fungsi Skenario Mengajar

   Skenario mengajar merupakan bentuk konkret dari perencanaan pembelajaran yang bersifat operasional. Skenario ini tidak hanya mencantumkan apa yang harus dilakukan guru, tetapi juga bagaimana cara menyampaikan materi, pertanyaan kunci yang akan diajukan, respon yang diharapkan dari siswa, serta strategi menghadapi kemungkinan kendala di kelas (Fisher & Frey, 2010).

   Fungsi utama skenario mengajar adalah sebagai:

   a. Panduan Operasional: Membantu guru menjalankan proses pembelajaran secara sistematis.
   b. Instrumen Refleksi: Memberi ruang bagi guru untuk mengevaluasi dan merevisi pendekatan mengajarnya.
   c. Alat Kolaboratif: Dapat digunakan dalam pelatihan guru dan lesson study sebagai alat diskusi pedagogik.
   d. Dokumen Evaluatif: Menjadi bukti perencanaan profesional dalam penilaian kinerja guru.

2. Prinsip Penulisan Skenario Mengajar
   Penulisan skenario mengajar yang baik perlu memperhatikan prinsip-prinsip berikut:
   a. Berbasis Tujuan Pembelajaran: Setiap langkah dan interaksi dalam skenario harus mengarah pada pencapaian tujuan.
   b. Kejelasan Struktur: Alur pembelajaran disusun logis, terdiri atas kegiatan pendahuluan, inti, dan penutup.
   c. Interaktif dan Fleksibel: Skenario memberi ruang untuk dialog dan penyesuaian sesuai respon siswa.
   d. Kontekstual dan Relevan: Materi dan pendekatan disesuaikan dengan kondisi nyata siswa.
   e. Berorientasi pada Pengalaman Belajar Aktif: Mendorong partisipasi aktif siswa melalui diskusi, tanya jawab, atau kegiatan praktik.
3. Komponen Skenario Mengajar
   Skenario mengajar yang lengkap umumnya memuat:

   a. Identitas Pembelajaran: Mata pelajaran, kelas, waktu, dan topik.
   b. Tujuan Pembelajaran: Pernyataan tentang hasil belajar yang ingin dicapai.
   c. Langkah-Langkah Pembelajaran:
      1) *Kegiatan Pendahuluan*: Salam, apersepsi, penyampaian tujuan.
      2) *Kegiatan Inti*: Penyampaian materi, kegiatan siswa, pertanyaan kunci, diskusi, penugasan.
      3) *Kegiatan Penutup*: Refleksi, kesimpulan, umpan balik.
   d. Strategi Tanya Jawab dan Penilaian: Jenis pertanyaan yang diajukan, indikator keberhasilan, dan cara mengevaluasi.
4. Contoh Skenario Mengajar Sederhana
   Mata Pelajaran: IPS
   Topik: Perdagangan Internasional
   Kelas: XI IPS
   Waktu: 1 x 45 menit
   Tujuan Pembelajaran:

a. Siswa dapat menjelaskan pengertian perdagangan internasional.
b. Siswa dapat menganalisis manfaat dan dampaknya.

Langkah-Langkah Pembelajaran:

a. *Pendahuluan* (5 menit): Guru membuka pelajaran dengan salam dan menayangkan gambar kegiatan ekspor-impor.
b. *Inti* (30 menit):
    1) Guru menjelaskan definisi dan contoh perdagangan internasional.
    2) Guru bertanya: "Mengapa suatu negara melakukan ekspor dan impor?"
    3) Diskusi kelompok tentang manfaat perdagangan internasional.
    4) Presentasi hasil diskusi.
c. *Penutup* (10 menit): Guru menyimpulkan materi dan memberikan umpan balik serta pertanyaan reflektif.

Penilaian:

a. Observasi partisipasi siswa dalam diskusi.
b. Jawaban siswa atas pertanyaan guru.

5. Peran Skenario Mengajar dalam Microteaching dan Lesson Study

Dalam microteaching, skenario mengajar menjadi instrumen utama karena membantu calon guru melatih keterampilan mengajar spesifik seperti membuka pelajaran, bertanya, menjelaskan, dan menutup pelajaran (Kpanja, 2001). Skenario juga sangat penting dalam praktik lesson study, di mana guru bersama-sama merancang, mengamati, dan merefleksikan skenario yang telah diterapkan (Lewis, 2002).

Di Indonesia, pendekatan lesson study telah diintegrasikan dalam pelatihan guru melalui program seperti MGMP dan PPG. Penulisan skenario yang rinci dan berbasis pada analisis kebutuhan siswa menjadi pilar utama keberhasilan lesson study (Widodo, 2015).

Penulisan skenario mengajar merupakan keterampilan penting yang mendukung efektivitas pembelajaran. Melalui skenario yang terstruktur dan fleksibel, guru dapat mengelola kelas secara sistematis, meningkatkan interaksi pedagogik, dan mencapai tujuan pembelajaran secara optimal. Untuk itu, pengembangan profesional guru dalam menulis dan menerapkan skenario mengajar harus menjadi bagian penting dalam kebijakan pendidikan dan pelatihan guru.

E. Penyesuaian Skenario dengan Durasi dan Situasi Simulasi

Dalam konteks pelatihan guru, terutama pada fase microteaching, skenario mengajar (teaching script) menjadi instrumen penting dalam memandu pelaksanaan pembelajaran. Microteaching sebagai metode pelatihan profesional berfokus pada pengembangan keterampilan mengajar tertentu dalam durasi yang terbatas dan situasi simulasi (Allen & Ryan, 1969). Oleh karena itu, skenario yang disusun untuk microteaching harus disesuaikan dengan waktu yang tersedia dan karakteristik situasi simulasi yang melibatkan siswa atau peserta latih dalam kondisi tidak sepenuhnya autentik.

Microteaching adalah metode pelatihan yang memperkecil kompleksitas kegiatan pembelajaran menjadi bagian-bagian tertentu seperti pembukaan, penyampaian materi, dan penutupan, dalam waktu yang singkat (5-15 menit). Kegiatan ini dilakukan di bawah pengawasan dan sering kali direkam untuk evaluasi diri dan umpan balik (Kpanja, 2001).

Simulasi dalam konteks microteaching merujuk pada penggambaran situasi kelas yang menyerupai kenyataan namun dalam bentuk latihan atau eksperimen terbimbing. Situasi ini dapat berupa kelas buatan, siswa pengganti, atau teman sejawat yang berperan sebagai peserta didik. Oleh karena itu, strategi penyesuaian skenario menjadi penting untuk menjaga keautentikan pembelajaran meski dalam konteks simulasi.

1. Pentingnya Penyesuaian Skenario
   Penyesuaian skenario mengajar sangat penting agar kegiatan pembelajaran dalam microteaching:

   a. Efektif dalam durasi waktu yang terbatas.
   b. Relevan dengan kompetensi yang ingin dikembangkan.
   c. Kontekstual terhadap situasi dan kondisi simulasi yang digunakan.
   d. Fleksibel dalam menanggapi dinamika kelas simulatif.

   Penyesuaian skenario dengan durasi dan situasi simulasi harus berlandaskan pada prinsip-prinsip sebagai berikut:

   a. Efisiensi Waktu: Pemilihan kegiatan pembelajaran yang langsung menuju inti kompetensi.
   b. Spesifikasi Tujuan: Tujuan pembelajaran dibuat sangat spesifik, terukur, dan realistis untuk dicapai dalam waktu terbatas.
   c. Pemilihan Materi Esensial: Hanya materi pokok yang relevan dengan tujuan yang dimasukkan dalam skenario.
   d. Pemanfaatan Strategi Interaktif Singkat: Diskusi singkat, tanya jawab, simulasi mini, dan pemecahan masalah sederhana.
   e. Konsistensi dengan Alur Pembelajaran: Meskipun pendek, kegiatan pembelajaran tetap mencakup kegiatan pendahuluan, inti, dan penutup.

   Komponen Skenario Microteaching yang Disesuaikan sebagai berikut:

   a. Identitas Pembelajaran: Disesuaikan dengan topik kecil dari kurikulum.
   b. Tujuan Pembelajaran: Dirumuskan menggunakan kata kerja operasional yang spesifik.
   c. Waktu Pembelajaran: Dirancang untuk 5–15 menit.
   d. Langkah-langkah Pembelajaran:

1) *Kegiatan Pendahuluan (1–2 menit)*: Pemberian motivasi dan orientasi singkat.
2) *Kegiatan Inti (10 menit)*: Penyampaian dan interaksi inti.
3) *Kegiatan Penutup (1–2 menit)*: Refleksi dan penguatan.

e. Metode/Media: Disesuaikan dengan ketersediaan dan kepraktisan di ruang simulasi.

Contoh Skenario yang Disesuaikan:
Mata Pelajaran: Matematika Kelas VIII
Topik: Keliling dan luas lingkaran
Durasi: 10 menit
Tujuan Pembelajaran: Siswa dapat menghitung keliling lingkaran dengan rumus yang tepat.
Langkah-Langkah:

a. *Pembukaan (1 menit)*: Menunjukkan benda berbentuk lingkaran dan bertanya "Apa yang kalian tahu tentang bentuk ini?"
b. *Inti (8 menit)*:
   1) Menjelaskan rumus keliling.\
   2) Memberikan satu contoh soal dan menyelesaikannya bersama siswa.
   3) Memberikan satu soal untuk siswa kerjakan.
c. *Penutup (1 menit)*: Mengulas kembali rumus dan memberikan motivasi belajar mandiri.

Penilaian: Kinerja siswa dalam menyelesaikan soal singkat.

2. Strategi Penyesuaian Berdasarkan Situasi Simulasi
   a. Simulasi dengan Rekan Sejawat sebagai Siswa: Guru harus menyesuaikan gaya komunikasi agar tetap natural.
   b. Simulasi Tanpa Alat Peraga Lengkap: Gunakan media sederhana seperti gambar di papan tulis atau benda sekitar.
   c. Simulasi yang Direkam: Fokus pada keterampilan utama, ekspresi nonverbal, dan intonasi suara.

d. Simulasi Hybrid (daring dan luring): Sesuaikan skenario dengan alat komunikasi yang tersedia seperti video conference atau breakout room.

3. Praktik Internasional dalam Penyesuaian Skenario

Di Amerika Serikat, penyesuaian skenario microteaching dilakukan dengan pendekatan scripted instruction, yang mencakup narasi verbal guru dan instruksi respon siswa untuk memperkuat struktur interaksi dalam waktu singkat (Amobi, 2005).

Di Finlandia, skenario microteaching dirancang berbasis pengalaman siswa dan fleksibel dalam penerapan. Penyesuaian dilakukan berdasarkan asesmen formatif dan respons siswa selama simulasi (Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2012).

Di Singapura, microteaching dikaitkan dengan pendekatan *problem-based learning*, di mana skenario disusun dalam bentuk mini-case yang mendorong siswa berpikir kritis dalam waktu terbatas (Tan, 2014).

Penyesuaian skenario mengajar dengan durasi dan situasi simulasi merupakan langkah strategis dalam menjamin efektivitas microteaching. Guru perlu merancang skenario yang padat, relevan, dan fleksibel sesuai kondisi pelatihan. Melalui pemahaman prinsip dasar penyesuaian dan praktik terbaik dari berbagai negara, skenario microteaching dapat menjadi alat pelatihan yang berdampak positif pada pengembangan kompetensi pedagogik calon guru.

BAB 6

STRATEGI PELAKSANAAN MICROTEACHING YANG EFEKTIF

A. Tahapan Pelaksanaan Microteaching: Plan–Teach–Feedback–Re-teach

Microteaching merupakan strategi pelatihan mengajar yang digunakan secara luas untuk meningkatkan keterampilan profesional calon guru maupun guru dalam layanan. Model ini dilaksanakan melalui siklus Plan–Teach–Feedback–Re-teach (PTFR), yang memungkinkan guru untuk merencanakan, mengajar dalam skenario terbatas, menerima umpan balik konstruktif, dan kemudian mengajar ulang dengan perbaikan.

Kualitas guru menjadi salah satu faktor paling menentukan dalam keberhasilan proses pendidikan. Untuk itu, pengembangan profesional guru, baik dalam tahap pra-jabatan maupun dalam jabatan, menjadi fokus dalam sistem pendidikan global maupun nasional. Salah satu pendekatan yang terbukti efektif dalam meningkatkan keterampilan mengajar adalah microteaching.

Microteaching adalah teknik pelatihan guru dengan durasi waktu, jumlah siswa, dan ruang lingkup materi yang diperkecil, memungkinkan guru fokus pada pengembangan keterampilan mengajar tertentu (Allen & Ryan, 1969). Proses ini biasanya mengikuti siklus Plan–Teach–Feedback–Re-teach (PTFR) yang bersifat reflektif dan iteratif.

Microteaching pertama kali dikembangkan di Stanford University pada 1960-an oleh Dwight Allen dan timnya. Tujuan utama pendekatan ini adalah untuk memberikan pengalaman praktik mengajar secara terkendali dan terfokus (Allen & Ryan, 1969).

Di Indonesia, microteaching telah menjadi bagian dari kurikulum program Pendidikan Profesi Guru (PPG), Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK), serta pelatihan guru berkelanjutan (Sagala, 2010).

Ciri utama microteaching: Durasi pengajaran singkat (5–15 menit), Jumlah siswa kecil (4–10 orang), Fokus pada satu keterampilan mengajar, Disertai dengan umpan balik langsung dan refleksi, dan Menggunakan video atau observasi langsung untuk dokumentasi.

1. Siklus Microteaching: Plan–Teach–Feedback–Re-teach
   a. Plan (Perencanaan Mengajar)
      Tahap ini merupakan fondasi utama dari praktik microteaching. Guru atau calon guru menyiapkan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau lesson plan yang mencakup tujuan pembelajaran, metode, strategi, dan media pembelajaran.
      Tujuan utama pada tahap ini:

      1) Mengidentifikasi kompetensi yang ingin dikuasai siswa
      2) Menyusun kegiatan pembelajaran yang sesuai
      3) Merancang skenario pengajaran singkat yang realistis

      Menurut Allen & Ryan (1969), perencanaan yang baik dalam microteaching harus fokus pada satu keterampilan mikro, seperti membuka pelajaran, memberikan pertanyaan, atau menjelaskan materi.

      Permendikbud No. 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah menekankan pentingnya perencanaan pembelajaran yang berorientasi pada siswa dan kontekstual, yang juga menjadi dasar dalam penyusunan skenario microteaching.

b. Teach (Pelaksanaan Mengajar)

Setelah perencanaan selesai, peserta microteaching melaksanakan pengajaran secara langsung di hadapan rekan-rekan dan dosen/pelatih. Durasi biasanya dibatasi antara 5–15 menit.

Fokus utama dalam tahap ini:

1) Menyampaikan materi sesuai rencana
2) Menerapkan keterampilan mengajar yang menjadi fokus
3) Membangun interaksi dan komunikasi dengan "siswa"

Contoh keterampilan yang dilatih:

1) Membuka pelajaran secara menarik
2) Memberikan pertanyaan yang merangsang berpikir
3) Menggunakan media pembelajaran
4) Mengelola kelas mini secara efektif

Menurut Brown (2008), pelaksanaan mengajar dalam skenario terbatas membantu calon guru untuk tidak terbebani dengan kompleksitas kelas nyata, tetapi tetap fokus pada keterampilan kunci.

Di beberapa LPTK di Indonesia, sesi ini sering direkam dengan kamera untuk dianalisis bersama pada tahap umpan balik.

c. Feedback (Pemberian dan Penerimaan Umpan Balik)

Tahap feedback adalah inti dari siklus microteaching. Setelah pelaksanaan mengajar, peserta menerima umpan balik dari: Pengamat (dosen, mentor), Rekan sejawat, dan Refleksi diri (self-assessment).

Tujuan dari feedback adalah:

1) Mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan dalam mengajar
2) Memberi saran konkret untuk perbaikan

3) Memahami persepsi orang lain terhadap strategi mengajar yang digunakan

Menurut Zeichner & Liston (2013), refleksi profesional yang efektif melibatkan keterbukaan terhadap kritik dan kesadaran atas praktik sendiri. Di sinilah microteaching menjadi sarana reflektif yang sangat berguna.

Model umpan balik: *Sandwich feedback* (pujian – kritik – saran), *Non-evaluative feedback* (deskriptif, bukan menilai), Umpan balik berbasis video (video reflection).

Contoh praktik: Guru menyadari bahwa ia terlalu sering menggunakan pertanyaan tertutup, lalu disarankan untuk mencoba pertanyaan terbuka pada sesi re-teach berikutnya.

d. Re-teach (Pengajaran Ulang dengan Perbaikan)

Tahap ini merupakan fase remediasi dan penguatan. Peserta mengulang pengajaran dengan memperbaiki elemen-elemen yang telah dikritisi sebelumnya. Manfaat utama dari Re-teach adalah: Meningkatkan keterampilan mengajar secara konkret, Mengaplikasikan masukan dari feedback, dan Membangun kepercayaan diri.

Menurut Kpanja (2001), pengulangan dengan perbaikan adalah kunci keberhasilan microteaching karena memungkinkan proses belajar menjadi siklis dan mendalam.

Catatan praktik: Guru mencoba variasi teknik bertanya atau penggunaan media visual yang lebih efektif setelah sesi pertama yang dievaluasi.

2. Manfaat Siklus PTFR dalam Pengembangan Profesional Guru
   a. Latihan Praktis dan Terkontrol: Memberi kesempatan untuk berlatih tanpa tekanan kelas nyata.
   b. Refleksi Diri dan Pembelajaran Kolaboratif: Membentuk budaya saling belajar dan kritik membangun di antara sesama guru.
   c. Penguatan Kompetensi Pedagogik: Melalui tahapan sistematis, guru mengalami peningkatan

dalam keterampilan membuka pelajaran, menjelaskan, bertanya, serta menutup pembelajaran.

d. Meningkatkan Kepercayaan Diri dan Sikap Profesional: Guru yang mengikuti microteaching umumnya merasa lebih siap menghadapi kelas nyata (Ismail, 2011).

Microteaching merupakan strategi pelatihan yang sangat penting dalam pembentukan guru profesional. Melalui siklus Plan–Teach–Feedback–Re-teach, guru memperoleh pengalaman mengajar yang terstruktur, reflektif, dan berbasis peningkatan berkelanjutan.

Setiap tahap dalam siklus tersebut memiliki peran krusial dalam membantu guru tidak hanya menguasai teknik mengajar, tetapi juga mengembangkan sikap reflektif dan profesionalisme. Dengan mengintegrasikan microteaching dalam program pelatihan guru secara konsisten, kualitas pendidikan di tingkat satuan pendidikan akan meningkat secara signifikan.

B. Teknik Observasi dan Pencatatan Perilaku Mengajar

Dalam konteks pendidikan, khususnya dalam pelatihan guru dan evaluasi proses pembelajaran, observasi dan pencatatan perilaku mengajar memainkan peran yang sangat penting. Teknik observasi mengacu pada metode sistematis untuk mengamati dan merekam interaksi guru dan siswa di kelas. Sementara itu, pencatatan perilaku mengajar merujuk pada pendokumentasian tindakan, ekspresi, komunikasi verbal dan non-verbal guru dalam proses pembelajaran (Wragg, 1999).

Teknik ini memungkinkan guru, dosen pembimbing, maupun peneliti pendidikan untuk menilai efektivitas strategi mengajar, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan guru, serta memberikan umpan balik yang konstruktif. Artikel ini mengkaji konsep, prinsip, dan aplikasi teknik observasi dan pencatatan perilaku mengajar, baik secara teoritis maupun praktis, dengan menyertakan referensi dari literatur internasional dan nasional.

1. Konsep Dasar Observasi dalam Pembelajaran

   Observasi dalam pembelajaran adalah suatu proses pengamatan sistematis terhadap kegiatan yang terjadi di dalam kelas, termasuk interaksi antara guru dan siswa, strategi pembelajaran yang digunakan, serta respons siswa terhadap proses belajar (Marzano, 2013). Observasi dapat bersifat formal atau informal, partisipatif atau non-partisipatif, tergantung pada tujuan dan desain pengamatan.

   Menurut Hopkins (2008), observasi merupakan alat penting dalam pengembangan profesional guru karena mampu memberikan informasi yang valid dan reliabel mengenai praktik pengajaran. Observasi dapat digunakan dalam konteks penelitian tindakan kelas, pelatihan guru melalui microteaching, supervisi akademik, dan evaluasi kinerja.
2. Jenis-Jenis Teknik Observasi
   a. Observasi Terstruktur
      1) Menggunakan format atau instrumen baku.
      2) Contoh: Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC).
      3) Cocok untuk mengukur frekuensi perilaku tertentu, seperti pertanyaan guru atau pujian.
   b. Observasi Tidak Terstruktur
      1) Tidak menggunakan pedoman tetap.
      2) Cocok untuk eksplorasi awal atau pengamatan reflektif.
      3) Membutuhkan pencatat yang terampil dan berpengalaman.
   c. Observasi Partisipatif
      1) Pengamat terlibat langsung dalam kegiatan pembelajaran.
      2) Biasa digunakan dalam penelitian kualitatif.
   d. Observasi Non-Partisipatif
      1) Pengamat tidak terlibat dalam interaksi kelas.
      2) Cocok untuk supervisi atau evaluasi formal.
3. Teknik Pencatatan Perilaku Mengajar

Pencatatan perilaku mengajar bertujuan untuk merekam berbagai aspek tindakan mengajar dalam bentuk:

a. Catatan Anecdotal: Deskripsi naratif kejadian atau perilaku tertentu.
b. Checklists: Daftar indikator atau keterampilan yang diamati.
c. Rating Scales: Skala penilaian terhadap kualitas perilaku, misalnya dari 1 (sangat kurang) hingga 5 (sangat baik).
d. Video Recording: Dokumentasi visual yang memungkinkan analisis mendalam dan refleksi diri.

Menurut O'Leary (2020), pencatatan yang efektif harus akurat, objektif, dan berfokus pada perilaku nyata, bukan interpretasi subjektif.

4. Instrumen Populer dalam Observasi Perilaku Mengajar
   a. FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories): Mengamati interaksi verbal antara guru dan siswa; Menganalisis proporsi waktu guru berbicara vs. siswa berbicara.
   b. Stallings Classroom Observation System: Fokus pada alokasi waktu pengajaran, pengelolaan kelas, dan interaksi guru-siswa.
   c. Danielson Framework for Teaching: Mengelompokkan pengamatan dalam domain perencanaan, pengelolaan kelas, instruksi, dan tanggung jawab profesional.
   d. Instrumen Observasi Nasional (Indonesia):
      1) Mengacu pada Permendikbud Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah.
      2) Digunakan dalam supervisi akademik dan pelatihan guru.
5. Contoh Penerapan dalam Microteaching

Dalam microteaching, observasi dan pencatatan perilaku mengajar menjadi elemen penting untuk memberikan umpan balik reflektif. Contoh Format Checklists untuk Microteaching:

No	Aspek yang Diamati	Ya	Tidak	Catatan
1	Membuka pelajaran dengan salam dan motivasi	√		
2	Menjelaskan tujuan pembelajaran secara jelas	√		Butuh kejelasan lebih
3	Menggunakan media ajar secara efektif		√	Media tidak ditampilkan

Video Analysis: Guru merekam microteaching, lalu memutar ulang dan mengidentifikasi momen penting seperti:

a. Cara menyampaikan pertanyaan.
b. Respon terhadap jawaban siswa.
c. Bahasa tubuh dan intonasi suara.

6. Manfaat Observasi dan Pencatatan
   a. Umpan Balik Reflektif: Guru dapat mengetahui kelebihan dan kelemahan pengajaran mereka.
   b. Peningkatan Kualitas Mengajar: Berdasarkan data konkret.
   c. Profesionalisme Guru: Mendorong budaya refleksi dan perbaikan berkelanjutan.
   d. Data Penelitian Tindakan Kelas: Menjadi basis perencanaan tindakan untuk perbaikan praktik pembelajaran.
7. Rekomendasi untuk Implementasi Efektif
   a. Integrasi dalam Kurikulum Pelatihan Guru: Observasi harus menjadi bagian dari praktik lapangan, bukan aktivitas tambahan.
   b. Pelatihan Pengamat: Dosen, guru senior, dan rekan sejawat perlu pelatihan tentang teknik observasi dan pencatatan.
   c. Gunakan Teknologi: Aplikasi observasi seperti GoReact, VEO, atau platform video lainnya dapat meningkatkan akurasi dan kenyamanan observasi.
   d. Pendekatan Kolaboratif: Observasi tidak hanya untuk penilaian tetapi juga untuk belajar bersama.

Teknik observasi dan pencatatan perilaku mengajar merupakan alat penting dalam peningkatan kualitas pembelajaran dan pengembangan profesional guru. Dengan pendekatan yang sistematis, objektif, dan reflektif, observasi menjadi jembatan antara teori dan praktik dalam pendidikan. Pelaksanaan yang efektif membutuhkan instrumen yang tepat, pengamat terlatih, serta budaya akademik yang mendorong pembelajaran berkelanjutan.

C. Peran Peer Teaching dan Refleksi Kelompok

Pengembangan profesional guru merupakan proses berkelanjutan yang mencakup berbagai strategi untuk meningkatkan keterampilan pedagogik, pengetahuan konten, dan refleksi terhadap praktik pembelajaran. Dalam konteks pelatihan guru, dua pendekatan yang terbukti efektif dan semakin diakui pentingnya adalah peer teaching (mengajar sesama) dan refleksi kelompok. Kedua pendekatan ini berfokus pada kolaborasi, komunikasi, dan refleksi kritis, yang memungkinkan guru belajar dari pengalaman satu sama lain dalam lingkungan yang mendukung (Loughran, 2002).

1. Konsep Peer Teaching

   Peer teaching adalah metode pembelajaran di mana individu yang memiliki tingkat pengetahuan atau pengalaman yang sebanding saling mengajar atau memberikan umpan balik satu sama lain. Dalam pelatihan guru, peer teaching umumnya dilakukan dalam konteks microteaching, di mana calon guru berperan sebagai guru dan siswa secara bergantian di antara teman sekelas (Topping, 2005).

   Menurut Boud, Cohen, dan Sampson (1999), peer teaching mendorong pembelajaran dua arah: guru belajar melalui pengalaman mengajar, sementara siswa belajar dari penjelasan teman sejawat. Hal ini menumbuhkan rasa percaya diri, empati, dan refleksi yang mendalam terhadap proses pembelajaran.

2. Konsep Refleksi Kelompok

   Refleksi kelompok merujuk pada kegiatan di mana sekelompok individu melakukan diskusi bersama

untuk merefleksikan pengalaman belajar atau mengajar yang telah dialami. Refleksi ini memungkinkan partisipan:

a. Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan diri dan kelompok.
b. Menganalisis strategi yang digunakan dalam pengajaran.
c. Memberikan dan menerima umpan balik konstruktif.

Menurut Brookfield (1995), refleksi kelompok adalah bagian penting dalam membangun kesadaran kritis dan menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik. Dalam pelatihan guru, refleksi kelompok menjadi forum diskusi terbuka yang membentuk budaya belajar kolaboratif.

3. Manfaat Peer Teaching dan Refleksi Kelompok
   a. Peningkatan Keterampilan Mengajar
      1) Peer teaching memberikan ruang untuk praktik nyata dalam suasana aman.
      2) Memberikan pengalaman langsung menggunakan metode, media, dan strategi pembelajaran.
   b. Peningkatan Kemampuan Komunikasi dan Kolaborasi
      1) Mengembangkan keterampilan interpersonal dan kemampuan menyampaikan ide secara efektif.
      2) Refleksi kelompok mendorong dialog pedagogis dan belajar dari perspektif orang lain.
   c. Refleksi Kritis terhadap Praktik
      1) Mengajarkan guru untuk mengamati dan menganalisis tindakan mereka sendiri dan orang lain.
      2) Menumbuhkan budaya belajar sepanjang hayat.
   d. Umpan Balik yang Konstruktif
      1) Saling memberi masukan berbasis observasi nyata.

2) Meningkatkan akurasi persepsi diri dan kesiapan mengajar.

e. Penguatan Kepercayaan Diri
   1) Praktik mengajar di hadapan teman sebaya mengurangi kecemasan.
   2) Memberikan kesempatan untuk sukses secara bertahap sebelum menghadapi kelas nyata.

4. Tahapan Implementasi Peer Teaching dan Refleksi Kelompok
   a. Perencanaan
      1) Menentukan topik atau kompetensi yang akan diajarkan.
      2) Menyusun skenario mengajar dan RPP sederhana.
      3) Menetapkan jadwal dan peran dalam kelompok.
   b. Pelaksanaan Peer Teaching
      1) Salah satu peserta mengajar sesuai rencana.
      2) Teman sejawat bertindak sebagai siswa dan pengamat.
   c. Pencatatan dan Observasi
      1) Menggunakan format observasi atau instrumen penilaian.
      2) Mengamati aspek keterampilan membuka pelajaran, komunikasi, media, interaksi, dll.
   d. Refleksi Kelompok
      1) Diskusi setelah pengajaran.
      2) Pertanyaan panduan: Apa yang berjalan baik? Apa yang bisa ditingkatkan? Bagaimana perasaan peserta?
   e. Umpan Balik Tertulis dan Lisan
      1) Diberikan secara langsung atau melalui catatan.
      2) Harus spesifik, berbasis bukti, dan fokus pada perbaikan.

5. Studi Kasus: Implementasi dalam Pelatihan Guru di Indonesia

   Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) di Indonesia telah mengintegrasikan peer teaching dan refleksi kelompok sebagai bagian penting dari

kurikulumnya. Dalam praktiknya, mahasiswa PPG melakukan microteaching secara bergiliran, dengan pengamatan dan umpan balik dari teman sekelas dan dosen. Refleksi dilakukan secara tertulis dan lisan sebagai bagian dari pelaporan kegiatan praktik pembelajaran (Widodo, 2015).

Hasil evaluasi menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterampilan pedagogik, kepercayaan diri, dan kemampuan komunikasi antar peserta.

6. Rekomendasi untuk Implementasi Efektif
   a. Fasilitator yang Kompeten: Dosen atau guru senior perlu membimbing proses refleksi dan diskusi.
   b. Panduan Observasi dan Refleksi: Format tertulis atau checklist membantu peserta fokus pada aspek kunci.
   c. Keseimbangan Peran: Setiap peserta mendapat kesempatan mengajar, mengamati, dan memberi umpan balik.
   d. Evaluasi Berkala: Mengukur perkembangan keterampilan melalui siklus peer teaching secara berulang.
   e. Integrasi Teknologi: Menggunakan rekaman video untuk observasi ulang dan refleksi mandiri.

Peer teaching dan refleksi kelompok memainkan peran sentral dalam membentuk guru yang reflektif, kolaboratif, dan profesional. Melalui praktik mengajar sesama dan diskusi reflektif, calon guru memperoleh pengalaman autentik, memperkuat keterampilan komunikasi dan pedagogik, serta membangun kesadaran akan kekuatan dan area perbaikan diri. Implementasi yang sistematis, didukung dengan instrumen dan fasilitasi yang tepat, akan menjadikan kedua pendekatan ini sebagai landasan penting dalam pendidikan dan pelatihan guru masa depan.

D. Manajemen Waktu dan Ruang Selama Microteaching

Microteaching merupakan pendekatan pelatihan guru yang sangat berguna dalam membentuk keterampilan pedagogik secara bertahap. Dalam pelaksanaannya, manajemen waktu dan ruang menjadi aspek penting yang

sering kali menentukan keberhasilan microteaching itu sendiri. Manajemen waktu yang baik memungkinkan guru menyampaikan materi secara terstruktur dalam durasi singkat, sementara manajemen ruang menciptakan kondisi belajar yang kondusif dan mendukung interaksi efektif antara guru dan siswa simulasi (Allen & Ryan, 1969).

1. Pengertian Manajemen Waktu dan Ruang dalam Konteks Microteaching

   Manajemen waktu merujuk pada kemampuan guru dalam mengalokasikan waktu untuk setiap bagian dari kegiatan pembelajaran, seperti pembukaan, penyampaian materi, tanya jawab, dan penutupan. Dalam microteaching yang hanya berdurasi 5–15 menit, kemampuan ini menjadi krusial.

   Manajemen ruang mencakup pengaturan fisik ruangan, posisi guru dan siswa, penggunaan papan tulis dan media pembelajaran, serta alur pergerakan selama mengajar. Ruang yang dikelola dengan baik mendukung efektivitas komunikasi dan interaksi di kelas.

   Menurut Marzano (2007), manajemen waktu dan ruang yang efektif adalah bagian dari keterampilan manajemen kelas yang menentukan keberhasilan pengajaran.

   Pentingnya Manajemen Waktu dalam Microteaching:

   a. Efisiensi Penyampaian Materi: Dalam waktu yang terbatas, guru dituntut menyampaikan inti materi secara langsung dan terstruktur.
   b. Kesempatan Interaksi: Mengalokasikan waktu untuk tanya jawab, diskusi, atau latihan singkat agar siswa aktif.
   c. Penilaian Diri dan Refleksi: Memberi waktu untuk evaluasi hasil pembelajaran secara singkat.

2. Strategi Manajemen Waktu
   a. Membuat Time Frame dalam RPP

1) Rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) microteaching harus mencantumkan estimasi waktu untuk setiap bagian.
2) Contoh: Pembukaan (2 menit), Penyampaian materi (8 menit), Latihan soal (3 menit), Penutup (2 menit).

b. Gunakan Alat Bantu Waktu. Gunakan jam tangan, timer digital, atau pengingat visual agar guru tetap sadar waktu.
c. Latihan Sebelum Mengajar. Praktik mengajar sesuai waktu yang ditentukan, Merekam latihan untuk menilai alokasi waktu.
d. Prioritaskan Materi Esensial
   1) Fokus pada satu kompetensi dasar atau indikator pembelajaran.
   2) Hindari membahas terlalu banyak konten dalam waktu singkat.
e. Gunakan Transisi yang Efisien. Pindah antar aktivitas dengan sinyal verbal atau visual yang cepat.

3. Pentingnya Manajemen Ruang dalam Microteaching
   a. Mendukung Interaksi dan Komunikasi
      1) Posisi guru yang strategis mempermudah kontak mata dan pergerakan.
      2) Siswa dapat melihat dan mendengar guru dengan jelas.
   b. Meningkatkan Efektivitas Media Ajar. Penempatan media seperti LCD, papan tulis, dan poster harus mudah diakses.
   c. Mencegah Gangguan dan Kekacauan. Ruang yang tertata rapi mengurangi distraksi dan memfasilitasi konsentrasi.
4. Strategi Manajemen Ruang
   a. Desain Tata Letak Ruang Kelas
      1) Atur meja dan kursi agar memudahkan interaksi (setengah lingkaran atau U-shape).
      2) Sisakan ruang gerak bagi guru.
   b. Optimalkan Papan Tulis dan Media: Letakkan media pada titik fokus visual siswa, Pastikan tidak ada penghalang pandangan.

c. Posisi Guru yang Dinamis: Guru harus bergerak, tidak hanya berdiri di depan. Bergerak ke arah siswa untuk memberikan perhatian atau membimbing.
d. Pemanfaatan Teknologi dan Alat Bantu: Gunakan alat peraga, proyektor, atau layar interaktif untuk mendukung visualisasi konsep.
e. Perhatikan Pencahayaan dan Ventilasi
    1) Pastikan ruangan cukup terang dan nyaman.
    2) Hindari pengajaran di ruang yang terlalu panas atau bising.

Dalam pelaksanaan microteaching di Program Pendidikan Profesi Guru (PPG), waktu pelaksanaan dibatasi 10–15 menit per peserta. Peserta diwajibkan menyusun RPP mikro dengan time allocation yang jelas dan melakukan simulasi di ruang kelas yang ditata menyerupai kondisi nyata.

Penggunaan video recording dan panduan observasi digunakan untuk membantu peserta dan pengamat menilai manajemen waktu dan ruang selama sesi mengajar. Refleksi dilakukan setelah pengajaran untuk mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki (Widodo, 2015).

5. Tantangan dan Solusi

Tantangan	Solusi
Guru kesulitan mengatur waktu karena gugup	Latihan rutin dengan stopwatch dan simulasi
Terlalu banyak konten untuk waktu singkat	Fokus pada kompetensi inti dan buat ringkasan
Ruang kelas sempit atau terbatas	Gunakan tata letak alternatif dan media portable
Siswa tidak fokus karena posisi duduk	Ubah formasi duduk dan berikan instruksi posisi

6. Evaluasi Manajemen Waktu dan Ruang
Gunakan rubrik observasi dengan indikator seperti:

a. Alokasi waktu sesuai rencana.
b. Transisi antar kegiatan lancar.
c. Posisi guru strategis dan dinamis.
d. Media ajar digunakan dengan efektif.
e. Tata ruang mendukung interaksi siswa.

Manajemen waktu dan ruang adalah dua aspek kunci dalam keberhasilan pelaksanaan microteaching. Keterampilan ini membantu guru menyampaikan pembelajaran secara efektif dalam waktu terbatas dan menciptakan lingkungan belajar yang optimal. Dengan strategi yang tepat, pelatihan intensif, serta refleksi berkelanjutan, calon guru dapat mengembangkan kemampuan manajemen kelas yang profesional dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

E. Faktor Pendukung Keberhasilan Praktik Microteaching

Microteaching merupakan salah satu strategi pelatihan guru yang paling banyak digunakan dalam pendidikan profesi maupun program pendidikan calon guru. Sejak diperkenalkan pada tahun 1960-an oleh Dwight W. Allen di Stanford University, microteaching telah terbukti menjadi pendekatan yang efektif untuk mengembangkan keterampilan pedagogik secara sistematis dan terfokus (Allen & Ryan, 1969). Tujuan utamanya adalah memberikan kesempatan bagi guru untuk melatih kemampuan mengajar dalam skala kecil, baik dari segi waktu, jumlah siswa, maupun kompleksitas materi.

Namun demikian, keberhasilan praktik microteaching tidak semata-mata bergantung pada keberadaan skenario pengajaran atau kehadiran peserta. Keberhasilan ini dipengaruhi oleh berbagai faktor pendukung yang saling terkait, mulai dari kualitas perencanaan, dukungan fasilitator, instrumen penilaian, hingga iklim belajar yang kondusif.

1. Faktor-Faktor Pendukung Keberhasilan Microteaching
   Microteaching adalah simulasi mengajar yang memungkinkan guru melatih keterampilan mengajar tertentu secara intensif dalam waktu yang singkat dan di hadapan rekan sejawat. Tujuan utamanya meliputi:

a. Meningkatkan keterampilan dasar mengajar (misalnya membuka pelajaran, bertanya, memberi penguatan, menutup pelajaran).
b. Memberikan pengalaman mengajar dengan risiko rendah.
c. Memfasilitasi umpan balik reflektif untuk perbaikan berkelanjutan (Cruickshank et al., 2009).

Faktor-Faktor Pendukung Keberhasilan Microteaching antara lain:

a. Perencanaan Pembelajaran yang Matang
    1) Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) mikro harus disusun dengan mempertimbangkan alokasi waktu yang singkat dan tujuan instruksional yang jelas.
    2) Menurut Marzano (2007), keberhasilan pengajaran bergantung pada kejelasan tujuan dan perencanaan strategi yang sesuai.
b. Kualitas Skenario Mengajar
    1) Skenario yang realistis dan terstruktur membantu guru memvisualisasikan langkah-langkah pembelajaran.
    2) Skenario juga memungkinkan pengajar fokus pada satu atau dua keterampilan tertentu yang hendak dikembangkan.
c. Dukungan dari Fasilitator atau Dosen Pembimbing
    1) Peran dosen atau mentor sangat krusial dalam memberikan bimbingan sebelum dan sesudah pelaksanaan.
    2) Umpan balik dari fasilitator yang konstruktif dan berbasis observasi menjadi faktor penting dalam refleksi guru (Brookfield, 1995).
d. Lingkungan Belajar yang Aman dan Kolaboratif
    1) Suasana yang suportif dari rekan sejawat dapat mengurangi kecemasan dan meningkatkan motivasi.
    2) Peer teaching dan refleksi kelompok membantu guru belajar dari pengalaman satu sama lain (Boud et al., 1999).
e. Ketersediaan Sarana dan Prasarana

1) Ruangan yang layak, media pembelajaran, dan teknologi (seperti proyektor atau perekam video) mendukung kelancaran praktik.
2) Infrastruktur yang kurang memadai dapat menghambat efektivitas pengajaran meskipun persiapan guru sudah optimal.

f. Instrumen Observasi yang Jelas dan Valid
1) Penggunaan rubrik penilaian atau checklist observasi membantu menilai keterampilan spesifik secara objektif.
2) Contoh instrumen seperti Flanders Interaction Analysis atau format observasi dari Danielson Framework.

g. Penggunaan Rekaman Video untuk Refleksi
1) Video memungkinkan guru meninjau ulang penampilannya secara objektif.
2) Menurut Sherin dan van Es (2009), refleksi berbasis video meningkatkan kesadaran profesional guru.

h. Durasi Latihan yang Cukup
1) Latihan yang berulang dengan umpan balik reflektif memberikan peluang untuk perbaikan bertahap.
2) Satu kali praktik tanpa pengulangan cenderung tidak optimal untuk pengembangan keterampilan.

i. Integrasi Refleksi dalam Proses
1) Refleksi tertulis dan lisan setelah mengajar membantu guru memahami area kekuatan dan perbaikan.
2) Brookfield (1995) menyebut refleksi sebagai jembatan antara pengalaman dan pembelajaran.

j. Komitmen dan Kesiapan Peserta
1) Motivasi dan kesiapan belajar dari peserta menentukan kedalaman pengalaman yang diperoleh.
2) Peserta yang aktif dalam observasi, memberi umpan balik, dan menerima kritik akan memperoleh manfaat maksimal.

2. Tantangan dalam Pelaksanaan Microteaching

Tantangan	Strategi Solusi
Kecemasan saat mengajar	Latihan bertahap, dukungan dari sejawat
Waktu praktik terbatas	Perencanaan terfokus, pilih kompetensi inti
Umpan balik terlalu umum	Gunakan instrumen observasi dan panduan refleksi
Kurangnya peralatan	Gunakan media alternatif dan ruang simulasi sederhana

3. Rekomendasi untuk Pelaksanaan Efektif
   a. Desain Kurikulum Microteaching yang Terstruktur: Sertakan komponen RPP mikro, skenario, refleksi, dan asesmen.
   b. Pelatihan Fasilitator dan Pengamat: Dosen pembimbing dan observer perlu pelatihan dalam memberi umpan balik yang konstruktif.
   c. Gunakan Teknologi untuk Mendukung Proses: Rekaman video, platform pembelajaran daring, dan aplikasi observasi membantu refleksi dan dokumentasi.
   d. Fokus pada Kompetensi Inti: Batasi ruang lingkup keterampilan agar peserta fokus dan mendalam.
   e. Bina Budaya Reflektif dan Kolaboratif: Dorong peserta untuk aktif memberi dan menerima masukan secara positif.

Keberhasilan praktik microteaching tidak hanya ditentukan oleh kesiapan individu guru, tetapi juga dipengaruhi oleh sistem pendukung yang terintegrasi. Perencanaan yang matang, lingkungan belajar yang mendukung, penggunaan instrumen yang tepat, dan budaya refleksi merupakan fondasi utama untuk menjadikan microteaching sebagai sarana pengembangan profesional guru yang efektif. Dengan memperhatikan dan menguatkan faktor-faktor pendukung ini, program pelatihan guru dapat menghasilkan calon pendidik yang kompeten, reflektif, dan adaptif.

BAB 5

PERAN GURU (DOSEN) DAN SISWA (MAHASISWA) DALAM PjBL

Transformasi paradigma pembelajaran kontemporer telah mengubah lanskap pendidikan secara fundamental, menciptakan dinamika baru dalam hubungan antara pendidik dan peserta didik. Pergeseran ini menuntut redefinisi peran tradisional yang selama ini melekat pada kedua pihak dalam proses pembelajaran. Guru tidak lagi berposisi sebagai sumber pengetahuan tunggal yang mendominasi ruang kelas, melainkan bertransformasi menjadi fasilitator yang memfasilitasi konstruksi pengetahuan secara kolaboratif (Vygotsky, 1978). Transformasi ini sejalan dengan konsep pembelajaran abad ke-21 yang menekankan pengembangan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi.

Dalam konteks pembelajaran modern, guru mengemban empat peran utama yang saling berkesinambungan. Pertama, sebagai fasilitator yang merancang lingkungan pembelajaran kondusif dan menyediakan berbagai sumber daya pembelajaran yang relevan. Kedua, berperan sebagai pembimbing yang mendampingi peserta didik dalam proses eksplorasi dan penemuan pengetahuan. Ketiga, berfungsi sebagai motivator yang menginspirasi dan mendorong semangat belajar peserta didik. Keempat, bertindak sebagai evaluator yang mengukur dan menilai pencapaian pembelajaran secara komprehensif (Kurniawan, dkk., 2023).

Paralel dengan evolusi peran guru, siswa juga mengalami pergeseran peran yang signifikan dalam ekosistem pembelajaran kontemporer. Peserta didik tidak lagi berposisi sebagai penerima

pasif informasi, melainkan berkembang menjadi agen aktif dalam konstruksi pengetahuan. Mereka berperan sebagai inisiator yang mengidentifikasi masalah dan mengembangkan solusi kreatif. Selain itu, siswa juga berperan sebagai peneliti yang mengeksplorasi fenomena pembelajaran melalui pendekatan ilmiah dan sistematis (Kertati, dkk., 2023).

Dinamika interaksi kolaboratif antara guru dan siswa menciptakan sinergi pembelajaran yang produktif. Interaksi ini melibatkan proses komunikasi dua arah yang memungkinkan pertukaran ide, refleksi bersama, dan konstruksi pengetahuan secara kolektif. Freire (1970) menekankan pentingnya dialog dalam proses pembelajaran yang membebaskan dan memberdayakan. Kolaborasi ini menciptakan ruang pembelajaran yang demokratis dan partisipatif, memungkinkan setiap individu berkontribusi sesuai dengan potensi dan keunikan mereka.

Pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar menjadi outcome fundamental dari proses pembelajaran kolaboratif. Peserta didik secara bertahap mengembangkan kemampuan untuk mengelola pembelajaran secara mandiri, menetapkan tujuan belajar, dan mengevaluasi pencapaian mereka sendiri. Proses ini melibatkan pengembangan *metacognitive skills* yang memungkinkan peserta didik merefleksikan dan mengoptimalkan strategi belajar mereka (Schunk, 2012).

Membangun budaya kerja tim dan etika proyek merupakan dimensi penting dalam pembelajaran kolaboratif. Budaya ini mencakup pengembangan nilai-nilai seperti saling menghargai, komunikasi efektif, pembagian tugas yang adil, dan komitmen terhadap pencapaian tujuan bersama. Etika proyek melibatkan pengembangan integritas akademik, kejujuran dalam berkolaborasi, dan tanggung jawab terhadap kontribusi individual dalam kerja kelompok.

Implementasi kelima aspek ini secara terintegrasi menciptakan ekosistem pembelajaran yang holistik dan berkelanjutan. Pendekatan ini tidak hanya mengoptimalkan pencapaian akademik, tetapi juga mempersiapkan peserta didik menghadapi tantangan kompleks di masa depan. Pembelajaran kolaboratif dengan peran yang jelas antara guru dan siswa menciptakan fondasi kuat untuk pengembangan kemampuan

abad ke-21 yang esensial bagi keberhasilan individual dan kolektif.

A. Peran Guru (Dosen)

Transformasi paradigma pendidikan modern menuntut perubahan mendasar dalam peran pendidik dari sosok yang berdiri di depan kelas menyampaikan informasi menjadi katalisator pembelajaran yang multidimensional. Guru atau dosen masa kini tidak lagi berposisi sebagai sumber tunggal pengetahuan, melainkan bermetamorfosis menjadi arsitek pengalaman belajar yang menciptakan lingkungan kondusif bagi peserta didik untuk mengonstruksi pemahaman mereka sendiri. Dalam konteks pembelajaran berbasis proyek, pendidik mengemban tanggung jawab yang kompleks dan beragam, yaitu berperan sebagai fasilitator yang memandu proses eksplorasi, motivator yang mengobarkan semangat belajar, evaluator yang mengukur pencapaian dengan objektif, dan pembimbing yang mengarahkan setiap langkah pembelajaran. Keempat dimensi peran ini saling berkaitan dan membentuk sinergi yang memungkinkan terciptanya pembelajaran bermakna yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi, kreativitas, dan kemandirian peserta didik dalam menghadapi tantangan masa depan.

Gambar: 5.1: Peran Guru dalam Pembelajaran Modern

1. Sebagai Fasilitator

Transformasi peran guru dari sumber pengetahuan utama menjadi fasilitator pembelajaran menandai perubahan paradigma pendidikan yang fundamental. Sebagai fasilitator, guru bertugas menciptakan lingkungan pembelajaran yang kondusif dan memberikan dukungan optimal bagi pengembangan potensi peserta didik. Peran ini mengharuskan guru untuk memahami gaya belajar yang beragam dan menyediakan berbagai alternatif sumber belajar yang sesuai dengan kebutuhan individual siswa.

Fasilitator pembelajaran berperan sebagai perancang pengalaman belajar yang bermakna. Guru tidak lagi mendominasi proses pembelajaran dengan ceramah panjang, melainkan mengajukan pertanyaan yang merangsang pemikiran kritis dan mendorong siswa untuk menemukan jawaban secara mandiri. Pendekatan ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif dengan lingkungan dan pengalaman (Vygotsky, 1978). Guru sebagai fasilitator membantu siswa mengonstruksi pengetahuan melalui eksplorasi, diskusi, dan refleksi yang terarah.

Dalam konteks pembelajaran modern, guru fasilitator harus menguasai berbagai strategi pembelajaran yang dapat disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan siswa. Hal ini mencakup penggunaan teknologi pembelajaran, metode pembelajaran kolaboratif, dan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa. Kurniawan, dkk. (2023) menegaskan bahwa guru fasilitator harus memiliki kemampuan untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar siswa dan menyediakan scaffolding yang tepat untuk membantu mereka mencapai tujuan pembelajaran.

Efektivitas peran fasilitator dapat dilihat dari kemampuan guru dalam menciptakan suasana pembelajaran yang aktif dan interaktif. Guru yang berhasil menjalankan peran ini mampu mendorong partisipasi aktif seluruh siswa, memfasilitasi diskusi yang produktif, dan membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan prestasi akademik siswa, tetapi juga mengembangkan keterampilan hidup yang essential untuk kesuksesan di masa depan.

2. Sebagai Pembimbing

Peran guru sebagai pembimbing melibatkan proses pendampingan yang personal dan berkelanjutan terhadap perkembangan siswa. Pembimbingan ini tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga mencakup pengembangan karakter, keterampilan sosial, dan kemampuan untuk mengatasi berbagai tantangan dalam proses pembelajaran. Guru pembimbing berperan sebagai mentor yang memberikan arahan, dukungan emosional, dan motivasi kepada siswa untuk mencapai potensi maksimal mereka.

Dalam menjalankan peran sebagai pembimbing, guru harus memiliki kemampuan untuk memahami keunikan setiap siswa. Setiap individu memiliki gaya belajar, minat, dan kemampuan yang berbeda-beda. Guru pembimbing yang efektif mampu mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan masing-masing siswa, kemudian memberikan bimbingan yang sesuai dengan kebutuhan spesifik mereka. Proses ini memerlukan komunikasi yang intensif dan hubungan yang saling percaya antara guru dan siswa.

Pembimbingan yang efektif juga melibatkan pengembangan kemampuan *self-regulation* pada siswa. Guru membantu siswa untuk menjadi pembelajar yang mandiri dengan mengajarkan strategi belajar yang efektif, teknik manajemen waktu, dan kemampuan untuk mengevaluasi kemajuan belajar mereka sendiri. Zimmerman (2002) menekankan bahwa siswa yang memiliki kemampuan *self-regulation* yang baik cenderung mencapai hasil belajar yang lebih optimal dan memiliki motivasi intrinsik yang tinggi.

Guru pembimbing juga berperan dalam membantu siswa mengembangkan kemampuan untuk mengatasi kesulitan belajar. Ketika siswa menghadapi tantangan atau kegagalan, guru pembimbing memberikan dukungan emosional dan membantu mereka menemukan solusi yang tepat. Pendekatan ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang aman dan mendukung, sehingga siswa tidak takut untuk mengambil risiko dan mencoba hal-hal baru dalam proses pembelajaran mereka.

3. Sebagai Motivator

Peran guru sebagai motivator menjadi kunci utama dalam membangkitkan semangat belajar dan antusiasme siswa terhadap pembelajaran. Motivasi merupakan motor penggerak yang

mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran dan bertahan ketika menghadapi tantangan. Guru motivator memiliki kemampuan untuk menginspirasi siswa, membangun kepercayaan diri, dan menciptakan atmosfer pembelajaran yang penuh semangat dan optimisme.

Strategi motivasi yang efektif melibatkan penggunaan berbagai teknik yang disesuaikan dengan karakteristik siswa. Guru dapat menggunakan penguatan positif, memberikan pengakuan atas pencapaian siswa, dan menciptakan tantangan yang sesuai dengan kemampuan mereka. Deci dan Ryan (2000) dalam teori *Self-Determination Theory* menjelaskan bahwa motivasi intrinsik siswa dapat ditingkatkan melalui pemenuhan tiga kebutuhan dasar: otonomi, kompetensi, dan keterkaitan sosial. Guru motivator berperan dalam memfasilitasi pemenuhan ketiga kebutuhan ini dalam konteks pembelajaran.

Pemberian *feedback* yang konstruktif merupakan salah satu aspek penting dalam peran guru sebagai motivator. Guru tidak hanya memberikan penilaian terhadap hasil kerja siswa, tetapi juga memberikan panduan untuk perbaikan dan pengembangan. *Feedback* yang efektif bersifat spesifik, tepat waktu, dan fokus pada proses pembelajaran rather than hasil akhir. Pendekatan ini membantu siswa memahami area yang perlu diperbaiki dan memberikan arahan yang jelas untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Sariani, dkk. (2023) menekankan bahwa guru motivator harus mampu menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung pengembangan motivasi intrinsik siswa. Hal ini dapat dilakukan melalui penggunaan metode pembelajaran yang bervariasi, pemberian pilihan kepada siswa dalam proses pembelajaran, dan penghubungan materi pembelajaran dengan kehidupan nyata siswa. Ketika siswa merasa bahwa pembelajaran memiliki relevansi dengan kehidupan mereka, motivasi untuk belajar akan meningkat secara signifikan.

4. Sebagai Evaluator

Peran guru sebagai evaluator mencakup proses penilaian yang komprehensif terhadap pencapaian pembelajaran siswa. Evaluasi tidak hanya berkaitan dengan pemberian nilai atau skor, tetapi juga melibatkan analisis mendalam terhadap proses pembelajaran, identifikasi kemajuan siswa, dan penyediaan informasi yang berguna untuk perbaikan pembelajaran. Guru

evaluator berperan sebagai pengamat yang objektif dan analitis terhadap berbagai aspek pembelajaran.

Evaluasi yang efektif menggunakan berbagai instrumen dan metode penilaian yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Guru harus mampu merancang asesmen yang tidak hanya mengukur pengetahuan deklaratif siswa, tetapi juga kemampuan prosedural dan kondisional mereka. Bloom, dkk. (1956) dalam taksonomi pembelajaran menjelaskan bahwa evaluasi harus mencakup berbagai tingkat kognitif mulai dari mengingat hingga mencipta. Pendekatan ini memastikan bahwa penilaian dapat mengukur kemampuan siswa secara holistik.

Asesmen formatif dan sumatif menjadi dua komponen penting dalam peran guru sebagai evaluator. Asesmen formatif dilakukan secara berkelanjutan selama proses pembelajaran untuk memberikan *feedback* yang dapat digunakan untuk perbaikan pembelajaran. Sementara itu, asesmen sumatif dilakukan pada akhir periode pembelajaran untuk mengevaluasi pencapaian tujuan pembelajaran secara keseluruhan. Kedua jenis asesmen ini saling melengkapi dan memberikan gambaran yang komprehensif tentang kemajuan siswa.

Teknologi pembelajaran modern memberikan berbagai peluang untuk melakukan evaluasi yang lebih efektif dan efisien. Guru dapat menggunakan platform pembelajaran digital untuk melakukan asesmen yang lebih interaktif dan menyediakan *feedback* yang lebih cepat. Selain itu, analisis data pembelajaran yang dihasilkan dari platform digital dapat memberikan wawasan yang lebih mendalam tentang pola belajar siswa dan area yang memerlukan perhatian khusus.

Black dan William (1998) dalam penelitian mereka tentang asesmen formatif menunjukkan bahwa evaluasi yang dilakukan secara berkelanjutan dan memberikan *feedback* yang konstruktif dapat meningkatkan hasil belajar siswa secara signifikan. Guru evaluator yang efektif mampu mengintegrasikan hasil evaluasi ke dalam proses pembelajaran berikutnya, menciptakan siklus perbaikan berkelanjutan yang mengoptimalkan pencapaian pembelajaran.

Transformasi peran guru dari pengajar tradisional menjadi fasilitator, pembimbing, motivator, dan evaluator mencerminkan evolusi paradigma pendidikan yang berpusat pada siswa. Keempat peran ini saling berinteraksi dan mendukung satu sama

lain dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang optimal. Guru modern harus mampu menguasai dan mengintegrasikan keempat peran ini secara harmonis untuk memaksimalkan potensi setiap siswa. Implementasi peran-peran ini memerlukan komitmen berkelanjutan terhadap pengembangan profesional dan adaptasi terhadap perkembangan terkini dalam bidang pendidikan. Melalui penguasaan peran-peran ini, guru dapat memberikan kontribusi yang signifikan dalam membentuk generasi yang kompeten, berkarakter, dan siap menghadapi tantangan masa depan.

B. Penguatan Peran Siswa (Mahasiswa)

Transformasi paradigma pendidikan kontemporer menuntut revolusi fundamental dalam memposisikan peserta didik sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran, bukan sekadar penerima pasif informasi akademik. Konsep penguatan peran siswa dan mahasiswa sebagai inisiator serta peneliti mencerminkan evolusi pedagogis yang mengakui potensi intelektual peserta didik sebagai kontributor aktif dalam konstruksi pengetahuan. Pergeseran peran ini mengharuskan peserta didik untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis, mengidentifikasi masalah, merumuskan hipotesis, dan merancang solusi inovatif melalui pendekatan investigatif yang sistematis. Implementasi konsep ini memerlukan restrukturisasi lingkungan pembelajaran yang mendukung pengembangan keterampilan riset, kemampuan analisis, dan sikap inkuiri yang berkelanjutan. Penguatan peran ini juga meniscayakan transformasi hubungan antara pendidik dan peserta didik menjadi partnership kolaboratif yang saling menguntungkan, dengan pendidik berperan sebagai fasilitator dan mentor yang membimbing proses eksplorasi intelektual. Strategi penguatan ini bertujuan mempersiapkan generasi yang tidak hanya mampu mengonsumsi informasi, tetapi juga mampu memproduksi pengetahuan baru yang relevan dengan tantangan zaman dan kebutuhan masyarakat.

Gambar 5.2: Transformasi Siswa dalam Pembelajaran Modern

1. Sebagai Inisiator

Pergeseran paradigma pembelajaran dari yang berpusat pada guru menuju yang berpusat pada siswa telah mengubah secara fundamental dinamika kelas modern. Siswa tidak lagi berperan sebagai penerima pasif informasi, melainkan berkembang menjadi inisiator aktif dalam proses pembelajaran mereka sendiri. Peran sebagai inisiator mengharuskan siswa untuk mengembangkan kemampuan mengidentifikasi kebutuhan belajar, merumuskan pertanyaan penelitian, dan mengusulkan solusi inovatif terhadap berbagai permasalahan pembelajaran yang dihadapi.

Kemampuan inisiatif siswa termanifestasi dalam berbagai bentuk aktivitas pembelajaran yang proaktif. Siswa yang berperan sebagai inisiator mampu mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan yang mereka miliki dan secara mandiri mencari cara untuk mengatasinya. Mereka tidak menunggu instruksi dari guru, tetapi aktif mengeksplorasi sumber-sumber belajar yang relevan, mengajukan pertanyaan yang mendalam, dan mengusulkan proyek-proyek pembelajaran yang sesuai dengan minat dan kebutuhan mereka. Pendekatan ini sejalan dengan konsep *student agency* yang menekankan kemampuan siswa

untuk mengambil kontrol atas pembelajaran mereka sendiri (Bandura, 2006).

Pengembangan peran inisiator memerlukan lingkungan pembelajaran yang mendukung kreativitas dan inovasi siswa. Guru harus menciptakan ruang yang aman bagi siswa untuk mengekspresikan ide-ide mereka, bahkan jika ide tersebut tampak tidak konvensional atau menantang pemahaman yang sudah mapan. Kurniawan, dkk. (2023) menegaskan bahwa lingkungan pembelajaran yang mendukung inisiatif siswa harus memiliki karakteristik fleksibel, responsif, dan menghargai keberagaman perspektif yang dibawa oleh setiap individu.

Teknologi pembelajaran modern memberikan platform yang ideal bagi siswa untuk mengembangkan peran sebagai inisiator. Platform digital memungkinkan siswa untuk mengakses berbagai sumber belajar, berkolaborasi dengan rekan-rekan dari berbagai belahan dunia, dan mempublikasikan hasil karya mereka kepada audiens yang lebih luas. Siswa dapat membuat blog pembelajaran, video edukasi, atau aplikasi sederhana yang mendemonstrasikan pemahaman mereka tentang konsep-konsep tertentu. Aktivitas-aktivitas ini tidak hanya memperkuat pemahaman konseptual, tetapi juga mengembangkan keterampilan digital yang esensial untuk kesuksesan di era informasi.

Peran siswa sebagai inisiator juga terkait erat dengan pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kreatif. Siswa yang mampu mengambil inisiatif dalam pembelajaran cenderung memiliki kemampuan analisis yang lebih tajam, dapat mengidentifikasi pola dan hubungan antar konsep, serta mampu menghasilkan solusi yang inovatif terhadap berbagai permasalahan. Keterampilan ini sangat relevan dengan tuntutan dunia kerja modern yang membutuhkan individu-individu yang dapat beradaptasi dengan perubahan yang cepat dan menghasilkan ide-ide yang segar dan orisinal.

Implementasi peran inisiator dalam pembelajaran juga memerlukan pengembangan kemampuan komunikasi yang efektif. Siswa harus mampu mengartikulasikan ide-ide mereka dengan jelas, baik secara lisan maupun tertulis. Mereka juga harus mampu mempresentasikan proposal atau proyek mereka kepada audiens yang beragam, mulai dari teman sekelas hingga pembuat kebijakan pendidikan. Kemampuan komunikasi yang

baik menjadi jembatan yang menghubungkan ide-ide brilian dengan implementasi praktis yang berdampak nyata.

2. Sebagai Peneliti

Transformasi siswa menjadi peneliti muda merupakan salah satu pencapaian paling signifikan dalam pendidikan modern. Peran ini mengharuskan siswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir ilmiah, menguasai metodologi penelitian, dan menghasilkan pengetahuan baru melalui investigasi yang sistematis. Siswa peneliti tidak hanya mengonsumsi informasi yang sudah ada, tetapi aktif menghasilkan pengetahuan baru yang dapat berkontribusi pada pemahaman kolektif tentang berbagai fenomena.

Proses pembelajaran melalui penelitian dimulai dengan pengembangan kemampuan untuk mengajukan pertanyaan penelitian yang relevan dan dapat diteliti. Siswa harus belajar membedakan antara pertanyaan yang dapat dijawab melalui penelitian empiris dengan pertanyaan yang bersifat filosofis atau normatif. Mereka juga harus mampu merumuskan hipotesis yang dapat diuji, merancang metodologi penelitian yang sesuai, dan menginterpretasikan hasil temuan dengan objektif. Proses ini memerlukan pemahaman yang mendalam tentang prinsip-prinsip penelitian ilmiah dan kemampuan untuk menerapkannya dalam konteks pembelajaran.

Sinambela, dkk. (2022) menekankan bahwa siswa peneliti harus mengembangkan kemampuan literasi informasi yang kuat. Hal ini mencakup kemampuan untuk mencari, mengevaluasi, dan menggunakan informasi dari berbagai sumber dengan kritis. Siswa harus mampu membedakan antara sumber yang kredibel dengan yang tidak, mengidentifikasi bias dalam informasi, dan menyintesis informasi dari berbagai sumber untuk menghasilkan pemahaman yang komprehensif tentang topik yang diteliti.

Penggunaan teknologi dalam penelitian siswa telah membuka peluang yang tidak terbatas untuk eksplorasi dan penemuan. Siswa dapat menggunakan perangkat lunak analisis data, mengakses database penelitian internasional, dan berkolaborasi dengan peneliti dari berbagai institusi melalui platform digital. Teknologi juga memungkinkan siswa untuk mengumpulkan data melalui survei online, menganalisis tren media sosial, atau melakukan eksperimen virtual yang sulit dilakukan dalam setting tradisional.

Metodologi penelitian yang diajarkan kepada siswa harus disesuaikan dengan tingkat perkembangan kognitif dan kemampuan teknis mereka. Siswa sekolah dasar mungkin memulai dengan penelitian observasional sederhana atau eksperimen terkontrol yang mudah dipahami. Seiring dengan perkembangan kemampuan mereka, siswa dapat dilibatkan dalam penelitian yang lebih kompleks yang melibatkan analisis statistik, penelitian kualitatif, atau penelitian multidisiplin. Pendekatan bertahap ini memastikan bahwa siswa mengembangkan fondasi yang kuat dalam berpikir ilmiah sebelum beranjak ke metodologi yang lebih *advanced*.

Penelitian siswa juga harus terhubung dengan permasalahan nyata yang relevan dengan kehidupan mereka. Ketika siswa meneliti topik yang memiliki relevansi personal atau sosial, motivasi intrinsik mereka untuk melakukan penelitian yang berkualitas akan meningkat secara signifikan. Mereka akan lebih termotivasi untuk menggali lebih dalam, menghadapi tantangan metodologis, dan menghasilkan temuan yang bermakna. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip pembelajaran kontekstual yang menekankan pentingnya menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan nyata siswa.

Kolaborasi antar siswa dalam penelitian menciptakan dinamika pembelajaran yang sangat kaya. Siswa dapat bekerja dalam tim penelitian yang terdiri dari individu dengan keahlian dan perspektif yang berbeda. Kolaborasi ini tidak hanya memperkaya proses penelitian, tetapi juga mengembangkan keterampilan interpersonal dan kemampuan untuk bekerja dalam tim multidisiplin. Pengalaman ini sangat berharga untuk mempersiapkan siswa menghadapi tantangan dunia kerja yang semakin kompleks dan kolaboratif.

Publikasi hasil penelitian siswa melalui jurnal sekolah, konferensi siswa, atau platform digital memberikan validasi eksternal terhadap kualitas karya mereka. Proses peer review, meskipun dalam skala yang disesuaikan dengan tingkat pendidikan, memberikan pengalaman berharga tentang standar kualitas dalam komunitas ilmiah. Siswa belajar menerima kritik konstruktif, merevisi karya mereka berdasarkan masukan yang diterima, dan mengkomunikasikan temuan mereka kepada audiens yang lebih luas.

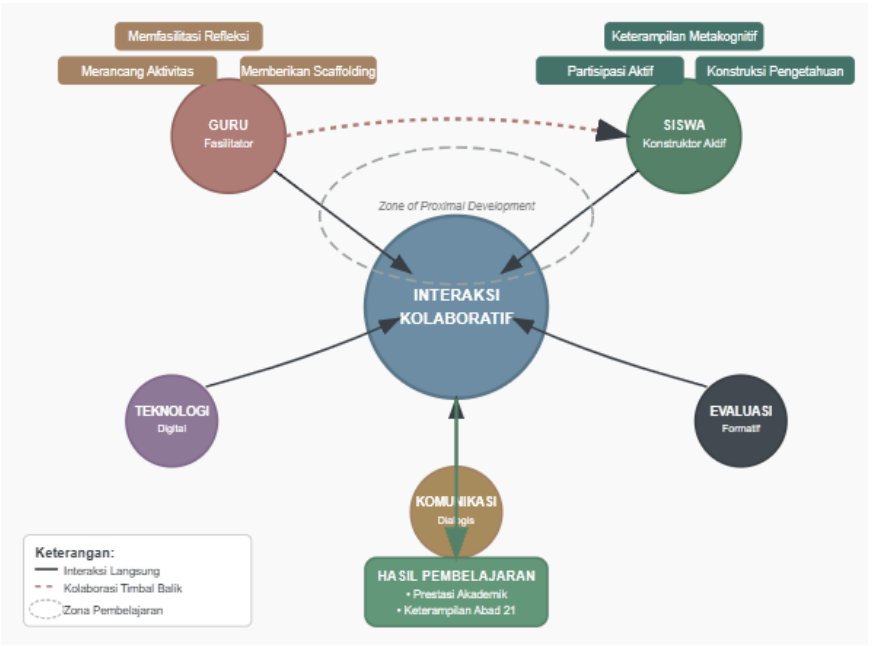
Asesmen terhadap kemampuan penelitian siswa harus komprehensif dan mencakup berbagai aspek dari proses penelitian. Penilaian tidak hanya fokus pada hasil akhir penelitian, tetapi juga pada proses yang dilalui siswa dalam mengembangkan pertanyaan penelitian, merancang metodologi, mengumpulkan dan menganalisis data, serta menginterpretasikan temuan. Pendekatan asesmen yang holistik ini memberikan gambaran yang lebih akurat tentang kemampuan siswa sebagai peneliti muda dan memberikan *feedback* yang berguna untuk pengembangan lebih lanjut.

Pengembangan kemampuan penelitian siswa juga memerlukan mentorship yang intensif dari guru dan peneliti yang berpengalaman. Mentor berperan sebagai pembimbing yang memberikan arahan metodologis, dukungan teknis, dan motivasi ketika siswa menghadapi tantangan dalam penelitian mereka. Hubungan mentorship yang efektif menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung dan memfasilitasi transfer pengetahuan dan keterampilan dari generasi yang lebih berpengalaman kepada generasi yang lebih muda.

Penguatan peran siswa sebagai inisiator dan peneliti mencerminkan evolusi fundamental dalam paradigma pendidikan modern. Kedua peran ini saling melengkapi dan memperkuat satu sama lain dalam membentuk pembelajar yang mandiri, kritis, dan inovatif. Siswa yang berperan sebagai inisiator mengembangkan kemampuan untuk mengidentifikasi peluang pembelajaran dan mengambil tindakan proaktif untuk mengoptimalkan pengalaman belajar mereka. Sementara itu, peran sebagai peneliti mengasah kemampuan berpikir ilmiah dan menghasilkan pengetahuan baru yang bermakna. Implementasi kedua peran ini memerlukan dukungan sistematis dari sistem pendidikan, termasuk pengembangan kurikulum yang fleksibel, pelatihan guru yang komprehensif, dan penyediaan infrastruktur teknologi yang memadai. Melalui penguatan peran siswa sebagai inisiator dan peneliti, pendidikan dapat menciptakan generasi yang tidak hanya mampu menghadapi tantangan masa depan, tetapi juga berkontribusi aktif dalam menciptakan solusi inovatif untuk berbagai permasalahan yang dihadapi masyarakat.

C. Dinamika Interaksi Kolaboratif antara Guru dan Siswa

Pembelajaran modern mengalami pergeseran paradigma fundamental dari pendekatan konvensional yang berpusat pada guru menuju sistem pembelajaran kolaboratif yang melibatkan partisipasi aktif seluruh komponen pendidikan. Interaksi kolaboratif antara guru dan siswa menjadi inti dari transformasi pendidikan kontemporer ini, menciptakan lingkungan belajar yang dinamis dan responsif terhadap kebutuhan pembelajaran abad ke-21. Pendekatan kolaboratif mengubah peran guru dari sumber tunggal pengetahuan menjadi fasilitator yang membimbing proses konstruksi pengetahuan bersama siswa (Vygotsky, 1978).



Gambar 5.3: Dinamika Interaksi Kolaboratif antara Guru dan Siswa

Konsep interaksi kolaboratif dalam konteks pendidikan merujuk pada proses pembelajaran yang melibatkan kerjasama aktif antara guru dan siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran bersama. Johnson & Johnson (2019) mendefinisikan pembelajaran kolaboratif sebagai metode instruksional yang melibatkan siswa bekerja dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan bersama, sementara guru berperan sebagai fasilitator yang

mendukung proses tersebut. Konsep ini berbeda secara fundamental dengan pendekatan tradisional yang menempatkan guru sebagai pemegang otoritas tunggal dalam proses pembelajaran.

Dinamika interaksi kolaboratif dibangun atas fondasi teoretis yang kuat, terutama teori konstruktivisme sosial yang dikembangkan oleh Vygotsky. Teori ini menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses pembelajaran, dengan konsep *Zone of Proximal Development* yang menunjukkan bahwa siswa dapat mencapai tingkat pembelajaran yang lebih tinggi melalui bantuan guru atau teman sebaya yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978). Selain itu, teori pembelajaran kooperatif yang dikembangkan oleh Slavin (2017) menekankan pentingnya struktur kerjasama yang memungkinkan setiap anggota kelompok berkontribusi pada pencapaian tujuan bersama.

Implementasi dinamika interaksi kolaboratif dalam pembelajaran melibatkan beberapa strategi kunci yang harus dipahami dan diterapkan oleh pendidik. Pertama, pembentukan kelompok belajar yang heterogen memungkinkan siswa dengan kemampuan dan latar belakang berbeda untuk saling melengkapi dan mendukung. Dillenbourg (2022) menyatakan bahwa heterogenitas kelompok menciptakan kondisi optimal untuk pembelajaran kolaboratif karena memungkinkan terjadinya pertukaran perspektif dan pengalaman yang beragam. Strategi kedua melibatkan penetapan tujuan bersama yang jelas dan terukur, memberikan arah yang konsisten bagi seluruh proses pembelajaran kolaboratif.

Peran guru dalam dinamika interaksi kolaboratif mengalami transformasi signifikan dari model tradisional. Guru tidak lagi berfungsi sebagai penyampai informasi pasif, melainkan sebagai fasilitator aktif yang menciptakan kondisi optimal untuk terjadinya pembelajaran kolaboratif. Artawan, dkk. (2023) menjelaskan bahwa guru modern harus memiliki kemampuan untuk merancang aktivitas pembelajaran yang mendorong partisipasi aktif siswa, memberikan scaffolding yang tepat, dan memfasilitasi refleksi kolektif terhadap proses pembelajaran. Peran ini menuntut guru untuk memiliki pemahaman mendalam tentang karakteristik individual siswa dan dinamika kelompok.

Siswa dalam konteks pembelajaran kolaboratif juga mengalami perubahan peran yang fundamental. Mereka tidak lagi

menjadi penerima pasif informasi, melainkan menjadi konstruktor aktif pengetahuan yang bertanggung jawab atas proses pembelajaran mereka sendiri dan rekan-rekan mereka. Topping & Ehly (2018) menekankan bahwa siswa dalam pembelajaran kolaboratif mengembangkan kemampuan metakognitif yang memungkinkan mereka untuk memantau dan mengatur proses pembelajaran mereka sendiri. Transformasi peran ini memerlukan pengembangan keterampilan sosial dan komunikasi yang memadai untuk berinteraksi secara efektif dalam kelompok.

Teknologi digital memberikan dimensi baru dalam dinamika interaksi kolaboratif antara guru dan siswa. Platform pembelajaran digital memungkinkan terjadinya kolaborasi yang tidak terbatas oleh ruang dan waktu, menciptakan peluang untuk interaksi yang lebih intensif dan berkelanjutan. Harasim (2020) mengidentifikasi bahwa teknologi kolaboratif seperti forum diskusi online, dokumen berbagi, dan platform komunikasi real-time memfasilitasi proses pembelajaran yang lebih fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa. Integrasi teknologi ini memerlukan literasi digital yang memadai dari kedua belah pihak untuk memaksimalkan potensi pembelajaran kolaboratif.

Aspek komunikasi menjadi elemen krusial dalam dinamika interaksi kolaboratif. Komunikasi efektif memungkinkan terjadinya pertukaran ide, klarifikasi konsep, dan konstruksi pengetahuan bersama yang menjadi inti dari pembelajaran kolaboratif. Mercer & Dawes (2021) menekankan pentingnya pengembangan keterampilan komunikasi dialogis yang memungkinkan siswa untuk mengekspresikan ide mereka dengan jelas, mendengarkan perspektif orang lain, dan membangun pemahaman bersama melalui diskusi yang konstruktif. Guru berperan penting dalam menciptakan budaya komunikasi yang terbuka dan mendukung partisipasi aktif seluruh siswa.

Evaluasi dalam konteks pembelajaran kolaboratif memerlukan pendekatan yang berbeda dari sistem evaluasi tradisional. Penilaian tidak hanya fokus pada hasil individual, tetapi juga pada proses kolaborasi dan kontribusi setiap anggota kelompok terhadap pencapaian tujuan bersama. Boud & Soler (2016: 156) mengusulkan pendekatan penilaian formatif yang

berkelanjutan, memungkinkan guru dan siswa untuk memantau perkembangan proses pembelajaran dan melakukan penyesuaian yang diperlukan. Sistem evaluasi ini juga harus mempertimbangkan pengembangan keterampilan kolaboratif sebagai bagian integral dari hasil pembelajaran.

Tantangan implementasi dinamika interaksi kolaboratif mencakup berbagai aspek yang harus diantisipasi oleh pendidik. Resistensi terhadap perubahan dari model pembelajaran tradisional menjadi salah satu hambatan utama yang sering dihadapi. Saptadi, dkk. (2024) mengidentifikasi bahwa perubahan paradigma ini memerlukan dukungan sistemik dari institusi pendidikan, termasuk pengembangan profesional guru, penyediaan infrastruktur yang memadai, dan penciptaan budaya pembelajaran yang mendukung kolaborasi. Tantangan lain meliputi manajemen kelas yang kompleks akibat dinamika kelompok yang beragam dan kebutuhan untuk mengembangkan sistem penilaian yang adil dan komprehensif.

Manfaat implementasi dinamika interaksi kolaboratif terhadap hasil pembelajaran sangat signifikan dan telah didokumentasikan dalam berbagai penelitian. Siswa yang terlibat dalam pembelajaran kolaboratif menunjukkan peningkatan dalam prestasi akademik, keterampilan sosial, dan motivasi belajar. Gillies (2019) melaporkan bahwa pembelajaran kolaboratif meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa karena mereka terpapar pada perspektif yang beragam dan harus mempertahankan atau memodifikasi pandangan mereka berdasarkan diskusi dengan rekan-rekan. Selain itu, pembelajaran kolaboratif juga mengembangkan keterampilan abad ke-21 seperti komunikasi, kolaborasi, dan pemecahan masalah yang sangat relevan dengan tuntutan dunia kerja modern.

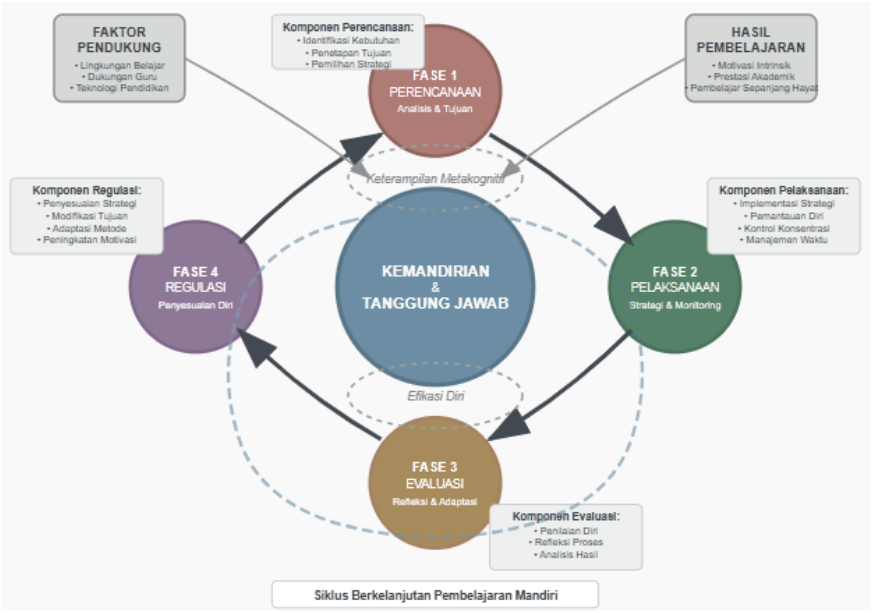
Implementasi dinamika interaksi kolaboratif yang efektif memerlukan persiapan yang matang dan sistematis. Guru harus mengembangkan kemampuan untuk merancang aktivitas pembelajaran yang mendorong kolaborasi, mengelola dinamika kelompok yang kompleks, dan memfasilitasi refleksi yang bermakna. Siswa juga perlu dipersiapkan dengan keterampilan kolaboratif yang diperlukan, termasuk kemampuan komunikasi, negosiasi, dan pemecahan konflik. Proses implementasi ini memerlukan dukungan dari berbagai pihak, termasuk

administrasi sekolah, orang tua, dan masyarakat untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang kondusif.

Dinamika interaksi kolaboratif antara guru dan siswa merepresentasikan evolusi fundamental dalam pendidikan yang merespons kebutuhan pembelajaran abad ke-21. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran tetapi juga mempersiapkan siswa dengan keterampilan yang diperlukan untuk berhasil dalam masyarakat yang semakin kompleks dan saling terhubung. Keberhasilan implementasi dinamika interaksi kolaboratif memerlukan komitmen jangka panjang dari seluruh stakeholder pendidikan untuk menciptakan perubahan paradigma yang berkelanjutan dalam sistem pendidikan.

D. Pengembangan Kemandirian dan Tanggung Jawab Belajar

Kemandirian dan tanggung jawab belajar merupakan fondasi esensial dalam pembentukan karakter pembelajar yang berkualitas dan mampu menghadapi tantangan masa depan. Konsep ini menjadi semakin relevan dalam era pembelajaran modern yang menuntut siswa untuk dapat mengelola proses belajar mereka secara mandiri dan bertanggung jawab terhadap hasil pembelajaran yang dicapai. Pengembangan kemandirian belajar tidak hanya berkaitan dengan kemampuan siswa untuk belajar sendiri, tetapi juga mencakup kemampuan untuk mengatur, mengevaluasi, dan mengoptimalkan proses pembelajaran mereka sendiri (Zimmerman, 2020: 142).



Gambar 5.4: Siklus Pengembangan Kemandirian dan Tanggung Jawab Belajar

Kemandirian belajar dapat dipahami sebagai kemampuan individu untuk mengambil inisiatif dalam proses pembelajaran, mengidentifikasi kebutuhan belajar, merumuskan tujuan pembelajaran, memilih sumber dan strategi belajar yang tepat, serta mengevaluasi hasil pembelajaran yang telah dicapai. Knowles (2019) mendefinisikan kemandirian belajar sebagai proses pembelajaran yang memungkinkan individu mengambil kendali atas pembelajaran mereka sendiri, termasuk mendiagnosis kebutuhan belajar, merumuskan tujuan pembelajaran, mengidentifikasi sumber belajar, memilih strategi pembelajaran, dan mengevaluasi hasil pembelajaran. Definisi ini menunjukkan bahwa kemandirian belajar merupakan proses yang kompleks dan multidimensional yang memerlukan pengembangan berbagai keterampilan dan sikap.

Tanggung jawab belajar berkaitan erat dengan kesadaran siswa akan peran mereka sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran. Siswa yang memiliki tanggung jawab belajar yang tinggi akan menunjukkan komitmen yang kuat terhadap proses pembelajaran mereka, mengambil kepemilikan atas hasil pembelajaran, dan berusaha secara konsisten untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Rifky, dkk. (2024)

menekankan bahwa tanggung jawab belajar merupakan sikap mental yang mendorong siswa untuk aktif terlibat dalam proses pembelajaran, tidak hanya sebagai penerima informasi tetapi juga sebagai konstruktor pengetahuan yang aktif dan reflektif.

Teori pembelajaran mandiri yang dikembangkan oleh Bandura memberikan landasan teoretis yang kuat untuk memahami proses pengembangan kemandirian belajar. Teori *self-regulated learning* ini menekankan pentingnya efikasi diri, penetapan tujuan, dan regulasi diri dalam proses pembelajaran. Schunk dan Zimmerman (2018) menjelaskan bahwa pembelajaran mandiri melibatkan tiga fase utama: fase perencanaan yang mencakup analisis tugas dan penetapan tujuan, fase pelaksanaan yang melibatkan strategi pembelajaran dan pemantauan diri, serta fase evaluasi yang mencakup refleksi dan adaptasi strategi pembelajaran. Ketiga fase ini saling terkait dan membentuk siklus pembelajaran mandiri yang berkelanjutan.

Pengembangan kemandirian belajar memerlukan strategi yang sistematis dan terintegrasi dalam proses pembelajaran. Pertama, pengembangan keterampilan metakognitif menjadi fondasi utama dalam membangun kemandirian belajar. Siswa perlu dilatih untuk memahami bagaimana mereka belajar, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam proses pembelajaran, serta mengembangkan strategi yang sesuai dengan gaya belajar mereka. Artawan, dkk. (2023) menyatakan bahwa keterampilan metakognitif memungkinkan siswa untuk menjadi pembelajar yang lebih efektif karena mereka dapat memantau dan mengatur proses pembelajaran mereka sendiri.

Strategi kedua melibatkan pengembangan kemampuan penetapan tujuan yang realistis dan terukur. Siswa perlu diajarkan untuk merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik, dapat dicapai, relevan, dan memiliki batas waktu yang jelas. Proses penetapan tujuan ini tidak hanya membantu siswa memfokuskan upaya pembelajaran mereka, tetapi juga memberikan motivasi intrinsik yang kuat untuk mencapai hasil pembelajaran yang diinginkan. Locke & Latham (2019) menunjukkan bahwa penetapan tujuan yang efektif dapat meningkatkan motivasi dan kinerja pembelajaran secara signifikan.

Pengembangan kemampuan evaluasi diri merupakan strategi ketiga yang krusial dalam membangun kemandirian

belajar. Siswa perlu dilatih untuk mengevaluasi proses dan hasil pembelajaran mereka secara objektif dan konstruktif. Kemampuan evaluasi diri ini mencakup kemampuan untuk mengidentifikasi kemajuan yang telah dicapai, menganalisis kesalahan atau kekurangan, dan merencanakan perbaikan untuk pembelajaran selanjutnya. Boud dan Falchikov (2020) menekankan bahwa evaluasi diri yang efektif memerlukan pengembangan keterampilan reflektif yang memungkinkan siswa untuk menganalisis pengalaman pembelajaran mereka secara mendalam.

Faktor lingkungan pembelajaran memiliki pengaruh yang signifikan terhadap pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar. Lingkungan yang mendukung otonomi siswa, memberikan pilihan dalam proses pembelajaran, dan menghargai inisiatif siswa akan mendorong perkembangan kemandirian belajar. Deci dan Ryan (2018) melalui teori determinasi diri mereka menunjukkan bahwa kebutuhan akan otonomi merupakan salah satu kebutuhan psikologis dasar yang harus dipenuhi untuk mengembangkan motivasi intrinsik dan kemandirian belajar.

Peran guru dalam pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar mengalami transformasi dari peran sebagai penyampai informasi menjadi fasilitator yang mendukung proses pembelajaran mandiri siswa. Guru perlu mengembangkan kemampuan untuk merancang pengalaman pembelajaran yang mendorong siswa untuk mengambil inisiatif, membuat keputusan pembelajaran, dan bertanggung jawab terhadap hasil pembelajaran mereka. Brookfield (2021) menyatakan bahwa guru yang efektif dalam mengembangkan kemandirian belajar adalah mereka yang dapat menyeimbangkan antara pemberian dukungan dan pemberian kebebasan kepada siswa untuk mengelola pembelajaran mereka sendiri.

Teknologi pendidikan memberikan peluang baru dalam pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar. Platform pembelajaran digital, sistem manajemen pembelajaran, dan berbagai aplikasi pembelajaran memungkinkan siswa untuk mengakses sumber belajar yang beragam, melacak kemajuan pembelajaran mereka, dan mendapatkan umpan balik yang immediate terhadap kinerja mereka. Garrison & Akyol (2019) mengidentifikasi bahwa teknologi pendidikan dapat mendukung

pengembangan kemandirian belajar melalui penyediaan lingkungan pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa.

Penilaian dalam konteks pengembangan kemandirian belajar memerlukan pendekatan yang berbeda dari sistem penilaian tradisional. Penilaian formatif yang berkelanjutan dan melibatkan siswa secara aktif dalam proses penilaian menjadi lebih relevan dibandingkan dengan penilaian sumatif yang berfokus pada hasil akhir. Siswa perlu dilibatkan dalam proses penilaian melalui kegiatan seperti penilaian diri, penilaian sejawat, dan refleksi pembelajaran. Black dan Wiliam (2018) menunjukkan bahwa penilaian formatif yang melibatkan siswa secara aktif dapat meningkatkan motivasi belajar dan mengembangkan kemampuan regulasi diri dalam pembelajaran.

Tantangan dalam pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar mencakup berbagai aspek yang harus diantisipasi oleh pendidik. Pertama, perbedaan tingkat kesiapan siswa untuk belajar mandiri menjadi tantangan utama yang harus dihadapi. Tidak semua siswa memiliki keterampilan dan motivasi yang sama untuk belajar secara mandiri, sehingga diperlukan pendekatan yang diferensiasi dan bertahap dalam mengembangkan kemandirian belajar. Kedua, budaya pembelajaran yang masih didominasi oleh pendekatan teacher-centered juga menjadi hambatan dalam mengembangkan kemandirian belajar siswa.

Strategi implementasi pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar memerlukan pendekatan yang komprehensif dan berkelanjutan. Implementasi harus dimulai dari tingkat yang sederhana dan secara bertahap meningkat kompleksitasnya seiring dengan perkembangan kemampuan siswa. Candy (2020) menyarankan pendekatan scaffolding dalam mengembangkan kemandirian belajar, yang memberikan dukungan maksimal pada tahap awal dan secara bertahap mengurangi tingkat dukungan seiring dengan meningkatnya kemampuan siswa untuk belajar mandiri.

Pengukuran dan evaluasi keberhasilan pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar memerlukan instrumen dan metode yang tepat. Pengukuran tidak hanya fokus pada hasil akademik, tetapi juga pada proses pembelajaran dan perkembangan keterampilan metakognitif siswa. Instrumen

seperti jurnal pembelajaran, portfolio, dan rubrik penilaian kemandirian belajar dapat digunakan untuk mengukur perkembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar siswa. Paris dan Paris (2017) menekankan pentingnya penggunaan multiple measures dalam mengevaluasi kemandirian belajar untuk mendapatkan gambaran yang komprehensif tentang perkembangan siswa.

Pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar merupakan investasi jangka panjang yang akan memberikan manfaat yang berkelanjutan bagi siswa. Siswa yang memiliki kemandirian dan tanggung jawab belajar yang tinggi akan menjadi pembelajar sepanjang hayat yang mampu beradaptasi dengan perubahan dan tantangan yang dihadapi dalam kehidupan mereka. Keberhasilan pengembangan kemandirian dan tanggung jawab belajar memerlukan komitmen yang kuat dari seluruh stakeholder pendidikan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung dan memfasilitasi perkembangan karakteristik ini pada setiap siswa.

E. Membangun Budaya Kerja Tim dan Etika Proyek

Pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*) menuntut terciptanya lingkungan kerja kolaboratif yang dilandasi nilai-nilai etika profesional. Budaya kerja tim yang solid menjadi fondasi utama kesuksesan implementasi PjBL, karena setiap anggota tim harus mampu berkontribusi secara optimal sambil menghormati keberagaman perspektif dan kemampuan rekan kerjanya. Mayasari, dkk. (2023) menekankan bahwa budaya kerja tim dalam konteks pendidikan tidak hanya melibatkan aspek teknis kolaborasi, tetapi juga mencakup pembentukan karakter dan nilai-nilai moral yang akan terbawa hingga ke dunia profesional.

Gambar 5.5: Komponen Budaya Tim

Pembentukan budaya kerja tim yang efektif dimulai dengan penetapan norma-norma dasar yang disepakati bersama oleh seluruh anggota tim. Norma-norma ini mencakup komitmen terhadap tujuan bersama, keterbukaan dalam berkomunikasi, saling menghargai perbedaan pendapat, dan tanggung jawab individual terhadap kesuksesan tim. Johnson dan Johnson (2021) menjelaskan bahwa budaya kerja tim yang sehat terbentuk melalui proses *norming* yang melibatkan diskusi terbuka tentang ekspektasi, peran, dan tanggung jawab masing-masing anggota. Proses ini memerlukan mediasi yang bijaksana dari fasilitator atau guru untuk memastikan bahwa setiap suara didengar dan dihargai.

Komunikasi efektif menjadi pilar utama dalam membangun budaya kerja tim yang produktif. Setiap anggota tim perlu mengembangkan kemampuan mendengarkan aktif, memberikan umpan balik konstruktif, dan mengekspresikan gagasan dengan jelas dan santun. Herman, dkk. (2023) menyatakan bahwa komunikasi dalam tim proyek tidak hanya berfungsi sebagai sarana pertukaran informasi, tetapi juga sebagai mekanisme membangun kepercayaan dan solidaritas antar anggota. Komunikasi yang efektif menciptakan atmosfer psikologis yang aman, sehingga setiap anggota merasa nyaman untuk mengungkapkan ide-ide inovatif tanpa takut dikritik atau dihakimi.

Pembagian peran dan tanggung jawab yang adil merupakan aspek fundamental dalam menciptakan budaya kerja tim yang harmonis. Setiap anggota tim harus memiliki kontribusi yang jelas dan terukur, sesuai dengan keahlian dan minat masing-masing. Tuckman & Jensen (2020) menguraikan bahwa proses pembagian peran yang efektif melalui tahapan *forming*, *storming*, *norming*, dan *performing* memungkinkan tim untuk mengoptimalkan potensi kolektif mereka. Fase *storming* yang melibatkan negosiasi dan diskusi tentang pembagian peran justru menjadi momen penting untuk membangun pemahaman mutual tentang kekuatan dan kelemahan masing-masing anggota.

Etika proyek dalam konteks PjBL mencakup aspek-aspek integritas akademik, kejujuran dalam pelaporan, dan penghargaan terhadap kontribusi setiap anggota tim. Gilligan (2019) menekankan bahwa etika dalam kerja tim tidak hanya berkaitan dengan aturan formal, tetapi juga dengan pengembangan kepekaan moral dan empati terhadap sesama. Praktik etika proyek yang baik meliputi pengakuan yang jujur terhadap sumber informasi, pembagian kredit yang adil, dan komitmen untuk menyelesaikan tugas sesuai dengan standar kualitas yang telah disepakati bersama.

Pengelolaan konflik merupakan keterampilan penting yang harus dikuasai dalam membangun budaya kerja tim yang sehat. Konflik dalam tim proyek dapat muncul dari perbedaan pendapat, gaya kerja, atau ekspektasi yang tidak selaras. De Dreu & Weingart (2021) menjelaskan bahwa konflik yang dikelola dengan baik justru dapat meningkatkan kreativitas dan inovasi tim, karena mendorong anggota untuk mengeksplorasi alternatif solusi yang lebih beragam. Pendekatan pengelolaan konflik yang konstruktif melibatkan identifikasi akar masalah, komunikasi terbuka, dan pencarian solusi win-win yang mengakomodasi kepentingan semua pihak.

Kepemimpinan kolaboratif menjadi elemen kunci dalam menciptakan budaya kerja tim yang dinamis dan inklusif. Berbeda dengan model kepemimpinan hierarkis tradisional, kepemimpinan dalam tim proyek lebih bersifat situasional dan dapat berganti-ganti sesuai dengan kebutuhan dan keahlian yang diperlukan. Pearce dan Conger (2022) menyatakan bahwa kepemimpinan kolaboratif mendorong pemberdayaan anggota tim dan meningkatkan rasa memiliki terhadap hasil proyek. Model

kepemimpinan ini memfasilitasi pertukaran ide yang lebih bebas dan mendorong inovasi melalui kontribusi yang beragam.

Evaluasi dan refleksi berkelanjutan menjadi mekanisme penting untuk memperkuat budaya kerja tim dan memastikan kepatuhan terhadap etika proyek. Proses evaluasi tidak hanya fokus pada pencapaian target teknis, tetapi juga pada aspek-aspek proses kerja tim seperti komunikasi, kolaborasi, dan adherensi terhadap nilai-nilai etika. Schön (2020) menjelaskan bahwa refleksi dalam konteks kerja tim memungkinkan anggota untuk mengidentifikasi pembelajaran yang diperoleh, mengevaluasi efektivitas strategi yang digunakan, dan merencanakan perbaikan untuk proyek-proyek selanjutnya.

Pembangunan kepercayaan antar anggota tim memerlukan waktu dan konsistensi dalam tindakan. Kepercayaan terbentuk melalui transparansi dalam komunikasi, konsistensi antara ucapan dan tindakan, dan keandalan dalam memenuhi komitmen. Mayer, dkk. (2021) mengidentifikasi tiga dimensi kepercayaan dalam tim yaitu kemampuan (*ability*), kebajikan (*benevolence*), dan integritas (*integrity*). Ketiga dimensi ini harus dibangun secara simultan untuk menciptakan fondasi kepercayaan yang kuat dalam tim proyek.

Pengembangan budaya *feedback* yang konstruktif menjadi indikator penting dari kematangan budaya kerja tim. Budaya *feedback* yang sehat memungkinkan anggota tim untuk saling memberikan masukan yang jujur dan membangun tanpa merusak hubungan interpersonal. Kluger dan DeNisi (2019) menyatakan bahwa *feedback* yang efektif harus spesifik, tepat waktu, dan fokus pada perilaku yang dapat diubah. Budaya *feedback* yang positif menciptakan lingkungan pembelajaran yang berkelanjutan dan mendorong peningkatan kinerja tim secara keseluruhan.

Membangun budaya kerja tim dan etika proyek yang solid merupakan investasi jangka panjang yang memberikan manfaat tidak hanya untuk kesuksesan proyek tertentu, tetapi juga untuk pengembangan karakter dan keterampilan sosial yang akan bermanfaat sepanjang hidup. Budaya kerja tim yang baik menciptakan lingkungan pembelajaran yang menyenangkan, produktif, dan bermakna. Etika proyek yang dijaga dengan baik tidak hanya memastikan integritas proses pembelajaran, tetapi juga membentuk individu-individu yang memiliki karakter kuat

dan komitmen terhadap keunggulan. Kombinasi antara budaya kerja tim yang solid dan etika proyek yang kuat menjadi fondasi bagi terciptanya generasi yang mampu berkolaborasi secara efektif dan berintegritas tinggi dalam menghadapi tantangan masa depan.

BAB 6

INTEGRASI PjBL DALAM KURIKULUM

Project-Based Learning (PjBL) telah menjadi pendekatan pembelajaran yang mendapat perhatian luas dalam dunia pendidikan modern. Pendekatan ini mengubah paradigma pembelajaran tradisional dengan menempatkan proyek sebagai pusat aktivitas pembelajaran yang melibatkan peserta didik secara aktif dalam konstruksi pengetahuan. Integrasi PjBL dalam kurikulum memerlukan pemahaman mendalam tentang karakteristik unik setiap jenjang pendidikan, mulai dari tingkat sekolah dasar hingga perguruan tinggi.

Pada jenjang sekolah, implementasi PjBL disesuaikan dengan tahap perkembangan kognitif peserta didik. Siswa sekolah dasar cenderung belajar melalui pengalaman konkret dan manipulasi objek nyata, sehingga proyek-proyek sederhana seperti pembuatan herbarium atau eksperimen sains sederhana menjadi pilihan yang tepat. Sebaliknya, siswa sekolah menengah sudah mampu menangani proyek yang lebih kompleks dengan melibatkan analisis data dan pemecahan masalah yang memerlukan pemikiran abstrak (Krajcik dan Shin, 2014). Adaptasi ini memastikan bahwa PjBL tidak hanya sesuai dengan kemampuan kognitif peserta didik, tetapi juga mampu mendorong perkembangan mereka ke tingkat yang lebih tinggi.

Implementasi PjBL di perguruan tinggi memiliki karakteristik yang berbeda karena mahasiswa memiliki kemandirian belajar yang lebih tinggi dan kemampuan berpikir kritis yang lebih matang. Proyek-proyek di tingkat ini sering kali bersifat interdisipliner dan memerlukan riset mendalam serta kolaborasi dengan berbagai pihak eksternal. Mahasiswa dapat

mengerjakan proyek yang berhubungan langsung dengan industri atau permasalahan nyata di masyarakat (Kurniawan, dkk., 2022). Pendekatan ini mempersiapkan mahasiswa untuk menghadapi tantangan dunia kerja yang sesungguhnya.

Relevansi PjBL dengan Kurikulum Merdeka dan *Outcome-Based Education* (OBE) menciptakan sinergi yang kuat dalam pencapaian tujuan pembelajaran. Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas kepada pendidik untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Sementara itu, OBE menekankan pada pencapaian hasil pembelajaran yang terukur dan bermakna. PjBL menjembatani kedua pendekatan ini dengan menyediakan platform pembelajaran yang fleksibel namun tetap terarah pada pencapaian kompetensi tertentu (Biggs dan Tang, 2011).

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran memerlukan perencanaan yang matang dan sistematis. Setiap proyek harus dirancang dengan mempertimbangkan kompetensi yang ingin dicapai, baik dari aspek pengetahuan, keterampilan, maupun sikap. Proses ini melibatkan analisis capaian pembelajaran yang kemudian diterjemahkan ke dalam aktivitas proyek yang konkret dan terukur. Pendekatan ini memastikan bahwa setiap aktivitas dalam proyek berkontribusi terhadap pencapaian tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan (Kurniawan, dkk., 2023).

Kolaborasi antar mata pelajaran melalui proyek lintas disiplin menjadi salah satu keunggulan utama PjBL. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik untuk melihat keterkaitan antara berbagai bidang ilmu dan mengaplikasikan pengetahuan secara holistik. Misalnya, proyek pembuatan video dokumenter tentang lingkungan dapat mengintegrasikan mata pelajaran bahasa Indonesia, IPA, dan seni budaya. Kolaborasi ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir sistemik dan holistik (Larmer, dkk., 2015).

Strategi merancang silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau Rencana Pembelajaran Semester (RPS) berbasis PjBL memerlukan kejelian dalam mengidentifikasi proyek yang sesuai dengan capaian pembelajaran. Proses ini dimulai dengan analisis kompetensi yang akan dicapai, kemudian mengidentifikasi jenis proyek yang paling tepat untuk mencapai

kompetensi tersebut. Silabus dan RPP/RPS harus mencakup tahapan-tahapan proyek yang jelas, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi. Selain itu, dokumen ini juga harus memuat strategi asesmen yang sesuai dengan karakteristik pembelajaran berbasis proyek.

Implementasi PjBL dalam kurikulum membawa dampak positif yang signifikan terhadap kualitas pembelajaran. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi belajar peserta didik, tetapi juga mengembangkan berbagai keterampilan abad ke-21 yang esential untuk kesuksesan di masa depan. Integrasi yang tepat antara PjBL dengan kurikulum yang berlaku menciptakan lingkungan pembelajaran yang dinamis, relevan, dan bermakna bagi semua pihak yang terlibat.

A. Integrasi PjBL dalam Kurikulum

Penyelarasan *Project-Based Learning* (PjBL) dengan struktur kurikulum formal memerlukan rekonfigurasi menyeluruh terhadap arsitektur pembelajaran institusional yang selama ini bersifat fragmentaris dan berbasis mata pelajaran terpisah. Proses integrasi ini meniscayakan dekonstruksi batas-batas artifisial antar disiplin ilmu, memungkinkan terciptanya pembelajaran holistik yang mencerminkan kompleksitas permasalahan dunia nyata.

Pendekatan integratif ini mengharuskan perancangan ulang pemetaan kompetensi dan capaian pembelajaran agar dapat diakomodasi melalui pengalaman berbasis proyek yang otentik dan bermakna. Transformasi kurikulum ini juga memerlukan sinergi antara elemen-elemen pembelajaran seperti tujuan instruksional, strategi pedagogis, media pembelajaran, dan sistem evaluasi dalam satu kesatuan yang koheren. Implementasi integrasi PjBL menuntut fleksibilitas temporal dalam alokasi waktu pembelajaran, mengakomodasi ritme alami pengembangan proyek yang tidak selalu linear dan dapat diprediksi.

Keberhasilan integrasi ini bergantung pada kemampuan institusi pendidikan untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang mendukung kolaborasi interdisipliner, pengembangan keterampilan abad ke-21, dan pembentukan mentalitas pembelajaran sepanjang hayat. Strategi integrasi yang efektif harus mempertimbangkan konteks lokal, kebutuhan *stakeholder*,

dan dinamika perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang terus berevolusi.

Gambar 6.1: Struktur Implementasi PjBL

1. Integrasi PjBL di Sekolah

Implementasi pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*) dalam kurikulum sekolah memerlukan pendekatan sistematis yang melibatkan seluruh komponen pendidikan. Proses integrasi dimulai dengan analisis mendalam terhadap standar kompetensi dan kompetensi dasar yang tertuang dalam kurikulum nasional. Kurniawan, dkk. (2023) menjelaskan bahwa integrasi PjBL membutuhkan pemetaan kompetensi yang komprehensif untuk mengidentifikasi mata pelajaran yang paling sesuai dengan pendekatan proyek. Pemetaan ini mempertimbangkan karakteristik materi pembelajaran, tingkat kompleksitas, dan keterkaitan antar disiplin ilmu.

Tahap perencanaan integrasi melibatkan tim pengembang kurikulum sekolah dalam merancang kerangka kerja yang menyeluruh. Kerangka ini mencakup identifikasi tema-tema proyek yang relevan dengan kehidupan nyata siswa, penetapan durasi waktu yang realistis, dan penentuan sumber daya yang dibutuhkan. Blumenfeld, dkk. (2021) menekankan bahwa perencanaan yang matang menjadi kunci keberhasilan implementasi PjBL karena melibatkan perubahan paradigma dari pembelajaran tradisional yang berpusat pada guru menjadi pembelajaran yang berpusat pada siswa. Proses perencanaan

juga mempertimbangkan kesiapan infrastruktur sekolah, kompetensi guru, dan dukungan manajemen sekolah.

Pengembangan silabus terintegrasi memerlukan kolaborasi intensif antara guru mata pelajaran yang berbeda. Silabus PjBL dirancang dengan pendekatan tematik yang memungkinkan siswa mengeksplorasi topik-topik kompleks dari berbagai perspektif disiplin ilmu. Krajcik & Blumenfeld (2020) menjelaskan bahwa silabus terintegrasi memfasilitasi pembelajaran yang lebih bermakna karena siswa dapat melihat keterkaitan antara berbagai mata pelajaran dalam konteks penyelesaian masalah nyata. Pengembangan silabus juga mempertimbangkan tahapan perkembangan kognitif siswa dan gradasi tingkat kesulitan proyek dari tingkat yang sederhana hingga kompleks.

Strategi implementasi di tingkat sekolah melibatkan pendekatan bertahap yang dimulai dengan *pilot project* pada mata pelajaran tertentu. Pendekatan ini memungkinkan sekolah untuk mengidentifikasi tantangan dan mengembangkan solusi sebelum implementasi skala penuh. Thomas (2022) menyatakan bahwa implementasi bertahap memberikan kesempatan bagi guru untuk mengembangkan kompetensi pedagogis yang diperlukan dan membangun kepercayaan diri dalam memfasilitasi pembelajaran berbasis proyek. Strategi ini juga memungkinkan sekolah untuk melakukan evaluasi dan penyesuaian yang diperlukan tanpa mengganggu proses pembelajaran secara keseluruhan.

Sistem penilaian dalam PjBL di sekolah memerlukan pengembangan instrumen yang komprehensif dan autentik. Penilaian tidak hanya fokus pada produk akhir proyek, tetapi juga pada proses pembelajaran yang meliputi kolaborasi, komunikasi, berpikir kritis, dan kreativitas. Wiggins & McTighe (2021: 203) menguraikan bahwa penilaian autentik dalam PjBL menggunakan rubrik yang jelas dan terstruktur untuk mengukur pencapaian kompetensi siswa secara holistik. Sistem penilaian juga melibatkan self-assessment dan peer assessment untuk mengembangkan kemampuan refleksi dan evaluasi diri siswa.

2. Integrasi PjBL di Perguruan Tinggi

Implementasi PjBL di perguruan tinggi memiliki kompleksitas yang berbeda karena melibatkan mahasiswa dengan tingkat kematangan kognitif yang lebih tinggi dan ekspektasi pembelajaran yang lebih mandiri. Proses integrasi dimulai dengan

analisis kebutuhan industri dan perkembangan ilmu pengetahuan untuk memastikan relevansi proyek dengan tuntutan dunia kerja. Kurniawan, dkk. (2023b) menjelaskan bahwa kurikulum perguruan tinggi harus responsif terhadap perubahan dinamika industri dan kebutuhan kompetensi lulusan yang selaras dengan perkembangan teknologi dan globalisasi. Analisis kebutuhan ini melibatkan survei kepada stakeholder industri, alumni, dan profesional di bidang terkait.

Pengembangan kurikulum berbasis proyek di perguruan tinggi memerlukan restrukturisasi program studi yang fundamental. Struktur kurikulum dirancang dengan pendekatan spiral yang memungkinkan mahasiswa mengembangkan proyek dengan tingkat kompleksitas yang meningkat seiring dengan kemajuan studi mereka. Barrows dan Tamblyn (2019) menyatakan bahwa kurikulum spiral dalam PjBL memfasilitasi pembelajaran yang berkelanjutan dan memungkinkan mahasiswa untuk mengintegrasikan pengetahuan dari berbagai mata kuliah dalam konteks proyek yang bermakna. Restrukturisasi ini juga melibatkan pengembangan mata kuliah pendukung yang menyediakan fondasi teoritis dan metodologis untuk implementasi proyek.

Kolaborasi interdisipliner menjadi karakteristik utama PjBL di perguruan tinggi. Proyek-proyek dirancang untuk melibatkan mahasiswa dari berbagai program studi yang bekerja sama dalam tim multidisiplin. Pendekatan ini mencerminkan realitas dunia kerja yang membutuhkan kolaborasi lintas bidang keahlian. Lattuca, dkk. (2020) menjelaskan bahwa kolaborasi interdisipliner dalam PjBL mengembangkan kemampuan mahasiswa untuk berkomunikasi dengan profesional dari latar belakang yang berbeda dan memahami perspektif yang beragam dalam penyelesaian masalah kompleks. Kolaborasi ini juga memfasilitasi transfer pengetahuan antar disiplin ilmu dan mengembangkan inovasi melalui sintesis ide-ide dari berbagai bidang.

Kemitraan dengan industri dan masyarakat menjadi elemen krusial dalam implementasi PjBL di perguruan tinggi. Kemitraan ini memberikan akses kepada mahasiswa untuk bekerja dengan masalah-masalah nyata yang dihadapi oleh organisasi atau komunitas. Coyle, dkk. (2021) menekankan bahwa kemitraan yang efektif memerlukan komitmen jangka

panjang dari kedua belah pihak dan definisi yang jelas tentang ekspektasi dan tanggung jawab masing-masing. Kemitraan ini juga memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk mengembangkan jaringan profesional dan memperoleh pengalaman kerja yang berharga sebelum lulus.

Pengembangan infrastruktur teknologi dan fasilitas penelitian menjadi prasyarat penting untuk mendukung implementasi PjBL di perguruan tinggi. Infrastruktur ini mencakup laboratorium yang dilengkapi dengan peralatan modern, akses internet yang stabil, dan platform digital untuk kolaborasi dan manajemen proyek. Bereiter & Scardamalia (2020) menjelaskan bahwa infrastruktur teknologi yang memadai memungkinkan mahasiswa untuk mengakses sumber daya global, berkolaborasi dengan tim yang tersebar geografis, dan menggunakan alat-alat canggih untuk analisis data dan simulasi. Investasi dalam infrastruktur ini juga mencerminkan komitmen institusi terhadap pembelajaran yang inovatif dan relevan dengan perkembangan teknologi.

Sistem evaluasi dan jaminan kualitas dalam PjBL di perguruan tinggi memerlukan pengembangan mekanisme yang komprehensif untuk memastikan pencapaian standar akademik yang tinggi. Evaluasi melibatkan assessment formatif dan sumatif yang mengukur tidak hanya penguasaan konten tetapi juga pengembangan soft skills dan kompetensi profesional. Boud dan Falchikov (2021) menyatakan bahwa evaluasi yang efektif dalam PjBL menggunakan multiple assessment methods yang mencakup presentasi proyek, laporan tertulis, peer evaluation, dan reflection portfolio. Sistem evaluasi juga melibatkan external examiner dari industri untuk memastikan standar kualitas yang sesuai dengan ekspektasi dunia kerja.

Integrasi PjBL dalam kurikulum baik di sekolah maupun perguruan tinggi memerlukan komitmen institusional yang kuat dan pendekatan yang sistematis. Keberhasilan implementasi bergantung pada kesiapan sumber daya manusia, infrastruktur, dan dukungan kebijakan yang konsisten. Perbedaan konteks antara sekolah dan perguruan tinggi memerlukan adaptasi strategi yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan masing-masing tingkat pendidikan. Meskipun demikian, prinsip-prinsip dasar PjBL tetap konsisten dalam mengembangkan pembelajaran yang bermakna, relevan, dan berorientasi pada pengembangan

kompetensi abad ke-21. Integrasi yang berhasil akan menghasilkan lulusan yang memiliki kemampuan berpikir kritis, berkolaborasi efektif, dan siap menghadapi tantangan dunia yang terus berubah.

B. PjBL dalam Kurikulum Merdeka dan Outcome-Based Education (OBE)

Project-based Learning (PjBL) merupakan strategi pembelajaran yang mengintegrasikan pendekatan konstruktivistik dengan pembelajaran berbasis masalah nyata. Dalam konteks Kurikulum Merdeka dan *Outcome-Based Education* (OBE), PjBL menjadi salah satu metode pembelajaran yang sangat relevan untuk mencapai profil pelajar Pancasila. Implementasi PjBL dalam kedua framework pendidikan ini memiliki karakteristik khusus yang perlu dipahami secara mendalam.

Gambar 6.2: Integrasi PjBL dalam Kurikulum Merdeka dan OBE

1. Integrasi PjBL dalam Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengembangkan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. PjBL dalam konteks ini tidak hanya sebagai metode pembelajaran, tetapi juga sebagai pendekatan holistik yang mendukung pencapaian profil pelajar Pancasila. Menurut Kemendikbudristek (2022), "pembelajaran berbasis proyek memberikan kesempatan

kepada peserta didik untuk mengeksplorasi, menganalisis, dan mengaplikasikan pengetahuan mereka dalam konteks dunia nyata."

Pelaksanaan PjBL dalam Kurikulum Merdeka memiliki ciri khas berupa pembelajaran lintas mata pelajaran yang terintegrasi. Peserta didik tidak hanya mempelajari satu bidang studi secara terpisah, melainkan mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu dalam satu proyek yang komprehensif. Hal ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi yang menjadi karakteristik utama Kurikulum Merdeka (Muhammadiah, dkk., 2023).

Struktur pembelajaran dalam PjBL Kurikulum Merdeka mengedepankan fleksibilitas waktu dan ruang belajar. Peserta didik dapat mengerjakan proyek mereka di dalam kelas, laboratorium, perpustakaan, atau bahkan di lingkungan masyarakat. Pendekatan ini memungkinkan terciptanya pembelajaran yang kontekstual dan bermakna bagi peserta didik. Larmer dan Mergendoller (2010) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek yang efektif harus memiliki relevansi dengan kehidupan nyata peserta didik.

2. Sinergi PjBL dengan *Outcome-Based Education*

Outcome-Based Education (OBE) merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan pada pencapaian hasil pembelajaran yang terukur dan dapat didemonstrasikan. Dalam konteks ini, PjBL menjadi strategi yang sangat tepat karena mampu menghasilkan produk atau karya yang dapat dinilai secara objektif. Spady (1994) mendefinisikan OBE sebagai "sistem pendidikan yang berfokus pada apa yang diharapkan dapat dipelajari dan dilakukan oleh peserta didik dengan sukses pada akhir pengalaman belajar mereka."

Implementasi PjBL dalam kerangka OBE memerlukan perencanaan yang matang dalam menentukan *learning outcomes* yang akan dicapai. Setiap proyek harus dirancang dengan mempertimbangkan kemampuan yang akan dikembangkan, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi. Biggs dan Tang (2011) menjelaskan bahwa pembelajaran berbasis hasil harus memiliki keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas pembelajaran, dan penilaian.

Karakteristik utama PjBL dalam OBE adalah adanya kriteria penilaian yang jelas dan terukur. Setiap tahap proyek

memiliki indikator pencapaian yang spesifik, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi hasil. Hal ini memungkinkan pendidik untuk memberikan umpan balik yang konstruktif dan membantu peserta didik dalam mencapai standar kompetensi yang telah ditetapkan.

3. Implementasi PjBL dalam Pembelajaran Terintegrasi

Pelaksanaan PjBL yang mengintegrasikan prinsip Kurikulum Merdeka dan OBE memerlukan pendekatan sistematis. Tahap pertama adalah identifikasi masalah atau tantangan yang relevan dengan konteks kehidupan peserta didik. Masalah yang dipilih harus bersifat otentik dan memiliki kompleksitas yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Grant dan Branch (2005) menyatakan bahwa proyek yang baik harus mencakup pertanyaan pendorong yang menantang peserta didik untuk berpikir mendalam.

Tahap perencanaan proyek melibatkan penetapan tujuan pembelajaran yang jelas dan terukur sesuai dengan prinsip OBE. Pendidik bersama peserta didik merancang timeline proyek, pembagian tugas, dan kriteria penilaian yang akan digunakan. Proses ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka yang memberikan ruang bagi peserta didik untuk memilih cara belajar yang sesuai dengan gaya belajar mereka.

Pelaksanaan proyek melibatkan aktivitas penelitian, eksplorasi, dan eksperimen yang dilakukan secara mandiri atau berkelompok. Peserta didik mengumpulkan informasi, menganalisis data, dan mengembangkan solusi untuk masalah yang telah diidentifikasi. Proses ini mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi sesuai dengan taksonomi Bloom yang direvisi (Anderson dan Krathwohl, 2001).

4. Penilaian Autentik dalam PjBL

Penilaian dalam PjBL yang mengintegrasikan Kurikulum Merdeka dan OBE menggunakan pendekatan penilaian autentik yang berfokus pada proses dan produk. Penilaian tidak hanya dilakukan pada akhir proyek, tetapi juga sepanjang proses pembelajaran. Hal ini memungkinkan pendidik untuk memberikan umpan balik yang tepat waktu dan membantu peserta didik dalam memperbaiki kinerja mereka.

Rubrik penilaian dalam PjBL harus mencakup berbagai aspek kompetensi, seperti pengetahuan konseptual, keterampilan

proses, dan sikap. Mueller (2005) menekankan bahwa penilaian autentik harus mengukur kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam situasi nyata. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip penilaian dalam Kurikulum Merdeka yang menekankan pada penilaian formatif dan sumatif yang seimbang.

Teknologi dapat dimanfaatkan untuk mendukung proses penilaian dalam PjBL. Penggunaan *e-portfolio*, aplikasi kolaboratif, dan platform *digital* memungkinkan dokumentasi proses pembelajaran yang lebih komprehensif. Hal ini juga memfasilitasi penilaian peer dan *self-assessment* yang menjadi bagian penting dalam pembelajaran berbasis proyek.

5. Tantangan dan Strategi Implementasi

Implementasi PjBL dalam konteks Kurikulum Merdeka dan OBE menghadapi berbagai tantangan yang perlu diatasi. Tantangan utama adalah keterbatasan waktu dan sumber daya yang tersedia. Proyek yang bermakna memerlukan waktu yang cukup untuk perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Pendidik perlu melakukan manajemen waktu yang efektif dan memanfaatkan sumber daya yang ada secara optimal.

Kesiapan pendidik dalam mengimplementasikan PjBL juga menjadi faktor kritis. Pendidik perlu memiliki kompetensi dalam merancang proyek, memfasilitasi pembelajaran, dan melakukan penilaian autentik. Pelatihan dan pengembangan profesional berkelanjutan menjadi kebutuhan yang mendesak untuk meningkatkan kualitas implementasi PjBL.

Dukungan infrastruktur dan teknologi juga berperan penting dalam kesuksesan PjBL. Akses terhadap internet, perangkat *digital*, dan sumber belajar yang beragam akan meningkatkan kualitas proyek yang dikembangkan peserta didik. Markham, dkk. (2003) menyatakan bahwa teknologi dapat menjadi katalis dalam pembelajaran berbasis proyek jika digunakan secara tepat.

6. Dampak PjBL terhadap Pencapaian Profil Pelajar Pancasila

Implementasi PjBL dalam Kurikulum Merdeka dan OBE memberikan kontribusi signifikan terhadap pencapaian profil pelajar Pancasila. Melalui proyek-proyek yang autentik, peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, dan inovasi. Mereka juga belajar berkolaborasi, berkomunikasi secara efektif, dan menghargai keberagaman dalam tim kerja.

Dimensi gotong royong dalam profil pelajar Pancasila tercermin dalam proses kerja tim yang dilakukan dalam PjBL. Peserta didik belajar untuk saling membantu, berbagi tanggung jawab, dan mencapai tujuan bersama. Hal ini mengembangkan karakter kepemimpinan dan empati yang menjadi bekal penting dalam kehidupan bermasyarakat.

Aspek keberpihakan global juga dapat dikembangkan melalui proyek-proyek yang mengangkat isu-isu global seperti perubahan iklim, kemiskinan, dan ketidakadilan sosial. Peserta didik belajar untuk memahami perspektif yang berbeda dan mengembangkan solusi yang berkelanjutan untuk masalah-masalah kompleks.

PjBL dalam konteks Kurikulum Merdeka dan OBE memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengembangkan kompetensi abad ke-21 secara holistik. Pembelajaran tidak hanya berfokus pada penguasaan konten, tetapi juga pada pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi, literasi digital, dan karakter yang kuat. Integrasi kedua pendekatan ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang bermakna dan relevan dengan kebutuhan masa depan. Melalui proyek-proyek yang autentik dan terukur, peserta didik dapat mencapai profil pelajar Pancasila sambil mempersiapkan diri untuk menghadapi tantangan global yang semakin kompleks.

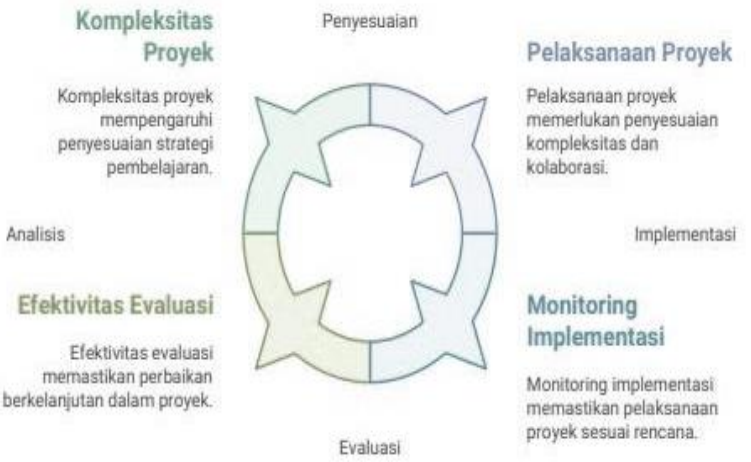
C. Penyesuaian Proyek dengan Capaian Pembelajaran

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran merupakan proses sistematis yang memastikan setiap aktivitas pembelajaran berbasis proyek dapat mencapai target kompetensi yang telah ditetapkan. Proses ini memerlukan pemahaman mendalam tentang karakteristik peserta didik, kompleksitas materi pembelajaran, dan konteks lingkungan belajar. Wiggins dan McTighe (2005) menegaskan bahwa perencanaan pembelajaran harus dimulai dengan mengidentifikasi hasil yang diinginkan, baru kemudian merancang pengalaman pembelajaran yang sesuai.

Keberhasilan penyesuaian proyek bergantung pada kemampuan pendidik dalam menganalisis keterkaitan antara tujuan pembelajaran, aktivitas proyek, dan indikator pencapaian kompetensi. Setiap elemen proyek harus memiliki kontribusi yang jelas terhadap pencapaian *learning outcomes* yang telah

ditetapkan. Hal ini memastikan bahwa waktu dan energi yang diinvestasikan dalam proyek memberikan nilai tambah yang signifikan bagi perkembangan kompetensi peserta didik.

Prinsip penyesuaian juga melibatkan pertimbangan terhadap tingkat kesulitan proyek yang disesuaikan dengan kemampuan dan kesiapan peserta didik. Vygotsky (1978) memperkenalkan konsep *Zone of Proximal Development* yang menekankan pentingnya memberikan tantangan yang tepat bagi peserta didik, tidak terlalu mudah sehingga tidak memberikan pembelajaran bermakna, namun juga tidak terlalu sulit sehingga menimbulkan frustrasi.



Gambar 6.3: Alur Penyesuaian Proyek dengan Capaian Pembelajaran

1. Analisis Capaian Pembelajaran sebagai Landasan Proyek

Langkah awal dalam penyesuaian proyek adalah melakukan analisis komprehensif terhadap capaian pembelajaran yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Analisis ini mencakup identifikasi kompetensi inti, kompetensi dasar, dan indikator pencapaian yang harus dikuasai peserta didik. Bloom, dkk. (1956: 34) mengembangkan taksonomi pembelajaran yang mengklasifikasikan tujuan pembelajaran berdasarkan tingkat kognitif, mulai dari mengingat hingga menciptakan.

Proses analisis melibatkan dekonstruksi capaian pembelajaran menjadi elemen-elemen yang lebih spesifik dan terukur. Setiap capaian pembelajaran diuraikan menjadi

pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang perlu dikembangkan. Analisis ini memberikan peta jalan yang jelas bagi pendidik dalam merancang proyek yang relevan dan bermakna. Saleh, dkk. (2024) menjelaskan bahwa analisis capaian pembelajaran harus mempertimbangkan aspek linguistik, kognitif, dan afektif secara bersamaan.

Keterkaitan antara capaian pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata menjadi pertimbangan utama dalam proses analisis. Proyek yang dirancang harus mampu menjembatani kesenjangan antara pembelajaran teoritis dengan aplikasi praktis. Hal ini memastikan bahwa peserta didik tidak hanya memahami konsep secara akademis, tetapi juga mampu mengaplikasikannya dalam situasi yang relevan dengan kehidupan mereka.

2. Strategi Penyesuaian Berdasarkan Karakteristik Peserta Didik

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran harus mempertimbangkan keberagaman karakteristik peserta didik, termasuk gaya belajar, minat, kemampuan awal, dan latar belakang budaya. Gardner (1983) memperkenalkan teori kecerdasan majemuk yang menunjukkan bahwa setiap individu memiliki kombinasi kecerdasan yang unik. Pemahaman terhadap keberagaman ini memungkinkan pendidik untuk merancang proyek yang dapat mengakomodasi berbagai gaya belajar.

Diferensiasi proyek dapat dilakukan melalui variasi tingkat kompleksitas, pilihan topik, atau metode presentasi hasil. Peserta didik dengan kemampuan tinggi dapat diberikan tantangan tambahan melalui proyek yang lebih kompleks, sementara peserta didik yang memerlukan dukungan lebih dapat diberikan scaffolding yang sesuai. Tomlinson (2001) menekankan bahwa pembelajaran berdiferensiasi harus tetap mempertahankan standar yang tinggi untuk semua peserta didik.

Aspek sosial dan emosional peserta didik juga perlu dipertimbangkan dalam penyesuaian proyek. Proyek yang melibatkan kolaborasi memerlukan keterampilan interpersonal yang mungkin masih dalam tahap pengembangan. Pendidik perlu memberikan dukungan dan bimbingan yang tepat untuk memastikan bahwa setiap peserta didik dapat berpartisipasi secara aktif dan produktif dalam proyek kelompok.

3. Integrasi Teknologi dalam Penyesuaian Proyek

Pemanfaatan teknologi dalam penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran membuka peluang baru untuk

menciptakan pengalaman belajar yang lebih menarik dan efektif. Teknologi dapat digunakan untuk menyediakan sumber belajar yang beragam, memfasilitasi kolaborasi, dan mendukung dokumentasi proses pembelajaran. Prensky (2001) mengemukakan bahwa generasi digital memiliki preferensi belajar yang berbeda dan memerlukan pendekatan pembelajaran yang mengintegrasikan teknologi.

Penggunaan platform digital memungkinkan peserta didik untuk mengakses informasi dari berbagai sumber, berkolaborasi dengan teman sekelas, dan mempresentasikan hasil proyek dalam format yang beragam. Aplikasi multimedia dapat digunakan untuk membuat presentasi yang menarik, sementara platform kolaboratif memfasilitasi kerja tim yang efektif. Koehler dan Mishra (2009) mengembangkan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang menekankan pentingnya integrasi teknologi, pedagogi, dan konten dalam pembelajaran.

Namun, integrasi teknologi harus dilakukan secara purposif dan tidak sekadar sebagai tambahan yang tidak bermakna. Setiap teknologi yang digunakan harus memiliki kontribusi yang jelas terhadap pencapaian capaian pembelajaran. Pendidik perlu memastikan bahwa teknologi yang dipilih sesuai dengan kebutuhan pembelajaran dan tidak menjadi distraksi bagi peserta didik.

4. Penilaian Proyek yang Selaras dengan Capaian Pembelajaran

Penilaian merupakan komponen kritis dalam penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran. Sistem penilaian harus dirancang untuk mengukur pencapaian kompetensi secara komprehensif, meliputi aspek pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Penilaian tidak hanya dilakukan pada produk akhir, tetapi juga pada proses pembelajaran yang dilalui peserta didik. Black dan Wiliam (1998) menekankan bahwa penilaian formatif yang berkelanjutan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran secara signifikan.

Pengembangan rubrik penilaian yang jelas dan terperinci membantu peserta didik memahami ekspektasi dan kriteria keberhasilan proyek. Rubrik harus mencakup berbagai dimensi kompetensi yang akan dinilai, dengan deskripsi yang spesifik untuk setiap tingkat pencapaian. Hal ini memungkinkan

penilaian yang objektif dan konsisten, serta memberikan umpan balik yang konstruktif bagi peserta didik.

Penilaian autentik menjadi pendekatan yang tepat dalam konteks pembelajaran berbasis proyek. Penilaian ini mengukur kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam situasi yang mirip dengan dunia nyata. Mueller (2006) mendefinisikan penilaian autentik sebagai penilaian yang mengukur kinerja peserta didik dalam tugas-tugas yang mencerminkan prioritas dan tantangan yang ditemukan dalam aktivitas pembelajaran terbaik.

5. Kolaborasi dalam Proyek Multidisiplin

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran seringkali melibatkan integrasi berbagai disiplin ilmu. Proyek multidisiplin memungkinkan peserta didik untuk melihat keterkaitan antara berbagai bidang studi dan mengembangkan pemahaman yang holistik. Pendekatan ini sejalan dengan tuntutan dunia kerja yang semakin memerlukan kemampuan untuk bekerja lintas disiplin. Muhammadiah, dkk. (2025) menekankan bahwa pembelajaran bahasa dan sastra dapat diintegrasikan dengan berbagai mata pelajaran lain untuk menciptakan pengalaman belajar yang bermakna.

Kolaborasi antar pendidik dari berbagai mata pelajaran menjadi kunci keberhasilan proyek multidisiplin. Perencanaan bersama memastikan bahwa setiap mata pelajaran memberikan kontribusi yang berarti terhadap pencapaian capaian pembelajaran secara keseluruhan. Proses ini memerlukan komunikasi yang efektif dan koordinasi yang baik antara semua pihak yang terlibat.

Tantangan dalam implementasi proyek multidisiplin termasuk penjadwalan yang kompleks dan perlunya sinkronisasi antara berbagai mata pelajaran. Namun, manfaat yang diperoleh berupa pengalaman belajar yang lebih kaya dan relevan dapat mengimbangi tantangan tersebut. Peserta didik dapat mengembangkan kemampuan berpikir sistem dan melihat masalah dari berbagai perspektif.

6. Monitoring dan Evaluasi Berkelanjutan

Proses penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran memerlukan monitoring dan evaluasi yang berkelanjutan. Monitoring dilakukan untuk memastikan bahwa proyek berjalan sesuai rencana dan mencapai target yang ditetapkan. Evaluasi

dilakukan untuk mengukur efektivitas proyek dalam mencapai capaian pembelajaran dan mengidentifikasi area yang memerlukan perbaikan. Stufflebeam (2003) mengembangkan model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dapat digunakan untuk mengevaluasi program pembelajaran secara komprehensif.

Data yang dikumpulkan melalui monitoring dan evaluasi digunakan untuk melakukan perbaikan berkelanjutan. Umpan balik dari peserta didik, observasi proses pembelajaran, dan hasil penilaian menjadi sumber informasi yang berharga untuk meningkatkan kualitas proyek. Proses refleksi yang sistematis memungkinkan pendidik untuk mengidentifikasi praktik terbaik dan mengembangkan strategi yang lebih efektif.

Dokumentasi yang baik terhadap proses dan hasil proyek memfasilitasi pembelajaran organisasi dan transfer pengetahuan. Pengalaman yang diperoleh dari satu proyek dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan kualitas proyek berikutnya. Hal ini menciptakan siklus perbaikan berkelanjutan yang berkontribusi terhadap peningkatan kualitas pembelajaran secara keseluruhan.

7. Adaptasi Proyek untuk Konteks Lokal

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran harus mempertimbangkan konteks lokal dan kebutuhan spesifik komunitas. Setiap daerah memiliki karakteristik unik yang dapat diintegrasikan dalam proyek untuk membuat pembelajaran lebih relevan dan bermakna. Freire (1970) menekankan pentingnya pendidikan yang kontekstual dan responsif terhadap kebutuhan masyarakat.

Pemanfaatan sumber daya lokal, baik berupa narasumber, lokasi, maupun isu-isu aktual, dapat memperkaya pengalaman belajar peserta didik. Proyek yang mengangkat masalah-masalah lokal memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk berkontribusi secara nyata terhadap komunitas mereka. Hal ini mengembangkan rasa tanggung jawab sosial dan keterlibatan sipil yang merupakan bagian dari profil lulusan yang diharapkan.

Adaptasi untuk konteks lokal juga melibatkan pertimbangan terhadap nilai-nilai budaya dan kearifan lokal. Proyek yang menghormati dan memanfaatkan kearifan lokal dapat memperkuat identitas budaya peserta didik sambil tetap mengembangkan kompetensi global. Keseimbangan antara nilai-

nilai lokal dan global menjadi tantangan yang perlu dikelola dengan bijak.

Penyesuaian proyek dengan capaian pembelajaran merupakan proses yang kompleks dan berkelanjutan yang memerlukan perencanaan yang matang, implementasi yang fleksibel, dan evaluasi yang komprehensif. Keberhasilan proses ini bergantung pada kemampuan pendidik untuk memahami kebutuhan peserta didik, menganalisis capaian pembelajaran secara mendalam, dan merancang proyek yang relevan dan bermakna. Melalui penyesuaian yang tepat, pembelajaran berbasis proyek dapat menjadi strategi yang efektif untuk mengembangkan kompetensi peserta didik secara holistik, mempersiapkan mereka untuk menghadapi tantangan masa depan yang semakin kompleks dan dinamis.

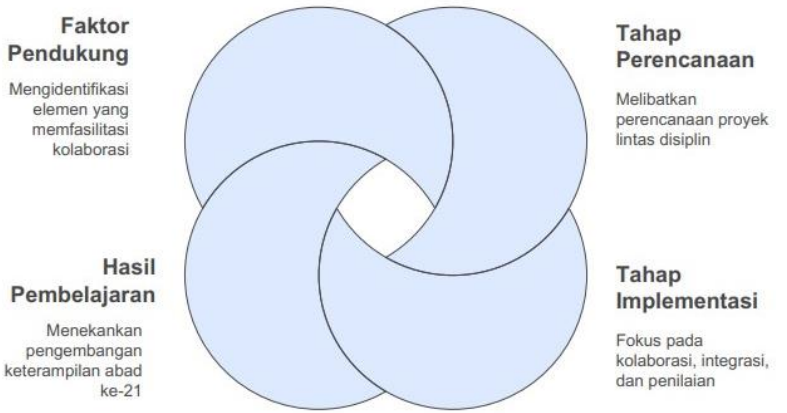
D. Kolaborasi Antarmata Pelajaran melalui Proyek Lintas Disiplin

Kolaborasi antarmata pelajaran melalui proyek lintas disiplin merupakan pendekatan pembelajaran yang mengintegrasikan berbagai bidang studi dalam satu aktivitas pembelajaran yang terpadu. Pendekatan ini berangkat dari pemahaman bahwa pengetahuan sesungguhnya tidak terpisah-pisah dalam kotak-kotak mata pelajaran, melainkan saling terkait dan memperkuat satu sama lain dalam kehidupan nyata. Dewey (1897) menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna harus mencerminkan keterkaitan antara berbagai aspek kehidupan dan pengetahuan.

Philosophical foundation dari pembelajaran lintas disiplin juga didasarkan pada teori konstruktivisme yang meyakini bahwa peserta didik membangun pengetahuan mereka melalui pengalaman yang holistik dan bermakna. Ketika peserta didik mengerjakan proyek yang melibatkan berbagai mata pelajaran, mereka dapat melihat bagaimana konsep-konsep dari berbagai disiplin ilmu saling berinteraksi dan memberikan pemahaman yang lebih komprehensif. Vygotsky (1978) menjelaskan bahwa pembelajaran terbaik terjadi ketika peserta didik bekerja dalam zona perkembangan proksimal yang melibatkan berbagai dimensi kognitif secara bersamaan.

Pendekatan interdisipliner ini juga sejalan dengan tuntutan abad ke-21 yang memerlukan kemampuan untuk

mengatasi masalah kompleks yang tidak dapat diselesaikan dengan perspektif tunggal. Masalah-masalah seperti perubahan iklim, kemiskinan, dan kesenjangan sosial memerlukan pemahaman yang melintasi berbagai disiplin ilmu. Oleh karena itu, pembelajaran lintas disiplin mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi tantangan dunia nyata yang bersifat multidimensional.



Gambar 6.4: Model Kolaborasi Antarmata Pelajaran

1. Prinsip-prinsip Desain Proyek Lintas Disiplin

Desain proyek lintas disiplin memerlukan perencanaan yang matang untuk memastikan bahwa setiap mata pelajaran yang terlibat memberikan kontribusi yang bermakna terhadap pencapaian tujuan pembelajaran. Prinsip pertama adalah keterkaitan yang autentik, yakni hubungan antar mata pelajaran harus bersifat alamiah dan tidak dipaksakan. Beane (1997) menegaskan bahwa integrasi yang berhasil harus muncul dari kebutuhan nyata untuk memahami suatu fenomena atau menyelesaikan suatu masalah.

Prinsip kedua adalah keseimbangan kontribusi, yang berarti setiap mata pelajaran harus memiliki peran yang jelas dan proporsional dalam proyek. Tidak boleh ada mata pelajaran yang hanya menjadi pelengkap atau sekadar ditempelkan tanpa memberikan nilai tambah yang signifikan. Muhammadiah, dkk. (2025) menjelaskan bahwa keseimbangan ini memerlukan koordinasi yang erat antara pendidik dari berbagai mata

pelajaran untuk memastikan bahwa setiap disiplin ilmu berkontribusi secara optimal.

Prinsip ketiga adalah relevansi dengan kehidupan nyata, yang mengharuskan proyek memiliki keterkaitan dengan masalah atau fenomena yang dihadapi peserta didik dalam kehidupan sehari-hari. Proyek yang relevan akan meningkatkan motivasi belajar dan membantu peserta didik melihat kegunaan dari apa yang mereka pelajari. Wiggins dan McTighe (2005) menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna harus menjawab pertanyaan "mengapa saya harus mempelajari ini?" yang sering muncul dalam benak peserta didik.

2. Strategi Implementasi Kolaborasi Pendidik

Implementasi kolaborasi antarmata pelajaran memerlukan strategi yang sistematis untuk memastikan komunikasi dan koordinasi yang efektif antara pendidik dari berbagai disiplin ilmu. Strategi pertama adalah pembentukan tim kolaboratif yang terdiri dari pendidik-pendidik yang memiliki visi yang sama tentang pembelajaran interdisipliner. Tim ini perlu memiliki waktu yang cukup untuk merencanakan, mengimplementasikan, dan mengevaluasi proyek bersama. Hargreaves (1994) menjelaskan bahwa kolaborasi yang efektif memerlukan budaya sekolah yang mendukung dan memberikan ruang bagi dialog profesional.

Strategi kedua adalah pengembangan komunikasi yang berkelanjutan melalui pertemuan rutin, platform digital, dan dokumentasi yang baik. Setiap pendidik perlu memahami tujuan pembelajaran dan metode penilaian yang digunakan oleh rekan-rekan mereka dari mata pelajaran lain. Hal ini memastikan bahwa setiap aktivitas dalam proyek memiliki tujuan yang jelas dan terukur. Little (1990) menekankan bahwa komunikasi yang efektif dalam kolaborasi pendidik memerlukan norma-norma profesional yang jelas dan saling menghormati.

Strategi ketiga adalah pengembangan kapasitas melalui pelatihan dan pengembangan profesional berkelanjutan. Pendidik perlu memahami tidak hanya mata pelajaran mereka sendiri, tetapi juga memiliki wawasan tentang mata pelajaran lain yang akan diintegrasikan dalam proyek. Muhammadiah, dkk. (2024) menjelaskan bahwa pengembangan kapasitas ini dapat dilakukan melalui *professional learning communities* yang fokus pada pembelajaran interdisipliner.

3. Model-model Integrasi Kurikulum

Terdapat berbagai model integrasi kurikulum yang dapat digunakan dalam proyek lintas disiplin, masing-masing dengan karakteristik dan tingkat kompleksitas yang berbeda. Model multidisipliner merupakan pendekatan yang paling sederhana, yakni beberapa mata pelajaran mengkaji topik yang sama namun dari perspektif masing-masing. Sebagai contoh, tema lingkungan hidup dapat dikaji dari perspektif biologi, geografi, dan bahasa Indonesia secara terpisah namun dalam kerangka waktu yang bersamaan.

Model interdisipliner mengintegrasikan konsep-konsep dari berbagai mata pelajaran untuk memecahkan masalah atau mengkaji fenomena tertentu. Dalam model ini, batas-batas antar mata pelajaran menjadi kabur karena fokus utama adalah pada pemahaman yang holistik terhadap topik yang dikaji. Fogarty (1991) menjelaskan bahwa model interdisipliner memerlukan kemampuan untuk melihat keterkaitan antara berbagai konsep dan mengaplikasikannya secara sinergis.

Model transdisipliner merupakan pendekatan yang paling kompleks, yakni pembelajaran yang berangkat dari masalah nyata yang dihadapi peserta didik tanpa mempertimbangkan batas-batas mata pelajaran. Pengetahuan dan keterampilan dari berbagai disiplin ilmu digunakan secara fleksibel sesuai dengan kebutuhan untuk menyelesaikan masalah tersebut. Model ini memerlukan fleksibilitas yang tinggi dalam kurikulum dan jadwal pembelajaran.

4. Pengembangan Keterampilan Abad ke-21

Proyek lintas disiplin memberikan kesempatan yang sangat baik untuk mengembangkan keterampilan abad ke-21 yang meliputi *critical thinking*, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Keterampilan berpikir kritis dikembangkan melalui proses analisis masalah yang kompleks yang memerlukan perspektif dari berbagai disiplin ilmu. Peserta didik belajar untuk mengevaluasi informasi dari berbagai sumber, mengidentifikasi bias, dan membuat kesimpulan yang berdasarkan bukti yang valid. Ennis (1985) mendefinisikan berpikir kritis sebagai kemampuan untuk berpikir secara rasional dan reflektif dalam mengambil keputusan.

Kreativitas dikembangkan melalui tantangan untuk mencari solusi inovatif terhadap masalah yang kompleks. Ketika

peserta didik mengintegrasikan konsep dari berbagai mata pelajaran, mereka seringkali menemukan pendekatan-pendekatan baru yang tidak terpikirkan sebelumnya. Torrance (1974) menjelaskan bahwa kreativitas tumbuh dalam lingkungan yang memberikan kebebasan untuk mengeksplorasi berbagai kemungkinan solusi.

Keterampilan komunikasi dikembangkan melalui keharusan untuk menyampaikan ide-ide kompleks kepada berbagai audiens dengan latar belakang yang berbeda. Peserta didik belajar untuk menyesuaikan bahasa dan metode komunikasi mereka sesuai dengan konteks dan audiens. Keterampilan kolaborasi dikembangkan melalui kerja tim yang melibatkan anggota dengan keahlian dan perspektif yang berbeda-beda.

5. Tantangan dalam Implementasi Proyek Lintas Disiplin

Implementasi proyek lintas disiplin menghadapi berbagai tantangan yang perlu diatasi agar dapat berjalan dengan efektif. Tantangan pertama adalah keterbatasan waktu dan jadwal yang seringkali tidak sinkron antara berbagai mata pelajaran. Setiap mata pelajaran memiliki kurikulum dan timeline yang harus dipenuhi, sehingga mencari waktu yang tepat untuk melakukan proyek bersama memerlukan koordinasi yang intensif. Jacobs (1989) menjelaskan bahwa tantangan penjadwalan ini memerlukan fleksibilitas dan kreativitas dalam manajemen waktu.

Tantangan kedua adalah perbedaan filosofi dan pendekatan pembelajaran antara berbagai mata pelajaran. Setiap disiplin ilmu memiliki tradisi, metode, dan cara berpikir yang berbeda. Matematika mungkin menekankan pada logika dan presisi, sementara seni menekankan pada ekspresi dan kreativitas. Mengintegrasikan pendekatan-pendekatan yang berbeda ini memerlukan pemahaman yang mendalam tentang karakteristik masing-masing disiplin ilmu.

Tantangan ketiga adalah sistem penilaian yang seringkali masih bersifat terpisah-pisah. Setiap mata pelajaran memiliki kriteria dan standar penilaian yang berbeda, sehingga menilai proyek lintas disiplin memerlukan pengembangan rubrik penilaian yang komprehensif. Hal ini memerlukan kesepakatan bersama tentang kriteria keberhasilan dan bobot penilaian dari setiap mata pelajaran yang terlibat.

6. Peran Teknologi dalam Mendukung Kolaborasi

Teknologi memiliki peran yang sangat penting dalam mendukung kolaborasi antarmata pelajaran melalui proyek lintas disiplin. Platform digital memungkinkan pendidik dan peserta didik untuk berkomunikasi, berkolaborasi, dan berbagi sumber daya dengan lebih mudah. Aplikasi seperti *Google Workspace*, *Microsoft Teams*, atau platform pembelajaran lainnya memfasilitasi kerja tim yang efektif meskipun anggota tim berada di lokasi yang berbeda. Garrison (2011) menjelaskan bahwa teknologi dapat mengatasi hambatan ruang dan waktu dalam kolaborasi.

Teknologi juga memungkinkan akses terhadap sumber daya pembelajaran yang lebih beragam dan kaya. Peserta didik dapat mengakses database ilmiah, museum virtual, laboratorium online, dan berbagai sumber informasi lainnya yang mendukung proyek mereka. Hal ini memperkaya pengalaman belajar dan memberikan perspektif yang lebih luas terhadap topik yang dikaji. Selwyn (2011) menekankan bahwa pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran harus dilakukan secara strategis dan pedagosis.

Namun, pemanfaatan teknologi juga memerlukan keterampilan digital yang memadai dari semua pihak yang terlibat. Pendidik perlu memiliki kompetensi teknologi yang cukup untuk dapat memfasilitasi pembelajaran berbasis teknologi. Peserta didik juga perlu dibimbing dalam penggunaan teknologi secara efektif dan etis. Prensky (2001) mengingatkan bahwa meskipun generasi muda merupakan "*digital natives*", mereka tetap memerlukan bimbingan dalam menggunakan teknologi untuk pembelajaran.

7. Strategi Penilaian Terintegrasi

Penilaian dalam proyek lintas disiplin memerlukan pendekatan yang komprehensif dan holistik untuk dapat mengukur pencapaian pembelajaran dari berbagai mata pelajaran secara bersamaan. Strategi penilaian terintegrasi harus mampu mengakomodasi keberagaman tujuan pembelajaran, metode penilaian, dan standar kompetensi dari setiap mata pelajaran yang terlibat. Wiggins (1993) menekankan bahwa penilaian autentik harus mencerminkan kompleksitas dan keterkaitan pengetahuan dalam konteks nyata.

Pengembangan rubrik penilaian yang terintegrasi menjadi kunci keberhasilan penilaian dalam proyek lintas disiplin. Rubrik

ini harus mencakup kriteria dari setiap mata pelajaran yang terlibat, namun juga memiliki kriteria yang mengukur kemampuan integrasi dan sintesis dari berbagai disiplin ilmu. Proses pengembangan rubrik memerlukan diskusi intensif antara pendidik dari berbagai mata pelajaran untuk mencapai kesepakatan tentang kriteria dan standar penilaian.

Penilaian formatif yang berkelanjutan juga sangat penting dalam proyek lintas disiplin untuk memastikan bahwa peserta didik berada pada jalur yang benar dalam mencapai tujuan pembelajaran. Umpan balik yang diberikan harus spesifik dan konstruktif, memberikan panduan tentang aspek-aspek yang perlu diperbaiki dari perspektif setiap mata pelajaran. Black dan Wiliam (1998) menjelaskan bahwa penilaian formatif yang efektif dapat meningkatkan pencapaian belajar secara signifikan.

Kolaborasi antarmata pelajaran melalui proyek lintas disiplin merupakan pendekatan pembelajaran yang sangat relevan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21. Pendekatan ini tidak hanya memungkinkan peserta didik untuk memperoleh pengetahuan yang lebih komprehensif dan terintegrasi, tetapi juga mengembangkan keterampilan-keterampilan essential yang diperlukan untuk sukses dalam kehidupan personal dan profesional mereka. Melalui kolaborasi yang efektif antara pendidik dari berbagai mata pelajaran, proyek lintas disiplin dapat menciptakan pengalaman belajar yang bermakna, autentik, dan transformatif bagi peserta didik. Keberhasilan implementasi pendekatan ini memerlukan komitmen yang kuat dari semua stakeholder pendidikan, dukungan infrastruktur yang memadai, dan budaya sekolah yang mendorong inovasi dan kolaborasi.

E. Strategi Merancang Silabus dan RPP/RPS berbasis PjBL

Project-Based Learning (PjBL) merupakan pendekatan pembelajaran yang menuntut perancangan silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau Rencana Pembelajaran Semester (RPS) dengan karakteristik khusus. Perancangan dokumen perencanaan pembelajaran berbasis PjBL memerlukan strategi yang komprehensif agar dapat mengakomodasi kebutuhan pembelajaran yang berpusat pada proyek sebagai medium utama pencapaian kompetensi (Larmer, dkk., 2015). Strategi perancangan ini harus mempertimbangkan berbagai aspek mulai dari analisis kebutuhan, perumusan tujuan

pembelajaran, hingga desain asesmen yang selaras dengan prinsip-prinsip PjBL.

Gambar 6.5: Perancangan Silabus dan RPP berbasis PjBL

Tahap awal dalam merancang silabus berbasis PjBL adalah melakukan analisis mendalam terhadap karakteristik peserta didik, sumber daya yang tersedia, dan konteks pembelajaran. Analisis ini menjadi fondasi dalam menentukan jenis proyek yang akan dikembangkan dan tingkat kompleksitas yang sesuai dengan kemampuan peserta didik (Buck Institute for Education, 2018: 45). Proses analisis kebutuhan ini juga harus mempertimbangkan relevansi proyek dengan kehidupan nyata peserta didik, sehingga pembelajaran menjadi bermakna dan kontekstual. Analisis konteks pembelajaran mencakup identifikasi sumber daya fisik, teknologi, dan dukungan institusi yang diperlukan untuk implementasi proyek.

Perumusan tujuan pembelajaran dalam silabus berbasis PjBL memerlukan pendekatan yang berbeda dengan pembelajaran konvensional. Tujuan pembelajaran tidak hanya fokus pada penguasaan konten akademik, tetapi juga pengembangan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas (Sudibyo, dkk., 2022). Perumusan tujuan pembelajaran harus mengintegrasikan domain kognitif, afektif, dan psikomotor secara seimbang. Setiap tujuan pembelajaran harus dapat diukur melalui produk proyek yang

dihasilkan peserta didik, sehingga proses asesmen menjadi lebih otentik dan bermakna.

Pemilihan dan pengorganisasian materi pembelajaran dalam silabus berbasis PjBL mengikuti prinsip pembelajaran tematik dan terintegrasi. Materi pembelajaran disusun berdasarkan pertanyaan mendasar (*driving question*) yang akan dijawab melalui proyek yang dikembangkan (Markham, dkk., 2003: 78). Pengorganisasian materi harus mempertimbangkan urutan logis dalam pelaksanaan proyek, mulai dari tahap perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi. Materi pembelajaran juga harus disesuaikan dengan tingkat kesulitan proyek yang akan dikerjakan, sehingga peserta didik dapat mengembangkan pemahaman secara bertahap dan sistematis.

Strategi merancang RPP atau RPS berbasis PjBL memerlukan perhatian khusus pada struktur dan komponen pembelajaran. RPP berbasis PjBL harus mencakup komponen-komponen khas seperti pertanyaan mendasar, spesifikasi produk proyek, rubrik penilaian, dan jadwal pelaksanaan proyek yang detail (Mola, dkk., 2023). Setiap komponen RPP harus saling terkait dan mendukung pencapaian tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Struktur RPP juga harus fleksibel untuk mengakomodasi dinamika yang mungkin terjadi selama pelaksanaan proyek, seperti perubahan jadwal atau penyesuaian tingkat kesulitan proyek.

Desain asesmen dalam RPP berbasis PjBL memerlukan pendekatan yang komprehensif dan berkelanjutan. Asesmen tidak hanya dilakukan pada akhir proyek, tetapi juga sepanjang proses pelaksanaan proyek melalui berbagai teknik seperti observasi, portofolio, dan refleksi diri (Thomas, 2000). Desain asesmen harus mencakup penilaian proses dan produk, dengan bobot yang seimbang antara keduanya. Rubrik penilaian harus dikembangkan secara spesifik untuk setiap aspek yang dinilai, sehingga memberikan feedback yang konstruktif bagi peserta didik dalam mengembangkan keterampilan dan pengetahuan mereka.

Pengembangan kegiatan pembelajaran dalam RPP berbasis PjBL harus mengikuti tahapan-tahapan proyek yang sistematis. Tahapan ini meliputi orientasi proyek, perencanaan proyek, pelaksanaan investigasi, pengembangan produk, presentasi hasil, dan refleksi (Blumenfeld, dkk., 1991). Setiap tahapan harus

dirancang dengan aktivitas yang spesifik dan jelas, disertai dengan alokasi waktu yang realistis. Kegiatan pembelajaran juga harus mempertimbangkan keberagaman gaya belajar peserta didik, sehingga setiap individu dapat berkontribusi secara optimal dalam proyek yang dikembangkan.

Strategi kolaborasi dengan pihak eksternal menjadi aspek penting dalam merancang silabus dan RPP berbasis PjBL. Kolaborasi ini dapat melibatkan praktisi industri, ahli bidang studi, atau lembaga masyarakat yang relevan dengan tema proyek (Krajcik, dkk., 1998). Kolaborasi eksternal memberikan autentisitas pada proyek yang dikembangkan dan memberikan exposure bagi peserta didik terhadap dunia kerja yang sesungguhnya. Strategi kolaborasi ini harus direncanakan secara matang dalam dokumen perencanaan pembelajaran, termasuk jadwal, peran masing-masing pihak, dan mekanisme koordinasi yang akan dilakukan.

Integrasi teknologi dalam silabus dan RPP berbasis PjBL memerlukan perencanaan yang strategis dan terstruktur. Teknologi tidak hanya berperan sebagai alat bantu pembelajaran, tetapi juga sebagai medium untuk mengembangkan keterampilan digital peserta didik (Ertmer, dkk., 2009). Pemilihan teknologi harus disesuaikan dengan karakteristik proyek dan kemampuan peserta didik dalam menggunakannya. Integrasi teknologi juga harus mempertimbangkan ketersediaan infrastruktur dan dukungan teknis yang diperlukan untuk implementasi yang sukses.

Pengembangan instrumen evaluasi pembelajaran berbasis PjBL memerlukan kreativitas dan inovasi dalam merancang alat ukur yang sesuai dengan karakteristik pembelajaran ini. Instrumen evaluasi tidak hanya berupa tes tertulis, tetapi juga rubrik penilaian proyek, lembar observasi, dan portfolio digital (Sudibyo, dkk., 2022). Setiap instrumen harus dikembangkan dengan mempertimbangkan validitas dan reliabilitas, sehingga dapat memberikan informasi yang akurat tentang pencapaian pembelajaran peserta didik. Instrumen evaluasi juga harus user-friendly bagi guru dan mudah dipahami oleh peserta didik.

Strategi pengembangan profesional guru menjadi faktor kunci dalam implementasi silabus dan RPP berbasis PjBL. Guru perlu memahami filosofi dan prinsip-prinsip PjBL secara mendalam agar dapat merancang dan melaksanakan

pembelajaran dengan efektif (Mola, dkk., 2023: 134). Pengembangan profesional ini dapat dilakukan melalui pelatihan, workshop, komunitas belajar, atau studi banding ke institusi yang telah berhasil mengimplementasikan PjBL. Strategi pengembangan profesional harus berkelanjutan dan disesuaikan dengan kebutuhan spesifik setiap guru.

Implementasi silabus dan RPP berbasis PjBL memerlukan dukungan infrastruktur yang memadai, termasuk fasilitas fisik, teknologi, dan sumber daya manusia. Dukungan institusi menjadi faktor kritis dalam keberhasilan implementasi pembelajaran berbasis proyek (Larmer, dkk., 2015). Strategi implementasi harus mencakup perencanaan yang matang, sosialisasi kepada seluruh stakeholder, dan monitoring yang berkelanjutan. Evaluasi implementasi juga harus dilakukan secara berkala untuk mengidentifikasi kendala dan solusi perbaikan yang diperlukan.

Merancang silabus dan RPP berbasis PjBL merupakan proses yang kompleks dan menantang, namun memberikan manfaat yang signifikan bagi pengembangan kompetensi peserta didik. Strategi yang komprehensif dan terstruktur diperlukan untuk memastikan perencanaan pembelajaran yang efektif dan dapat diimplementasikan dengan sukses. Keberhasilan implementasi PjBL sangat bergantung pada kualitas perencanaan yang dilakukan, komitmen guru, dan dukungan institusi yang berkelanjutan.

BAB 9
EVALUASI DAN UMPAN BALIK DALAM *MICROTEACHING*

A. Teknik Observasi dan Instrumen Penilaian

Observasi kelas telah lama terintegrasi dalam penilaian dan pengembangan pengajaran dalam sistem pendidikan di seluruh negara. Sebagai suatu metode, observasi memberikan gambaran yang jelas mengenai praktik pengajaran di kelas dan menyajikan konteks autentik tentang bagaimana calon guru mengajar. Dalam tiga dekade terakhir, observasi kelas telah berkembang menjadi alat penting untuk mengukur, memastikan, dan meningkatkan keterampilan profesional serta dasar pengetahuan calon guru dan dosen di sekolah, perguruan tinggi, dan universitas (O'Leary, 2020, hal. 29).

Menurut Henry dan Weber (2016, hal. 11), observasi memiliki beberapa manfaat. Pertama, observasi merupakan salah satu sarana untuk memperkenalkan calon guru yang memiliki beragam keterampilan dan teknik dalam berbagai situasi dan pembelajar. Berikutnya, observasi memberikan kesempatan kepada calon guru untuk mengidentifikasi indikator spesifik dari praktik pengajaran yang efektif. Hal tersebut membantu mereka memahami bagaimana faktor kepribadian, penguasaan materi, dan teknik mengajar mempengaruhi hasil belajar pembelajar dan penggunaan strategi alternatif. Selain itu, observasi memberi peluang bagi calon guru untuk melakukan refleksi diri melalui peninjauan dan analisis terhadap rekamannya saat mengajar.

Manajemen/penilaian kinerja Pengembangan profesional

Gambar 1. Model/konteks observasi

Beberapa model dan konteks digunakan dalam observasi sebagai alat untuk evaluasi kinerja dan kompetensi calon guru di kelas. Secara umum, model observasi dapat dikonseptualisasikan dalam suatu kontinum sesuai dengan tujuan dan penekanan, sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1. Pada salah satu ujung spektrum terdapat model atau konteks 'manajemen atau penilaian kinerja' sedangkan pada ujung lainnya terdapat 'pengembangan profesional'. Model observasi yang bertujuan pengembangan profesional cenderung mengadopsi pendekatan diskursif, dengan penekanan pada kolaborasi antara pengamat dan calon guru yang diamati, dengan hubungan yang seringkali kurang hierarkis. Tujuan utama dari model tersebut yaitu mendorong pengembangkan pengetahuan dan keterampilan pedagogis dan/atau pengembangan kurikulum. Sebaliknya, model manajemen kinerja cenderung mengadopsi pendekatan atas-bawah (*top-down*). Dalam model tersebut, pengamat memegang kekuasaan tunggal untuk menilai apa yang merupakan praktik efektif, serta menawarkan saran tentang area praktik mana yang perlu ditingkatkan dalam umpan balik pasca-observasi (O'Leary, 2020, hal. 80-81).

KARAKTERISTIK	MODEL EVALUASI	MODEL PENGEMBANGAN	MODEL TELAAH SEJAWAT
Siapa yang melakukannya dan kepada siapa?	Staf senior mengamati staf lain	Pengembang Pendidikan mengamati praktisi; atau guru ahli mengamati di departemen	Guru mengamati satu sama lain
Tujuan	Mengidentifikasi kinerja yang kurang memadai, mengonfirmasi masa percobaan, penilaian, promosi, jaminan	Menunjukkan kompetensi/meningkatkan kompetensi pengajaran; penilaian	Keterlibatan dalam diskusi; refleksi diri dan timbal balik/bersama

	kualitas, dan penilaian		
Hasil	Laporan/penilaian	Laporan/*action plan; pass/fail PG Cert*	Analisis, diskusi, pengalaman yang lebih luas dalam metode pengajaran
Status bukti	Otoritas	Diagnosis ahli	Persepsi yang dibagikan oleh sejawat
Hubungan antara pengamat dan yang diamati	Kuasa	Keahlian	Kesetaraan/mutualitas
Kerahasiaan	Antara manajer, pengamat dan staf yang diamati	Antara pengamat dan yang diamati	Antara pengamat dan yang diamati – dibagikan dalam set pembelajaran
Inklusi	Staf terpilih	Terpilih/sampel	Semua
Penilaian	Lulus/gagal, skor, penilaian kualitas, layak/tidak layak	Bagaimana untuk meningkatkan; lulus/gagal	Umpan balik yang tidak menghakimi dan konstruktif
Apa yang diobservasi?	Kinerja pengajaran	Kinerja pengajaran, kelas, materi pembelajaran	Kinerja pengajaran, kelas, materi pembelajaran
Siapa yang diuntungkan?	Institusi	Yang diamati	Mutual antara sejawat
Syarat keberhasilan	Proses manajemen yang terintegrasi	Unit pusat yang efektif	Pengajaran dihargai, didiskusikan
Resiko	Keterasingan, kurangnya kerja sama, oposisi	Tidak ada kepemilikan bersama, kurangnya dampak	Kepuasan diri, konservatisme, tidak fokus

Sumber: Adapted from Gosling (2002: pp. 4–5).

Gambar 2. Model observasi rekan sejawat dalam pengajaran menurut Gosling

Gosling menawarkan pendekatan yang berbeda dalam mengklasifikasikan observasi. Dalam kerangka analisis yang dikembangkannya, observasi dikategorikan ke dalam tiga model, sebagaimana diilustrasikan pada Gambar 2. Ketiga model tersebut berguna sebagai alat untuk menganalisis konteks dan tujuan observasi. Model pertama, yaitu model evaluasi, umumnya mencerminkan pendekatan yang digunakan dalam proses jaminan mutu formal, seperti penilaian kinerja atau tinjauan manajemen kinerja. Dalam model tersebut, staf senior bertanggungjawab

untuk melakukan observasi. Model kedua adalah model pengembangan, yang bertujuan untuk memungkinkan objek pengamatan menunjukkan kompetensi, sekaligus membantu pengamat meningkatkan kompetensi pengajaran. Pendekatan yang digunakan dalam model tersebut bersifat formatif dan sumatif karena hasil observasi dievaluasi berdasarkan sistem lulus/tidak lulus. Temuan dari observasi tersebut juga akan menghasilkan rekomendasi untuk peningkatan serta memberikan masukan untuk perencanaan mendatang. Model ketiga, model *peer review*, terjadi ketika para tutor saling mengamati sebagai bagian dari proses formatif yang bertujuan untuk mendorong kemajuan pengamat dan yang diamati.

Observasi dapat dilakukan secara formal dan informal dan keduanya memiliki peran penting dalam seluruh proses pengajaran. Observasi informal biasanya terjadi lebih sering dan dilakukan secara santai, misalnya melalui pencatatan situasi. Kemudian, observasi tersebut sering diikuti oleh percakapan singkat untuk mendorong perbaikan. Sebaliknya, observasi formal dilakukan beberapa kali dalam seminggu dan melibatkan pengumpulan data. Hasil dari observasi formal biasanya dibahas dalam percakapan lebih mendalam karena observasi bersifat terjadwal, memiliki fokus pada topik atau tugas tertentu, dan mencakup analisis yang lebih terstruktur (Henry & Weber, 2016, hal. 23).

Tiga tahapan observasi idealnya dilakukan secara berurutan sepanjang periode pengajaran. Observasi awal berfungsi untuk memperkenalkan calon guru pada karakteristik dan rutinitas kelas. Tahapan tersebut juga memberikan kesempatan bagi calon guru untuk mengenal peserta didik serta memahami rutinitas kelas. Setelah beberapa minggu pertama dan setelah calon guru menjalankan peran sebagai pengajar, akan muncul pertanyaan dan kebutuhan baru terkait strategi pemecahan masalah dalam pengajaran dan cara berinteraksi yang lebih efektif dengan peserta didik. Calon guru mengajukan pertanyaan spesifik yang dapat membantu menentukan fokus observasi selanjutnya. Jika tidak, pengamat dapat mengidentifikasi kebutuhan tersebut dan mengarahkan observasi tersebut. Observasi formatif meningkatkan pengetahuan calon guru mengenai keterampilan mengajar dan peserta didik. Selama periode tersebut, calon guru menganalisis kekuatan dan kelemahannya sambil menetapkan

tujuan pengajaran baru berdasarkan data analisis yang dikumpulkan saat observasi. Dialog antara pengamat dan calon guru mendorong calon guru merekonstruksi pengalaman mengajar dan memperoleh wawasan yang mungkin sebelumnya terlewatkan. Observasi sumatif dilaksanakan menjelang akhir periode pembelajaran. Observasi akhir tersebut sangat bermanfaat karena calon guru memandang kegiatan mengajar dalam konteks yang lebih ilmiah dan artistik, serta memiliki kesadaran yang lebih tinggi akan peran penting guru dalam mengarahkan pembelajaran. Analisis pengajaran yang canggih melalui observasi memungkinkan calon guru untuk menjadi lebih evaluatif dengan kemampuan mendeteksi hubungan yang sebelumnya terabaikan dan memahami alasan di balik perilaku seorang guru (Henry & Weber, 2016, hal. 14).

Beberapa model dan pendekatan dalam observasi kelas menunjukkan bahwa praktik tersebut tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi kinerja, tetapi juga sebagai sarana pengembangan profesional calon guru. Model observasi dapat diposisikan dalam spektrum yang mencerminkan perbedaan tujuan, mulai dari penilaian kinerja yang bersifat hierarkis hingga pengembangan professional yang lebih kolaboratif. Pendekatan O'Leary dan Gosling menunjukkan bahwa observasi dapat bersifat evaluatif, formatif, atau berbasis kolaborasi antar sejawat, tergantung pada konteks dan tujuan pelaksanaannya. Selain itu, perbedaan antara observasi formal dan informal, serta penerapan tiga tahapan observasi menunjukkan pentingnya keterpaduan antara struktur, refleksi, dan dialog dalam proses pembelajaran calon guru. Secara keseluruhan, sintesis dari berbagai model dan tahapan tersebut menegaskan bahwa observasi kelas merupakan strategi komprehensif yang mampu mendorong pertumbuhan profesional, memperkuat praktik reflektif, serta meningkatkan pemahaman pedagogis secara bertahap dan berkelanjutan.

B. Titik Fokus Observasi

Dalam proses pengumpulan data observasi, terdapat berbagai pilihan yang dapat dijadikan titik fokus. Titik fokus tersebut berasal dari tiga bidang utama, yaitu: kinerja calon guru, pengembangan pelajaran, dan rekonstruksi peristiwa. Untuk keperluan observasi, disarankan agar hanya satu atau dua aspek dari bidang-bidang tersebut yang dipilih sebagai fokus utama.

Memusatkan perhatian pada terlalu banyak aspek secara bersamaan dapat membebani baik pengamat maupun calon guru yang diamati (Henry & Weber, 2016, hal. 25).

Terkait dengan bidang kinerja, definisi calon guru yang efektif dan komponen-komponen pengajaran yang berhasil sangat berkaitan dengan kualitas dan keterampilan profesional yang dimiliki. Danielson (2007) mengklasifikasikan pengajaran ke dalam empat domain: perencanaan dan persiapan, lingkungan kelas, pengajaran (*instruction*), dan tanggung jawab profesional. Cara kedua adalah dengan mengamati apa yang terjadi dalam kerangka pembelajaran tertentu. Observasi tersebut dapat dilakukan dengan menggunakan sebagian atau seluruh desain rencana pembelajaran. Beberapa elemen umum yang terdapat dalam sebagian besar format pembelajaran meliputi suasana pembelajaran, tinjauan, pratinjau tujuan harian, penyajian materi, ide dan keterampilan baru, pengecekan pemahaman peserta didik, latihan dan latihan, aktivitas penilaian terhadap pembelajaran baru. Dua formulir berikut oleh Henry dan Weber (2016) mengarahkan fokus observasi pada kerangka pembelajaran.

LESSON ANALYSIS FORM
Student Teacher : *Date & Time :* *Grade & Subject :*
Planning*: Lesson plan, materials, purposeful objective* *Evidence:*
Introduction*: Gains attention and interest, states objective* *Evidence:*
Strategies: *Effectiveness for content, learners, engagement, accommodations* *Evidence:*
Momentum: *Pacing, transitions, energy, movement, student participation* *Evidence:*
Delivery: *Voice, articulation, enthusiasm, vocabulary, grammar, nonverbals, pacing, clarity*

Evidence:
Closure: *Summarization, content link to past or future learning* *Evidence:*
Classroom Climate: *Rapport, organization, management, discipline, student reaction* *Evidence:*
Assessment: *Check for understanding, questioning, practice, assessment piece(s), outcomes* *Evidence:*

INSTRUCTIONAL OBSERVATION CHECKLIST
Student Teacher:
Date & Time:
Grade & Subject:

	Yes	***No***	***N/A***
Were objectives and standards clearly identified?			
Were previously learned concepts and skills reviewed?			
Were students motivated at the opening and during the lesson?			
Was lesson sequenced appropriately?			
Was attention given to diverse learning styles and learner needs?			
Were students on task during the entire lesson?			
Were students actively involved in learning?			
Was transfer of learning built into the lesson?			
Was there evidence of monitoring comprehension during the lesson?			
Were students given an opportunity to practice or apply skills taught?			
Were directions clearly given?			

Was reinforcement used appropriately?			
Was assessment provided prior to the end of the lesson?			
Did the students appear to be correctly diagnosed?			
Were students given knowledge of results?			
If needed, were provisions made for re-teaching, extension, or retention?			
Did use of materials and activities facilitate the lesson?			
Was the teaching style fit the lesson?			
Were the lesson objectives and standards achieved?			
Comments:			

Tabel 1. Titik fokus observasi (Henry & Weber, 2016)

Cara ketiga adalah rekonstruksi kejadian. Rekonstruksi merupakan prosedur pengumpulan data yang bertujuan untuk mendokumentasikan apa yang terjadi selama pengajaran. Setelah data terkumpul, dokumentasi tersebut dianalisis untuk menentukan bagian terpenting yang perlu ditangani lebih lanjut. Cara untuk merekonstruksi aktivitas di dalam kelas yaitu menulis naskah (*scripting*) dan merekam aktivitas kelas. Pertama, menulis naskah berarti merekam setiap orang, peristiwa, atau objek yang menarik perhatian pengamat. Tujuan penulisannya bersifat deskriptif, bukan evaluatif, sehingga narasi harus memuat ringkasan objektif dari aktivitas kelas. Cara kedua yaitu merekam aktivitas kelas dengan mengunakan teknologi audio dan visual. Dengan cara tersebut, rekaman interaksi antara pengajar dan peserta didik dapat dimanfaatkan calon guru yang diamati untuk melakukan evaluasi diri. Selain itu, pengamat dan calon guru dapat meninjau rekaman bersama-sama guna melakukan analisis yang lebih mendalam.

C. Pemberian Umpan Balik yang Konstruktif

Microteaching berfungsi sebagai ajang praktik yang berharga bagi para calon guru. Calon guru merancang pembelajaran singkat, menyampaikannya kepada teman sebaya, dan merefleksikan pendekatan yang telah digunakan (Ledger & Fischetti, 2020). Sesi *microteaching* melibatkan calon guru dalam memainkan berbagai peran, yakni sebagai guru, siswa, dan pengamat, sekaligus bertanggung jawab dalam memberikan dan menerima umpan balik.

Pemberian umpan balik sebaiknya dilakukan segera setelah calon guru menyelesaikan praktik mengajar mereka (Banga, 2014). Umpan balik pasca-observasi dipandang memainkan peran penting dalam mengembangkan kompetensi profesional calon guru. Dalam pendekatan konstruktivis sosial terhadap umpan balik, Banegas (2017) menekankan pentingnya peralihan dari pendekatan direktif atau transmisi menuju pendekatan non-direktif atau eksploratif. Pendekatan tersebut, menurut Brandt (2006), 'membangun pengetahuan yang telah ada, mengakomodasi gaya belajar yang beragam, menyediakan ruang pemecahan masalah, mendorong otonomi, serta reflektif' (hal. 362). Freeman (2007) menambahkan pendekatan tersebut juga 'mendorong dialog antara mahasiswa dan guru untuk merangsang pemikiran dan refleksi serta mengeksplorasi pemahaman' (hal. 100). Dalam pendekatan konstruktivis sosial terhadap pendidikan guru, calon guru tidak lagi dipandang sebagai 'wadah kosong yang menunggu diisi oleh teori dan keterampilan pedagogis' oleh para mentor (sebagaimana dikutip dalam Yates dan Muchisky, 2003, hal. 137).

Umpan balik dalam *microteaching* dapat diberikan secara tertulis atau lisan. Studi oleh Ali dan Al-Adnawi (2013) menunjukkan bahwa umpan balik tertulis bermanfaat karena dapat disimpan dan dibaca kembali kapan saja. Namun, sebagian besar calon guru menilai bahwa umpan balik lisan lebih efektif karena memungkinkan terjadinya diskusi langsung dengan mentor.

Dalam literatur, istilah 'dialogis' kerap digunakan sebagai fitur umpan balik yang efektif (Ajjawi & Boud, 2018; Carless & Boud, 2018). Istilah 'dialogis' sering dianggap sinonim dengan umpan balik tatap muka atau verbal yang mendukung diskusi dua arah. Banyak calon guru menganggapnya lebih bermakna karena meningkatkan kejelasan pesan umpan balik dibandingkan dengan

umpan balik tertulis. Ramsay & Menter (2021) juga menyatakan bahwa umpan balik tatap muka lebih disukai, baik oleh calon guru dan mentor, merupakan bentuk umpan balik yang lebih disukai (baik sebagai pembelajar maupun sebagai guru) karena meningkatkan kepekaan yang lebih besar dan penjelasan.

Memberikan umpan balik yang tepat memerlukan keterampilan pihak mentor. Sayangnya, 'sebagian besar mentor calon guru belum mendapatkan persiapan atau pengetahuan yang memadai untuk mengawasi calon guru secara efektif' (Freiburg & Waxman, 1990, hal. 8). Pengetahuan, keterampilan, dan persiapan yang memadai diperlukan untuk memberikan umpan balik. Guru yang berkualifikasi dan berpengalaman dalam pengajaran serta menunjukkan pengetahuan dan praktik yang tepat di kelas mereka sendiri tertarik untuk bekerja sebagai mentor, dengan asumsi bahwa mereka akan memiliki keterampilan dan kemampuan untuk mensupervisi calon guru atau mampu belajar sambil bekerja (Bailey, 2006). Namun, setiap mentor memiliki gagasan yang berbeda tentang pengajaran, tingkat pemahaman yang berbeda tentang teori pengajaran, dan gaya mengajar yang berbeda sehingga umpan balik yang diberikan pun berbeda (Banegas, 2017).

Menurut Lichtenberger-Majzikne dan Fischer (2017), umpan balik merupakan proses dua arah, dan interpretasi penerima terhadap umpan balik sama pentingnya dengan cara penyampaiannya. Dalam dinamika interaktif tersebut, calon guru memperoleh wawasan tidak hanya dari mentor, tetapi juga dari teman sebaya dan evaluasi diri, yang memperkaya pengalaman belajar mereka secara keseluruhan (Yiğitoğlu-Aptoula, 2021). Pow dan Lai (2021) bahkan menyatakan bahwa ketergantungan semata-mata pada umpan balik instruktur dapat menghambat pengembangan kemampuan reflektif calon guru.

Pada dasarnya, pembelajaran merupakan upaya komunal. Efektivitas umpan balik dipengaruhi oleh suasana penyampaiannya dan hubungan antara pemberi dan penerima umpan balik. Oleh karena itu, penting bagi pendidik guru (sebagai pihak yang lebih berpengetahuan) untuk menciptakan lingkungan yang dipenuhi oleh keterbukaan dan penerimaan. Lingkungan tersebut tidak hanya akan membangun kredibilitas mereka tetapi juga memastikan pengalaman autentik dalam penyampaian dan asimilasi umpan balik secara konstruktif (Lichtenberger-Majzikne

& Fischer, 2017). Dalam konteks ini, komunikasi yang jelas menjadi kunci dalam mengefektifkan pedoman dan standar umpan balik. Umpan balik dialogis akan membantu calon guru mengidentifikasi kesenjangan antara kinerja actual dan harapan, serta memperkuat kemampuan mereka dalam merancang strategi pengajaran yang lebih baik.

Umpan balik juga mendorong calon guru untuk mencapai hasil atau kinerja yang lebih baik karena umpan balik memberikan informasi mengenai keunggulan dan kelemahan seseorang (Karlsson, 2020). Umpan balik dianggap sebagai penguatan untuk memotivasi calon guru dari dosen, teman sebaya, dan diri sendiri sebagai bagian dari refleksi. Calon guru dapat memperoleh manfaat dari pendekatan yang dimodelkan oleh guru mentor dalam memberikan umpan balik yang mendorong refleksi untuk perbaikan (Gravett & Merwe, 2023) dan peningkatan praktik pengajaran (Nguyen & Ngo, 2018). Seperti yang diungkapkan oleh Mosley Wetzel dkk. (2017), umpan balik yang baik diharapkan dapat menciptakan interaksi reflektif antara mentor dan calon guru. Oleh karena itu, *microteaching* sebagai metode instrumental dalam menawarkan pengalaman klinis, berkontribusi besar terhadap evolusi guru yang kompeten dan introspektif (Dharma dkk., 2022; Msimanga, 2021; Oluwatoyin & Femi, 2022; Sithole, 2023).

Asregid dkk. (2023) menyatakan bahwa umpan balik sangat penting dalam mendorong tiga jenis refleksi: refleksi-dalam-tindakan (*reflection-in-action*), refleksi-atas-tindakan (*reflection-on-action*), dan refleksi-untuk-tindakan (*reflection-for-action*). Refleksi-dalam-tindakan terjadi saat proses pembelajaran berlangsung; refleksi-atas-tindakan melibatkan calon guru untuk mengevaluasi praktik pengajaran mereka setelah selesai mengajar; sedangkan refleksi-untuk-tindakan bertujuan untuk meningkatkan atau memodifikasi praktik mengajar di masa mendatang. Dalam konteks tersebut, strategi perencanaan pembelajaran membantu calon guru dalam memahami hakikat pembelajaran, konsep-konsep yang mendasari pembelajaran, lingkungan/tempat pembelajaran berlangsung, dan manfaat dari perencanaan pembelajaran yang berkelanjutan. Jadi, umpan balik berfungsi sebagai alat yang berharga untuk membimbing calon guru mencapai kinerja lebih baik dengan menyoroti kekuatan dan bidang yang perlu ditingkatkan.

Model umpan balik Hattie dan Timperley (dalam Yiğitoğlu-Aptoula, 2021) mengidentifikasi empat tingkatan fokus umpan balik, yaitu umpan balik tentang tugas, umpan balik tentang pemrosesan tugas, umpan balik tentang pengaturan diri, dan umpan balik tentang diri sebagai pribadi. Umpan balik tentang tugas berkaitan dengan kualitas penyelesaian tugas. Umpan balik tentang pemrosesan tugas berfokus pada proses pembelajaran yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas. Jenis umpan balik tersebut dapat memberi pilihan alternatif yang dapat mengurangi kompleksitas dan beban kognitif tugas. Umpan balik tentang pengaturan diri terkait dengan otonomi dan pengendalian diri calon guru. Umpan balik pada tingkat tersebut membantu calon guru mengembangkan keterampilan dalam evaluasi diri. Umpan balik tentang diri sebagai pribadi sangat penting dalam lingkungan kelas karena biasanya hadir dalam umpan balik positif pribadi (yaitu pujian) tentang calon guru. Setiap tingkatan berkontribusi dalam cara yang berbeda terhadap perkembangan calon guru.

Hattie dan Timperley (dalam Yiğitoğlu-Aptoula, 2021) juga mengemukakan tiga pertanyaan umpan balik penting kepada peserta didik: (1) Ke mana saya akan pergi, (2) Bagaimana saya akan pergi, (3) Ke mana selanjutnya? Pertanyaan pertama berkaitan dengan tujuan pembelajaran. Pertanyaan kedua berkaitan dengan gagasan tentang kemajuan yang telah dicapai menuju tujuan. Pertanyaan ketiga menyoroti kegiatan-kegiatan yang perlu dilakukan untuk mencapai kemajuan yang lebih baik.

Komitmen dan keterlibatan calon guru dalam *microteaching* juga sangat dipengaruhi oleh kualitas umpan balik yang diberikan dan persepsi mereka terhadap umpan balik tersebut (Flushman dkk. 2019; Forsythe & Johnson, 2017; Le & Vásquez, 2011). Flushman dkk. (2019) mengindentifikasi beberapa faktor yang memengaruhi umpan balik tertulis. Faktor pertama yaitu konteks pengajaran yang memengaruhi konten umpan balik. Calon guru secara akurat menilai kehadiran pembelajar di kelas mereka. Faktor kedua yaitu kebutuhan calon guru. Kebutuhan calon guru memengaruhi konten umpan balik tertulis. Faktor ketiga mencakup keyakinan tentang pengajaran. Mentor memiliki keyakinan tentang praktik-praktik penting bagi calon guru, dan keyakinan tersebut menentukan konten umpan balik mereka. Konten umpan balik berfokus pada perbedaan antara keyakinan dan praktik. Faktor ketiga mencakup pengetahuan tentang konten

dan tingkat kepercayaan diri. Akhirnya, pengetahuan tentang konten dan tingkat kepercayaan diri terhadap keterampilan memengaruhi kemampuan untuk memberikan umpan balik yang berkualitas.

Sebagai saran praktik yang integral dalam pendidikan guru, *microteaching* memberikan pengalaman langsung yang memperkuat kompetensi profesional calon guru melalui peran aktif, refleksi, dan umpan balik. Umpan balik yang efektif, baik lisan maupun tertulis, dialogis, serta berlandaskan pendekatan konstruktivis sosial mendorong pengembangan keterampilan reflektif. Keberhasilan umpan balik sangat dipengaruhi oleh kualitas penyampaiannya, pemahaman penerima, serta hubungan antara mentor dan calon guru. Dengan strategi umpan balik yang tepat dan lingkungan yang mendukung, *microteaching* menjadi instrument penting dalam membentuk calon guru yang reflektif, adaptif, dan siap menghadapi tantangan dunia pendidikan secara profesional.

D. Penilaian Diri (*Self-Assessment*) dan Teman Sebaya

Penilaian diri dan penilaian teman sebaya merupakan dua konsep yang saling berkaitan. Penilaian diri merujuk pada kemampuan individu untuk menilai dan mengambil keputusan tentang hasil kerja berdasarkan kriteria tertentu, sedangkan penilaian teman sebaya mengacu pada penilaian yang dilakukan oleh individu terhadap hasil kerja teman sebayanya. Perbedaan antara keduanya terletak pada yaitu subjek penilaian (Adachi dkk., 2018).

Menurut Snead dan Freiberg (2017), terdapat keterbatasan jumlah studi yang meneliti efektivitas penilaian diri bagi calon guru di kelas. Studi yang telah dilakukan pada umumnya merupakan penelitian lama dan tidak melibatkan calon guru. Pada dasarnya, penilaian diri dalam pendidikan bermanfaat untuk refleksi diri terhadap praktik pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Melalui penilaian diri, calon guru dapat melakukan penilaian formatif secara mandiri tanpa bergantung pada administrator eksternal. Namun demikian, sebagian besar sumber daya penilaian diri didasarkan semata-mata pada persepsi subjektif calon guru dalam bentuk kuesioner, daftar centang, diari, atau refleksi terhadap tujuan pengajaran.

Studi yang dilakukan oleh Snead dan Freiberg (2017) menunjukkan bahwa calon guru memperoleh banyak informasi ketika mereka diberi kesempatan untuk melakukan penilaian diri. Melalu proses tersebut, mereka dapat mengembangkan kesadaran pedagogis dalam program penilaian berbasis kinerja. Dengan memanfaatkan berbagai sumber data untuk refleksi diri, calon guru dapat memantau perkembangan pembelajaran mereka. Penilaian diri juga mendorong peningkatan profesional. Ketika dibekali strategi evaluasi diri yang tepat, mereka cenderung menunjukkan rasa kepemilikan dan bertanggung jawab yang tinggi atas pembelajaran mereka.

Selain itu, calon guru diberi kesempatan untuk merancang alat ukur penilaian diri. Keterlibatan dalam proses pembuatan penilaian diri membantu mereka mendapatkan keterampilan dan pengetahuan tentang cara mengumpulkan data kelas, menerima umpan balik dari siswa, dan menilai kelas mereka. Proses tersebut membekali calon guru dengan keterampilan yang dapat diterapkan di kelas mereka di masa mendatang. Calon guru tetap memiliki keterampilan untuk menerima umpan balik pembelajar dan melakukan penilaian diri yang merupakan suatu keterampilan yang tidak selalu diajarkan dalam program pendidikan guru. Peningkatan diri, rasa memiliki, dan pemberdayaan hanyalah beberapa dari sekian banyak manfaat penilaian diri (Snead & Freiberg, 2017). Refleksi diri berpotensi membantu persiapan guru dan pengembangan profesional pendidik.

To dan Panadero (2019) menyatakan bahwa keterlibatan teman sebaya dalam mendukung pengempangan penilaian diri individu dapat menghasilkan dampak positif. Dalam konteks tersebut, penilaian diri dan penilaian teman sebaya berkontribusi secara signifikan terhadap pertanggung jawaban individu atas pembelajaran, pemahaman materi dengan lebih baik, serta pengembangan keterampilan evaluasi dan refleksi kritis (Wanner & Palmer, 2018). Salah satu manfaat utama dari umpan balik teman sebaya yaitu mendorong para calon guru untuk lebih aktif merefleksikan praktik *microteaching* (Hama & Osam, 2021) dan meningkatkan kualitas pengajaran mereka (Pham, 2022; Riyanti, 2021). *Microteaching* memberikan ruang bagi calon guru untuk mengamati dan mengevaluasi berbagai teknik pengajaran yang efektif (Yuan dkk., 2022). Ketika *microteaching* diintegrasikan dengan teknologi perekaman video, efektivitas umpan balik

meningkat dan keterampilan reflektif calon guru berkembang secara signifikan (Onal, 2019). Melalui rekaman video calon guru dapat meninjau kembali penampilan mereka maupun teman sebayanya secara objektif, mengenali kesalahan, dan memperbaikinya (Dayu & Haura, 2016). Penilaian teman sebaya juga berdampak positif terhadap peningkatan rasa percaya diri calon guru (d'Alessio, 2018). Dengan demikian, umpan balik dari teman sebaya dalam *microteaching* menjadi sumber pembelajaran berharga karena memungkinkan observasi, evaluasi, dan refleksi terhadap praktik *microteaching* secara langsung.

Meskipun penelitian-penelitian sebelumnya menunjukkan manfaat signifikan dari umpan balik teman sebaya dalam *microteaching*, beberapa tantangan juga ditemukan. Al-Barakat dan Al-Hasan (2009) mengungkapkan bahwa sejumlah calon guru tidak mempercayai penilaian teman sebaya karena dianggap belum memiliki pengetahuan atau pengalaman yang memadai. Peneliti lain juga menunjukkan bahwa beberapa calon guru tidak menerima umpan balik teman sebaya karena mereka merasa diremehkan oleh justifikasi yang dibuat oleh teman sebaya (Hidayah & Indriani, 2021). Keluhan lain muncul terkait dengan kualitas umpan balik yang dianggap terlalu dangkal (Dayal & Alpana, 2020; Hidayah & Indriani, 2021), yang disebabkan oleh keterbatasan pengetahuan atau pengalaman yang dimiliki dalam memberikan umpan balik yang konstruktif (Erdemir & Yeşilçınar, 2021). Hal tersebut menunjukkan bahwa efektivitas umpan balik teman sebaya sangat dipengaruhi oleh tingkat kepercayaan, pengetahuan, dan pengalaman dari pemberi umpan balik.

Lebih lanjut, Al-Barakat dan Al-Hassan (2009) mencatat bahwa beberapa teman sebaya merasa tidak cukup objektif untuk memberikan umpan balik, sehingga lebih memilih untuk menghindari terlibat dalam pemberian umpan balik. Kekhawatiran lain yang muncul adalah jika memberikan umpan balik negatif (Hidayah & Indriani, 2021), hubungan pertemanan mereka berpotensi rusak (Al-Barakat & Al-Hassan, 2009; Erdemir & Yeşilçınar, 2021). Untuk mengatasi tantangan tersebut, mentor berperan penting dalam memberikan contoh konkret tentang bagaimana memberikan dan menerima umpan balik teman sebaya secara efektif. Pelatihan diperlukan untuk menghasilkan umpan balik teman sebaya yang mendalam (Iswandari & Jian, 2020; Kusumaningrum dkk., 2019; Tian & Zhou, 2020). Selain itu,

penyediaan alat penilaian yang memadai, seperti formulir penilaian teman sebaya (Kuter dkk., 2012). Ellis dkk. (2015) menekankan pentingnya dialog kelas yang berkelanjutan dan reflektif untuk membimbing calon guru dalam memberikan memberikan umpan balik yang jujur dan konstruktif. Di samping itu, penggunaan rubrik disertai bimbingan mentor juga dapat membantu menghindari kecenderungan memberikan pujian (Ellis dkk., 2015) atau kritik (Ropohl & Rönnebeck, 2019) secara berlebihan terhadap pengajaran teman sebaya. Oleh karena itu, agar umpan balik teman sebaya efektif, pelatihan, alat penilaian yang jelas, serta rubrik yang jelas dan ruang refleksi perlu diberikan untuk mendorong komunikasi yang jujur dan bermakna.

E. Evaluasi Berbasis Video: Kelebihan dan Kekurangannya

Pengalaman sekolah memainkan peran penting dalam program pendidikan guru karena memberikan kesempatan bagi calon guru untuk mengajar, menerima umpan balik, melakukan refleksi terhadap praktik pengajaran, dan kemudian mengajar kembali. Darling-Hammond (2010, hal. 40) menyebut proses tersebut sebagai 'praktik dalam praktik, dengan bimbingan ahli'. Untuk memberikan umpan balik yang bermanfaat, mentor perlu melakukan observasi secara cermat terhadap praktik pengajaran, menyampaikan komentar spesifik, serta memfasilitasi diskusi bimbingan reflektif (Stapleton dkk., 2017).

Seiring kemajuan teknologi, mentor berpengalaman kini dapat memanfaatkan perangkat seluler untuk merekam video dan audio guna dokumentasi pengalaman *microteaching*. Rekaman tersebut tidak hanya memberikan peluang refleksi mandiri bagi calon guru, tetapi juga memungkinkan pemberian umpan balik bersyarat dari mentor. Prosedur tersebut khususnya berguna dalam konteks geografis yang terpencil dimana kehadiran langsung mentor berpengalaman tidak memungkinkan (Allen & Hadjistassou, 2018). Evaluasi berbasis video memungkinkan calon guru untuk mengamati dan menganalisis praktik pengajaran mereka, serta mengevaluasi diri untuk mengidentifikasi kesalahan, permasalah, atau kesenjangan guna meningkatkan praktik mengajar (Geller & O'Donnell, 2017; Cherrington & Loveridge, 2014). Temuan serupa juga diungkapkan dalam studi Gold dkk. (2021), yang menunjukkan bahwa analisis video rekaman pengajaran berkontribusi positif terhadap pengembangan visi

profesional guru dan membantu calon guru mengenali hal-hal yang perlu ditingkatkan. Oleh karena itu, penggunaan rekaman video dalam *microteaching* mendukung pemberian umpan balik sekaligus meningkatkan keterampilan reflektif calon guru (Setyaningrahayu dkk., 2019).

Penggunaan rekaman video dalam *microteaching* semakin meluas dan terbukti efektif dalam mendorong refleksi mendalam bagi calon guru. Melalui rekaman, calon guru dapat menghentikan sebentar, meninjau ulang, serta menganalisis secara seksama. Video juga memberikan representasi yang lebih akurat dibandingkan ingatan semata, yang sering kali bias atau keliru, sehingga menjadi landasan refleksi yang lebih valid (Odo, 2021). Allen dan Hadjistassou (2018) menyebut sesi pengajaran yang direkam sebagai artefak yang dapat diamati dan direfleksikan dalam konteks nyata. Dengan demikian, rekaman tersebut membantu calon guru memahami dinamika kelas yang kompleks, seperti interaksi antarpeserta didik dan strategi manajemen kelas. Dalam evaluasi berbasis video, calon guru menentukan fokus dan durasi perekaman, serta mengamati dan merefleksikan diri terhadap tujuan pengembangan profesional. Geller dan O'Donnell (2017) merekomendasikan durasi sekitar 30 menit, yang kemudian dianalisis oleh calon guru melalui komentar tentang identifikasi pola maupun perilaku pengajaran untuk mengetahui hal-hal yang perlu ditingkatkan.

Salah satu keunggulan utama evaluasi berbasis video adalah mendorong calon guru melihat kembali pengajaran mereka secara lebih objektif. Akses terhadap rekaman video mendorong refleksi mereka yang "spesifik, terfokus, dan evaluatif". Umpan balik tersebut didasarkan pada "data yang kaya dan andal, terutama bagi calon guru untuk merefleksikan keterampilan komunikasi mereka dan memungkinkan untuk merujuk kembali ke rekaman tersebut" (Setyaningrahayu dkk., 2019, hal. 161). Keuntungan kedua dari hal tersebut bagi calon guru adalah mereka mungkin mengalami kesulitan saat memahami umpan balik saat pertama kali mendengarnya. Sebagaimana yang diutarakan oleh para peserta, rekaman video umpan balik tersebut memungkinkan mereka untuk meninjaunya kembali sesering yang mereka inginkan hingga mereka memahaminya (Odo, 2021). Fitur seperti jeda memungkinkan mentor untuk memberikan umpan balik saat mentor ingin menyoroti tindakan tertentu yang telah dilakukan.

Hal tersebut menjadi keunggulan dibandingkan umpan balik tradisional. Fitur lain dari umpan balik adalah kemampuan untuk menonton ulang. Umpan balik daring tersebut praktis karena memungkinkan calon guru menonton ulang bagian yang terlewat atau menjeda video untuk mencatat umpan balik yang mereka terima. Fitur tersebut memungkinkan untuk meninjau kembali video untuk melihat lebih detail tentang umpan balik yang diterimanya (Odo, 2021). Praktisnya, calon guru dapat menjeda atau memutar ulang video kapan saja untuk mencatat masukan atau mengamati kembali detail umpan balik yang diterima.

Namun demikian, penggunaan video dalam praktik *microteaching* juga memiliki keterbatasan. Tülüce dan Çeçen (sebagaimana dikutip dalam Masats dan Dooly) menyebutkan bahwa salah satu kelemahan penggunaan video saat *microteaching* adalah rasa cemas pada calon guru. Mereka merasa gugup dan malu karena teman sekelasnya dapat menonton video dengan umpan balik tersebut. Kedua, sumber daya tidak tersedia, seperti mikrofon yang berkualitas baik, sistem komputer yang terbaru, dan fasilitas teknologi (Tülüce dan Çeçen sebagaimana dikutip dalam Koc). Berikutnya, keterbatasan lain video umpan balik yang ditunjukkan oleh beberapa peserta adalah bahwa video tersebut tidak mencerminkan kondisi kelas sebenarnya. Kepuasan calon guru terhadap seberapa interaktif umpan balik tersebut bergantung pada ekspektasi mereka. Beberapa calon guru menginginkan kesempatan untuk berbicara langsung dengan mentor tentang umpan balik tersebut, sementara yang lain merasa puas hanya dengan melihat umpan balik dari mentor. Mereka memiliki interaksi terbatas dengan teman sebaya dan menyatakan perlunya menyertakan kesempatan untuk melakukan umpan balik teman sebaya. Berikutnya, umpan balik juga memakan waktu untuk mempersiapkan dan menyelesaikannya, sehingga menambah pekerjaan yang tidak perlu bagi calon guru (Odo, 2021).

Video memungkinkan lebih banyak pelajaran untuk diamati. Oleh karena itu, video menjadi alat penilaian sumatif kompetensi calon guru yang andal. Mentor menonton ulang rekaman pelajaran yang mereka hadiri dan memperhatikan beberapa insiden dan kegiatan pengajaran yang terlewatkan selama observasi langsung. Kesempatan kedua untuk mengamati pelajaran di luar kelas tersebut memungkinkan pertimbangan lebih lanjut tentang cara untuk memberikan umpan balik dan dapat diinformasikan dengan

memberikan komentar tambahan dari guru tuan rumah atau pemeriksaan lebih lanjut terhadap rencana pelajaran dan materi pengajaran. Rekaman dari semua calon guru yang berpartisipasi dapat dibandingkan untuk memastikan bahwa kriteria telah diterapkan secara konsisten dan nilai diberikan secara adil (McCullagh & Menter, 2021).

Lebih lanjut, McCullagh & Menter (2021) menjelaskan bahwa video juga memungkinkan penilaian yang lebih akurat terhadap kemampuan calon guru dalam mengevaluasi dan merefleksikan praktik mereka. Setelah merefleksikan umpan balik di mana tutor mengidentifikasi area yang perlu dikembangkan, calon guru dapat membagikan rekaman pembelajaran lanjutan di mana mereka merasa telah menindaklanjuti panduan atau saran yang diberikan oleh mentor. Rangkaian video tersebut memungkinkan mereka untuk membuktikan pemahaman dan penerapan siklus refleksi mereka.

Sejalan dengan tujuan penilaian formatif, yakni memberikan umpan balik atas kinerja guna meningkatkan dan mempercepat pembelajaran (Sadler, 1998), rekaman video memperkuat fungsi umpan balik tersebut. Nicol and MacFarlane-Dick (2006) merumuskan tujuh prinsip umpan balik yang baik, antara lain menjelaskan apa itu kinerja yang baik, menyampaikan informasi berkualitas tinggi, memfasilitasi penilaian diri, mendorong dialog antara tutor dan rekan, menumbuhkan motivasi positif dan harga diri, memberikan kesempatan untuk menutup kesenjangan antara kinerja saat ini dan yang diinginkan, serta memberikan informasi yang membantu membentuk pengajaran. Oleh karena itu, calon guru tidak hanya menerima umpan balik, tetapi juga memahami dan mendiskusikannya sebelum digunakan untuk perbaikan.

Penggunaan rekaman video dalam microteaching menjadi strategi yang efektif untuk meningkatkan kualitas refleksi, pengajaran, dan umpan balik dalam program pendidikan guru. Teknologi video memungkinkan calon guru untuk mengamati praktik mengajarnya secara lebih objektif, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta menindaklanjuti umpan balik secara mandiri dan berkelanjutan. Keunggulan fitur seperti jeda, tayang ulang, dan akses berulang terhadap umpan balik menjadikan video sebagai alat yang fleksibel dalam mendukung penilaian formatif dan sumatif. Meskipun demikian, tantangan seperti kecemasan tampil di depan kamera, keterbatasan fasilitas

teknologi, dan kebutuhan interaksi langsung dengan mentor tetap perlu diperhatikan. Oleh karena itu, dukungan teknis, pelatihan reflektif, serta penyediaan ruang dialog antara mentor dan calon guru sangat diperlukan agar penggunaan video benar-benar efektif dalam membantu kompetensi profesional dan keterampilan refleksi calon guru secara menyeluruh.

BAB 10
TANTANGAN DAN SOLUSI DALAM PELAKSANAAN *MICROTEACHING*

A. Kendala Teknis dan Non-Teknis dalam Praktik *Microteaching*

Kendala-kendala teknis kerap dihadapi para calon guru baik sebelum maupun saat melaksanakan praktik *microteaching*. Seiring dengan pesatnya perkembangan Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) serta penerapannya yang luas dalam dunia pendidikan, guru dituntut untuk mampu mengintegrasikan TIK ke dalam proses pembelajaran (Graham dkk., 2009). Namun demikian, banyak guru masih belum dapat mengintegrasikan teknologi secara efektif untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu (Heitink dkk., 2016), yang umumnya disebabkan oleh kurangnya persiapan selama program persiapan calon guru. Calon guru belum memiliki pengetahuan yang memadai untuk mengintegrasikan teknologi ke dalam kegiatan mengajar mereka (Tondeur dkk., 2018).

Oleh karena itu, penting bagi program persiapan guru untuk membekali calon guru dengan kompetensi pengetahuan konten pedagogi teknologi (*technological pedagogical content knowledge/TPACK*) dan mendukung mereka dalam mengintegrasikan TIK ke dalam pengajaran (Tondeur dkk., 2016). Penelitian menunjukkan bahwa tingkat TPAK yang dimiliki oleh calon guru sangat berkaitan dengan faktor-faktor terkait TIK, seperti persepsi mereka terhadap dukungan TIK, akses ke perangkat TIK, dan keterampilan penggunaan TIK (Farjon dkk., 2019). Dengan demikian, penguatan TPAK menjadi sangat penting dalam menyiapkan calon guru yang adaptif terhadap teknologi.

Selain kendala integrasi TIK, calon guru juga menghadapi kesulitan dalam memilih dan menggunakan media secara tepat.

Sebanyak 44,4% calon guru dilaporkan mengalami kendala dalam aspek ini. Pemilihan media yang kurang sesuai dapat berdampak negative terhadap hasil belajar. Salah satu faktor penyebabnya adalah keterbatasan sarana prasarana, seperti ketersediaan laptop, LCD, dan papan tulis yang kurang optimal (Fitriani dkk., 2022).

Penelitian Agustina dkk. (2024) juga mengungkapkan bahwa calon guru sering mengalami kesulitan teknis, seperti tidak dapat memutar video atau audio selama sesi mengajar. Dalam beberapa kasus, meskipun media berhasil diputar, suara tidak terdengar. Waktu pengajaran pun kemudian terbuang untuk mengatasi permasalahan teknis tersebut. Masalah lainnya adalah ketidakmampuan calon guru dalam membagikan slide presentasi secara mandiri, yang sering kali mengharuskan mereka meminta bantuan teman sebaya untuk membagikan slide dari laptop, ponsel, atau komputer.

Lebih lanjut, Kokkinos (2022) mencatat bahwa kesulitan teknis seperti koneksi internet yang buruk dan kurangnya komputer pribadi yang dimiliki menyebabkan rasa cemas calon guru saat *microteaching.* Hambatan juga dapat terjadi saat prekeaman video *microteaching*, terutama dalam hal kualitas suara dan fitur khusus perangkat yang terbatas. Oleh karena itu, kebutuhan akan akses internet cepat dan perangkat teknologi yang memadai menjadi sangat penting untuk mendukung proses pengajaran calon guru.

Di sisi lain, calon guru juga menghadapi berbagai kendala non-teknis, baik sebelum, saat, maupun setelah praktik *microteaching*. Makafane (2020) menemukan bahwa calon guru cenderung melakukan perencanaan secara berlebihan atau justru kurang matang. Rencana pembelajaran disaring oleh mentor sebelum calon guru melakukan *microteaching*, mencakup seluruh aspek rencana pembelajaran mulai dari alokasi waktu hingga evaluasi. Beberapa calon guru merancang terlalu banyak tujuan pembelajaran, sementara yang lain merancang satu tujuan pembelajaran yang ambigu.

Masalah lain yang kerap muncul saat *microteaching* meliputi kendala manajemen kelas, psikologis, dan keterlibatan siswa (Salmani Nodoushan, 2018; Kwarteng dan Sappor, 2021). Menghadapi tantangan tersebut memerlukan strategi yang tepat. *Microteaching* sendiri menyediakan ruang yang bebas tekanan

untuk pengembangan keterampilan. Pendekatan seperti pembelajaran kolaboratif dan kerja kelompok kecil terbukti efektif dalam mengurangi kecemasan dan membangun kepercayaan diri calon guru (Megawati & Astutik, 2019). Selain itu, calon guru perlu secara aktif mengeksplorasi, mempraktikkan, serta merefleksikan berbagai tantangan yang mereka hadapi, sambil menyesuaikan strategi mengajar sesuai dengan konteks (Nussy dkk., 2025).

Yundayani dan Alghadari (2024) mengindentifikasi beberapa hambatan yang dihadapi calon guru saat *microteaching*, antara lain: (a) kurangnya pemahaman konseptual mengenai desain instruksional, (b) kesulitan dalam mengelola kelas, (c) keterbatasan pemahaman tentang karakteristik peserta didik, (d) ketidakmampuan dalam memahami peran guru, (e) ketidakjelasan peran guru, dan (f) kurangnya pemahaman akan pengajaran reflektif, dan (g) kurangnya kepercayaan diri. Untuk mengatasi kendala tersebut, calon guru disarankan untuk merancang strategi yang lebih kontekstual, termasuk memahami kepribadian, latar belakang, dan gaya belajar siswa untuk dimasukkan ke dalam perencanaan pembelajaran.

Masalah lain adalah aspek penilaian. Lam (2019) menemukan bahwa meskipun guru pengetahuan yang memadai tentang *performance-based assessment*, mereka kesulitan dalam mengintegrasikannya dengan materi ajar berbasis buku teks. Cheung (2024) menunjukkan bahwa pelatihan mengenai penilaian berbasis kinerja sangat penting untuk meningkatkan literasi literasi asesmen calon guru. Penilaian tersebut penting karena berpusat pada peserta didik, seperti "melibatkan keterlibatan aktif siswa dalam menetapkan tujuan pembelajaran dan pertumbuhan, memantau kemajuan menuju tujuan tersebut, dan menentukan cara mengatasi kesenjangan" (dalam Andrade dkk., 2012, hal. 8), dan membina siswa untuk menjadi pembelajar yang mampu mengatur diri sendiri, memantau diri sendiri, dan mandiri (sebagaimana dikutip dalam Lee, 2016). Dengan mengadopsi umpan balik sebagai alat bantu untuk mendorong respons reflektif siswa, penilaian berbasis kinerja merupakan penilaian yang berfokus pada evaluasi proses, kinerja, dan produk (sebagaimana dikutip dalam McTighe & Ferrara, 1998).

Di samping itu, beberapa studi juga menyoroti kurangnya pemahaman calon guru terkait perundungan. Banyak dari mereka tidak mampu mengidentifikasi ciri-ciri perundungan atau

melakukan intervensi dalam situasi perundungan (Dawes dkk., 2022; Lester dkk., 2018; Ortiz-Bush & Lee, 2018). Meskipun sebagian besar calon guru menyatakan kekhawatiran terhadap perundungan, beberapa masih menganggapnya sebagai hal yang wajar dalam proses tumbuh kembang. Namun studi Zhu dan Wang (2024) menunjukkan bahwa pelatihan pencegahan perundungan dapat meningkatkan efikasi diri calon guru secara signifikan, sehingga mereka lebih siap dalam mencegah dan menengani perundungan di sekolah.

Adapun kendala non-teknis pasca *microteaching* berkaitan erat dengan sistem evaluasi. Pertama, evaluasi calon guru bersifat formalitas. Misalnya, kriteria evaluasi keterampilan mengajar diberikan sebelum pelaksanaan kelas, namun hanya dianggap serius pada awal praktik, dan diabaikan seiring berjalannya waktu dan diabaikan seiring berjalannya waktu. Kedua, sistem evaluasi keterampilan kurang memiliki standar ilmiah. Dalam beberapa kasus, mentor mengevaluasi kinerja calon guru hanya berdasarkan ingatan, bukan bergantung pada pengalaman dan kesan untuk mengevaluasi. Evaluasi cenderung sangat umum dengan subjektivitas yang kuat. Bahkan Ketika mentor memperlihatkan rekaman video pembelajaran di kelas kepada calon guru dan menanyakan pendapat mereka tentang video tersebut, calon guru atau mentor enggan memberikan tanggapan jujur. Akibatnya, hal tersebut menyebabkan kesenjangan antara evaluasi dan kinerja yang sebenarnya (Yang, 2016).

Dari uraian di atas, calon guru membutuhkan lebih banyak persiapan untuk *microteaching* di masa mendatang yang terwujud dalam tindakan. Calon guru yang menghabiskan lebih banyak waktu dalam persiapan sebelum *microteaching* akan dapat meminimalisir berbagai kendala teknis dan non-teknis yang terjadi pada saat dan sesudah praktik *microteaching*. Dengan demikian, kemampuan kognitif yang baik akan menumbuhkan kepercayaan diri calon guru dalam mengajar.

B. Persiapan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) sebelum *Microteaching* dan Peran Supervisor saat *Microteaching*

Secara umum, keterampilan *microteaching* terbagi menjadi tiga: pra-instruksional, instruksional, dan pasca-instruksional. Keterampilan pra-instruksional mencakup keterampilan dalam

menulis Rencana Pelaksanaan Pembelajaran/RPP dan menetapkan tujuannya. Keterampilan instruksional meliputi induksi, komunikasi, penjelasan, ilustrasi dengan contoh, penguatan, proses perhatian, perhatian pada perilaku pembelajar, variasi stimulus, pengelolaan kelas, penggunaan papan tulis, penggunaan materi pembelajaran, serta pengulangan yang terencana. Sementara itu, keterampilan pasca-instruksional meliputi keterampilan penutupan pembelajaran dan umpan balik (Kimaro dkk., 2021).

Dalam konteks pedagogis klasik, Herbart dan para pengikutnya mengusulkan lima langkah pelaksanaan pembelajaran, yaitu: (1) persiapan, dengan mengaitkan materi baru pada pengetahuan sebelumnya untuk merangsang minat peserta didik; (2) presentasi yaitu penyampaian informasi baru; (3) asosiasi, yakni menghubungkan informasi baru dengan materi yang telah dipelajari sebelumnya; (4) sistematisasi, yaitu generalisasi atau prinsip; dan (5) aplikasi, yang menuntut peserta didik menggunakan materi atau ide baru untuk menunjukkan penguasaan pengetahuan (Pollock dan Tolone, 2021). Dalam praktiknya, calon guru menyadari bahwa merencanakan pembelajaran tidak hanya menjaga ketertiban di kelas, tetapi juga memastikan pembelajaran tetap sesuai dengan kurikulum.

Perencanaan pembelajaran memainkan peran penting dalam penerapan pengajaran yang efektif karena prosesnya berdampak terhadap kualitas pengajaran. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai dalam menyusun RPP yang efektif sebagai bagian kompetensi profesional. Sebelum memulai profesi tersebut, calon guru perlu memahami dinamika proses pengajaran dan perencanaan, baik melalui pengalaman lapangan maupun mata kuliah berbasis praktik(Shelton dkk., 2020). Dengan demikian, membekali calon guru dengan pengetahuan dan keterampilan merancang RPP menjadi Langkah penting dalam menyiapkan mereka menghadapi praktik profesional.

Namun, beberapa studi menunjukkan bahwa calon guru masih menghadapi sejumlah kendala dalam menyusun RPP. Temuan kualitatif Yurtseven (2021) menunjukkan bahwa calon guru memiliki kelemahan tertentu yang berdampak pada kompetensi mereka dalam merancang RPP. Di Filipina, Cuñado & Abocejo (2018) menemukan bahwa calon guru mengalami

kesulitan dalam menyelaraskan penilaian dengan tujuan pembelajaran. Sementara itu, dalam konteks Arab Saudi, Alanazi (2019) mengungkap bahwa menyusun RPP menimbulkan rasa gugup dan cemans pada calon guru, sehingga mereka cenderung lebih memilih menggunakan sumber pengajaran daring yang sudah tersedia, perangkat pengajaran dan RPP siap pakai, dibandingkan menyusun RPP secara mandiri. Salah satu solusi dalam mengatasi permasalahan tersebut adalah pembuatan RPP bersama (*joint lesson plan*). Penelitian Enama (2021) menunjukkan bahwa RPP yang disusun bersama memiliki tingkat kesalahan yang lebih rendah dan menghasilkan kualitas pengajaran yang lebih baik dibandingkan dengan RPP yang disusun secara individual. Temuan-temuan tersebut menegaskan bahwa calon guru memerlukan dukungan dan bimbingan dalam pembuatan RPP.

Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran sering kali menjadi tantangan tersendiri bagi calon guru (Cevikbas dkk., 2024; Lilly dkk., 2024; Lim dkk., 2018). Padahal, perencanaan pembelajaran seharusnya menghasilkan dokumen berupa "Rencana Pelaksanaan Pembelajaran", yang memuat garis besar komponen-komponen penting dalam proses pembelajaran. Kesulitan calon guru dalam menyusun RPP biasanya berkaitan dengan kurangnya pemahaman tentang bagaimana peserta didik memaknai konsep Matematika, serta ketidakmampuan dalam mengaitkan penerapannya ke dalam RPP (Cevikbas dkk., 2024). Bahkan, beberapa calon guru dinilai lebih terampil dalam *microteaching* tetapi masih "belum mengembangkan keterampilan dalam menyusun RPP" (Lim dkk., 2018, hal. 528). Selain itu, calon guru sering menemukan kesulitan dalam merancang kegiatan belajar untuk peserta didik, meskipun telah tersedia teknologi yang dapat dimanfaatkan untuk membantu proses penyusunan RPP (Cevikbas dkk., 2024). Langkah awal dalam perencanaan menjadi bagian yang paling menantang bagi calon guru, khususnya dalam menemukan kegiatan belajar yang tepat (Lilly dkk., 2024).

Menyusun rencana pembelajaran yang efektif bukanlah tugas yang mudah. Banyak faktor yang harus dipertimbangkan dalam merencanakan pembelajaran, seperti karakteristik kurikulum, karakteristik siswa, serta ketersediaan materi dan media pembelajaran. Calon guru menghadapi sejumlah tantangan,

termasuk kesulitan dalam menentukan pengalaman belajar yang sesuai, menentukan alokasi waktu yang tepat untuk setiap langkah pembelajaran, menentukan tujuan pembelajaran, mengembangkan media pembelajaran yang tepat, mengurutkan kegiatan kelas, menemukan dan menggunakan metode pengajaran yang tepat, serta menentukan pendekatan dan pengalaman belajar yang mampu memotivasi siswa (Burhanudin dkk., 2018; Sahin-Taskin, 2017).

Rencana pembelajaran memegang peran penting dalam menentukan keberhasilan pembelajaran sehingga guru dituntut untuk terampil dalam menyusunnya (Ramdiah dkk., 2018). Dalam kurikulum 2013 di Indonesia, RPP disusun sebagai panduan untuk melaksanakan kegiatan pembelajaran berdasarkan kompetensi dasar yang ditetapkan. RPP berfungsi menjembatani interaksi guru dan siswa di kelas selama pembelajaran berlangsung di kelas. Mengacu pada Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 41 Tahun 2007, komponen RPP mencakup: (a) identitas mata pelajaran, (b) standar kompetensi, (c) kompetensi dasar, (d) indikator pencapaian kompetensi, (e) tujuan pembelajaran, (f) materi ajar, (g) alokasi waktu, (h) metode pembelajaran, (i) kegiatan pembelajaran yang terdiri atas kegiatan pendahuluan, kegiatan inti, dan kegiatan penutup, (j) sumber belajar, serta (k) penilaian hasil belajar yang mencakup instrumen penilaian, kunci jawaban, dan rubrik penilaian. Oleh karena itu, kemampuan menyusun RPP secara sistematis dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik menjadi kompetensi esensial bagi setiap calon guru. Selain itu, calon guru perlu menyadari bahwa pembelajaran yang direncanakan dengan baik berfungsi sebagai kerangka acuan dan panduan dalam semua aspek pembelajaran, mulai dari pendahuluan hingga penutup. RPP yang ditulis dengan baik memberikan rasa percaya diri pada calon guru.

Dari praktik *microteaching*, peran supervisor sangat penting dalam membantu calon guru untuk mengidentifikasi dan memperbaiki kekurangan. Supervisor dapat bekerja sama dengan calon guru, memberikan umpan balik secara berkelanjutan, serta membantu mengidentifikasi masalah yang muncul. Melalui umpan balik tersebut, calon guru dapat memahami performa mereka secara objektif dan reflektif. Dengan demikian, supervisor tidak hanya bertindak sebagai pengamat, tetapi juga sebagai fasilitator dalam proses pembelajaran profesional calon guru.

Temuan Aimah dkk. (2020) mengungkap bahwa calon guru memiliki ekspektasi terhadap peran supervisor dalam *microteaching*, yaitu instruktur, konselor, dan evaluator. Pertama, menurut calon guru, peran sebagai evaluator dianggap paling penting di mana supervisor diharapkan mengevaluasi dan memberikan umpan balik dengan menggunakan rekaman video. Kedua, sebagai instruktur, seorang supervisor diharapkan mampu mengajarkan berbagai teknik serta menunjukkan cara penerapannya dalam proses pengajaran. Ketiga, sebagai konselor, seorang supervisor perlu menjalin interaksi dengan calon guru dan membantu mereka mengatasi kesulitan dalam pengajaran, serta mendorong pemikiran kritis dalam mencari solusi atas tantangan yang dihadapi.

Selaras dengan hal tersebut, Ali (2021) menekankan bahwa supervisor memiliki berbagai peran penting dalam praktik *microteaching*. Pertama, supervisor bertugas membantu calon guru memahami teori keterampilan mengajar serta menerapkannya dalam situasi kelas nyata. Konsultasi yang berkelanjutan juga perlu diberikan kapan pun diperlukan. Kedua, supervisor membantu mereka mengajarkan penerapkan pengetahuan yang dipelajari dengan praktik *microteaching* ke kelas yang sebenarnya sehingga mereka dapat mencapai penguasaan keterampilan mengajar secara efektif. Selain itu, supervisor juga berperan sebagai demonstrator dengan menunjukkan keterampilan yang harus dikembangkan dalam diri calon guru. Supervisor juga bertanggung jawab dalam pengelolaan pelaksanaan *microteaching*, seperti menyusun jadwal pelajaran *microteaching*, menetapkan siapa yang mengajar di kelas mana, serta keterampilan mengajar tertentu yang harus dikuasai. Peran lainnya adalah melakukan pengawasan terhadap pelaksanaan pembelajaran, mendiskusikan berbagai aspek pelajaran yang diajarkan dalam kelompok calon guru, mengevaluasi pembelajaran, dan memberikan umpan balik melalui kuesioner atau metode lain. Akhirnya, supervisor juga berperan sebagai panutan bagi calon guru.

Berdasarkan beberapa temuan dan teori yang telah dipaparkan, dapat disimpulkan bahwa keterampilan *microteaching* yang terbagi dalam dalam tiga tahap merupakan fondasi penting dalam membentuk kompetensi calon guru, khususnya dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran secara efektif. Salah satu komponen kunci dalam tahap pra-instruksional adalah

penyusunan RPP, yang sering menjadi tantangan besar bagi calon guru karena kurangnya pengetahuan dan keterampilan yang memadai. Oleh karena itu, pendampingan melalui supervisi menjadi penting. Supervisor tidak hanya bertindak sebagai evaluator, tetapi juga sebagai instruktur, konselor, dan panutan yang membimbing calon guru dalam merencanakan, melaksanakan, dan merefleksikan proses pembelajaran. Melalui pemberian umpan balik yang konstruktif dan praktik bersama seperti pembuatan RPP kolaboratif, calon guru dapat membangun efikasi diri, keterampilan reflektif, serta karakter profesional yang dibutuhkan untuk menjalankan peran sebagai guru.

C. Efikasi Diri dan Regulasi Diri dalam *Microteaching*

Efikasi diri dan regulasi diri signifikan dalam membentuk karakter calon guru, khusunya dalam konteks praktik *microteaching*. Efikasi diri guru telah dikaitkan dengan sejumlah capaian calon guru (Scarparolo & Subban, 2021), seperti kualitas pengajaran, kesejahteraan, kelelahan, serta komitmen terhadap profesi mengajar. Nenurut Symes dkk. (2023), efikasi diri merujuk pada keyakinan individu terhadap kemampuannya untuk melakukan tindakan atau tugas tertentu. Sementara itu, Wray dkk. (2022) dan Brown dkk. (2019) menjelaskan bahwa efikasi diri berkaitan dengan kemampuan seseorang dalam merencanakan, mengorganisir, dan melaksanakan kegiatan yang diperlukan untuk mencapai tujuan pendidikan. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa terdapat korelasi antara efikasi diri dan kinerja mengajar guru dalam membentuk karakter profesional calon guru.

Menurut Brown dkk. (2019), efikasi diri merepresentasikan faktor motivasional yang memengaruhi kualitas serta efektivitas pengajaran. Kompetensi dalam menyampaikan materi pelajaran turut berkontribusi positif terhadap peningkatan efikasi diri. Oleh karena itu, pelatihan profesional diperlukan guna membangun rasa aman secara emosional dan meningkatkan kepercayaan diri calon guru. Sejalan dengan itu, Manasia dkk. (2019) menyatakan bahwa kesiapan mengajar merupakan kondisi kesiapan calon guru untuk mengajar. Bolliger dan Halupa (2022) menemukan adanya hubungan positif antara kesiapan mengajar dan efikasi diri. Penelitian Luo dan Li (2024) juga menggarisbawahi pentingnya tingkat kepercayaan diri para calon guru, karena mereka rentan mengalami penurunan efikasi diri akibat ekspektasi tinggi dan kritik diri. Selain itu, tingkat kecemasan dalam program

pendidikan guru perlu dikelola pendekatan dan bimbingan yang tepat.

Kemampuan menyampaikan materi pelajaran merupakan aspek fundamental dalam praktik pengajaran, yang mencakup keterampilan verbal seperti intonasi, pelafalan, kelancaran bahasa, dan keterpatan, serta keterampilan nonverbal seperti bahasa tubuh (misalnya gerakan tangan, kontak mata, gerakan), manajemen waktu, dan manajemen kelas (Manasia dkk., 2019). Melalui kegiatan merencanakan dan mempersiapkan pelajaran, berdiri di depan kelas, dan mengendalikan kelas, sebagian besar calon guru mampu menunjukkan peningkatan kepercayaan diri. Meski rasa cemas sebelum praktik *microteaching* muncul, performa mereka selama praktik justru tampil jauh lebih baik daripada yang direncanakan selama latihan. Praktik *microteaching* dipandang bernilai karena calon guru dapat menerapkan pengetahuan teoritis ke dalam praktik, yang secara signifikan memperkuat efikasi diri (Tulgar, 2019).

Kesadaran akan kelebihan dan kekurangan selama praktik *microteaching* juga berkontribusi terhadap efikasi diri. Calon guru menyadari perbedaan antara menjadi seorang pembelajar dan menjadi seorang pengajar, terutama saat mereka menghadapi tantangan di depan kelas. Meskipun demikian, mereka merasa puas karena mampu mengidentifikasi hal-hal yang membutuhkan pengembangan. Umpan balik dari fasilitator dan teman sebaya berperan penting dalam proses tersebut karena fungsinya sebagai sumber motivasi yang mendukung peningkatan efikasi diri. Melalui umpan balik, calon guru dapat mengevaluasi dirinya secara lebih objektif (Tulgar, 2019).

Praktik *microteaching* juga memberikan ruang kolaboratif di mana para calon guru dapat saling bekerja sama dan berbagi pengalaman. Kolaborasi dan berbagi pengalaman tersebut berperan dalam pengembangan efikasi diri. Mereka berpartisipasi dalam mendiskusikan kelebihan dan kekurangan praktik pengajaran mereka, berbagi pengalaman, dan mengembangkan kepercayaan diri mereka dalam mengajar (Arsal, 2014). Proses 'melihat' dalam *microteaching* merupakan sumber efikasi diri. Dalam proses tersebut, calon guru dan pengamat mendiskusikan penampilan setiap calon guru. Dengan memberikan komentar dan penjelasan tentang kelebihan dan kekurangannya, mereka belajar dari pengalaman sendiri dan dari calon guru lainnya. Seseorang

akan berusaha mencari model yang memiliki kompetensi atau kemampuan yang sesuai dengan keinginannya. Ketika melihat orang lain dengan kemampuan yang sama untuk berhasil dalam suatu tugas melalui usaha yang tekun, individu akan merasa percaya diri bahwa ia juga dapat berhasil dengan usaha yang sama (Sumarno, 2019).

Selain efikasi diri, regulasi diri juga merupakan komponen penting dalam pengembangan profesional calon guru. Regulasi diri mencakup kesadaran akan pentingnya pembelajaran dan kemampuan mengendalikan emosi guna mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Menurut Bharuthram & Van Heerden (2020), umpan balik dari teman sebaya mendorong calon guru berpikir secara metakognitif dan kemudian mengatur perilaku untuk mencapai tujuan. Regulasi diri terjadi ketika umpan balik mendorong calon guru untuk berpikir secara mendalam tentang proses pembelajaran, mengevaluasi pencapaian tujuan, dan membuat perubahan untuk meningkatkan kinerja (Nipaspong, 2022; Zhu & To, 2022). Dengan demikian, umpan balik akan berdampak positif terhadap proses pembelajaran, penting untuk mengkaji dampak umpan balik terhadap emosi, pikiran, dan perilaku calon guru.

Dalam konteks digital, pemberian umpan balik secara daring terbukti lebih terstruktur dibandingkan dengan umpan balik tatap muka atau berbasis kertas (Özkara & Çakır, 2018). Umpan balik sejawat daring memungkinkan terjadinya interaksi antara calon guru dalam bentuk dialog mengenai kinerja dan standar profesional (Donia dkk., 2022). Melalui tinjauan teman sebaya elektronik, calon guru dapat mengembangkan keterampilan tingkat tinggi seperti membuat penilaian, saran, dan koreksi, serta mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka (Pham dkk., 2020).

Lebih lanjut, umpan balik teman sebaya sebaya secara daring membantu calon guru mengenali kelemahan, mempersiapkan diri secara lebih baik, serta meningkatkan motivasi mereka. Hal tersebut diperkuat oleh temuan Muamaroh dan Pratiwi (2022), serta Mubarok (2012), yang menyoroti pengaruh positif umpan balik teman sebaya terhadap motivasi calon guru. Selama proses tersebut, mereka menerima umpan balik ekstensif berbasis teks, audio, dan video dan mendokumentasikannya sebagai dasar perbaikan yang kemudian

disampaikan saat sesi tatap muka. Peran ganda sebagai pemberi dan penerima umpan balik teman sebaya mendorong regulasi diri secara aktif (Bellhäuser dkk., 2022). Oleh karena itu, umpan balik sebaya secara daring hendaknya dimasukkan ke dalam pembelajaran mereka, dan program pendidikan sebaiknya mencakup praktik-praktik pendukung untuk umpan balik sebaya secara daring (Öztürk & Yüce, 2025).

Regulasi diri calon guru juga dapat ditingkatkan melalui penguasaan teknologi pembelajaran. Menurut Ekayanti dkk, (2023), dorongan dari supervisor terhadap pentingnya penguasaan teknologi berkontribusi pada peningkatan motivasi calon guru. Walaupun penggunaan perangkat digital seperti komputer dan *smart phone* sudah menjadi hal yang lumrah, integrasi teknologi dalam praktik pengajaran memerlukan pemahaman pedagogis dan latihan rutin (Anggreni dkk, 2021; Rahmadi, 2019). Calon guru yang menguasai teknologi akan lebih mampu maemadukan pengetahuan pedagogis dan konten secara efektif berbasis kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*) (Celik, 2023, Theelen dkk., 2020).

Motivasi intrinsik dan prestasi akademik saling berkaitan dan dapat diperkuat melalui lingkungan belajar yang kreatif berbasis teknologi (TPACK). Pendekatan tersebut sangat mendukung peningkatan motivasi dan capaian calon guru (Calderón dkk., 2020; Urfatullaila dkk., 2021). Tantangan yang muncul adalah bagaimana motivasi calon guru memengaruhi emosi dan persepsi mereka terhadap TPACK, yang pada akhirnya berdampak pada keterampilan mengajar mereka. Calon guru dengan motivasi rendah cenderung enggan mengadopsi pendekatan teknologi dalam kegiatan pembelajaran dengan berbagai alasan. Selain itu, implementasi pembelajaran berbasis terknologi memerlukan media pembelajaran, koneksi internet yang stabil, serta pendekatan yang tidak mengaikan aspek moral (Ekayanti dkk., 2023).

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa efikasi diri dan regulasi diri merupan dua aspek yang saling mendukung dalam membentuk kesiapan dan kompetensi calon guru, khususnya dalam konteks praktik *microteaching*. Efikasi diri yang tinggi mendorong kepercayaan diri, kesiapan mengajar, dan kemampuan menyampaikan materi secara efektif, sementara regulasi diri memungkinkan calon guru mengelola emosi,

memantau proses belajar, dan melakukan refleksi atas kinerjanya. Umpan balik, baik dari fasilitator dan teman sebaya, terutama dalam platform daring, berperan penting dalam mengembangkan efikasi diri dan regulasi diri. Selain itu, penguasaan teknologi pembelajaran dan pemanfaatan pendekatan TPACK semakin memperkuat kemampuan calon guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang relevan, kreatif, dan adaptif.

D. Pengelolaan Kelas Simulasi secara Efektif

Keberhasilan *microteaching* dalam membentuk keterampilan mengajar sangat bergantung pada unsur-unsur yang dipraktikkan selama pelaksanaannya, salah satunya adalah keterampilan mengelola kelas. Dalam kegiatan ini, calon guru dilatih untuk menciptakan suasana belajar yang kondusif, tertib, dan dinamis. Pengelolaan kelas mencakup aspek, seperti pengaturan tempat duduk, pengendalian interaksi antar peserta didik, serta penanganan terhadap perilaku siswa yang mengganggu proses pembelajaran. Keterampilan tersebut sangat penting untuk menjaga konsentrasi peserta didik dan kelancaran kegiatan belajar. Sejalan dengan temuan Cahayani (2021) dan Afifatun dkk. (2022), simulasi *microteaching* memberikan dampak positif terhadap peningkatan keterampilan calon guru dalam mengelola kelas secara efektif.

Selanjutnya, dalam konteks keterampilan variasi stimulus, calon guru dituntut untuk menerapkan berbagai variasi dalam penyampaian materi agar proses pembelajaran dalam kelas tidak menimbulkan kejenuhan. Variasi tersebut dapat berupa perubahan intonasi suara, penggunaan alat bantu visual, gerak tubuh, hingga perpindahan posisi saat mengajar. Strategi tersebut bertujuan untuk mempertahankan perhatian dan meningkatkan keterlibatan peserta didik. Selain itu, keterampilan dalam mengelola pengajaran kelompok kecil dan pengajaran individual juga menjadi bagian penting dalam praktik *microteaching*. Mengingat pembelajaran tidak selalu berlangsung secara klasikal, calon guru perlu dilatih agar memiliki kemampuan untuk memberikan perhatian kepada kelompok kecil maupun individu, terutama kepada peserta didik yang mengalami kesulitan belajar. Pengelolaan pengajaran tersebut menuntut sensitivitas serta strategi yang tepat agar semua peserta didik mendapatkan layanan baik (Rabukit Damanik, Rakhmat Wahyudin Sagala, 2021).

Hasil pembelajaran utama dari praktik *microteaching* adalah pembelajaran tentang perilaku peserta didik di dalam kelas. Melalui pengalaman selama *microteaching*, calon guru menjadi lebih menyadari beragam tantangan perilaku peserta didik yang dapat muncul dalam proses pembelajaran. Setelah menjalani praktik tersebut, mereka mampu mengidentifikasi berbagai gangguan perilaku, seperti peserta didik yang menangis, membolos, atau terus-menerus bertanya. Perilaku tersebut dipahami sebagai bentuk ekspresi atas rasa bosan, kebutuhan akan perhatian, atau kondisi emosional yang kurang baik. Dengan menempatkan calon guru dalam situasi tersebut, mereka mulai memahami kompleksitas peserta didik, yang mencakup aspek pribadi, social, dan akademis. Pemahaman tersebut menuntut kepekaan terhadap emosi serta motivasi pembelajar yang kompleks.

Selain itu, calon guru ditempatkan dituntut untuk mencoba berbagai strategi dalam mengatasi gangguan yang muncul selama proses pengajaran. Situasi tersebut tidak hanya melatih kemampuan berpikir cepat, tetapi juga memaparkan mereka pada perasaan rentan dan pembelajaran tentang diri mereka sendiri sebagai calon guru. Proses tersebut mendorong mereka untuk mengidentifikasi reaksi mereka sendiri terhadap perilaku menantang yang mungkin berbeda dari reaksi orang lain (Mikulec & Hamann, 2019). Penelitian Padilah dkk. (2025) mendukung temuan tersebut dengan menunjukkan kesulitan calon guru dalam manajemen kelas yang disebabkan oleh prosedur *microteaching*, baik dari segi kognitif, pelaksanaan pengajaran, maupun umpan balik. Faktor seperti keaktifan peserta didik yang yang duduk di baris depan cenderung lebih aktif berpartisipasi dalam pembelajaran, seperti mengajukan pertanyaan, menjawab pertanyaan, atau memberikan penguatan. Selain itu, selama proses pengajaran, intonasi suara calon guru saat menjelaskan materi. Posisi tubuh saat menjelaskan mempengaruhi kejelasan suara calon guru. Pembelajar juga cenderung berjalan ke area depan kelas selama proses pengajaran. Jadi, pelaksanaan *microteaching* yang dilakukan melalui prosedur yang jelas dapat meningkatkan keterampilan manajemen kelas.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa keberhasilan *microteaching* dalam mebentuk keterampilan mengajar calon guru sangat bergantung pada keterampilan dalam

mengelola kelas, variasi stimulus, dan pengelolaan pembelajaran individual maupun kelompok keci. Praktik *microteaching* memungkinkan calon guru memahami pentingnya menciptakan suasana belajar yang kondusif dan mampu mengatasi berbagai gangguan perilaku peserta didik. Selain itu, pengalaman langsung di kelas membuat mereka menyadari kompleksitas perilaku peserta didik serta pentingnya kepekaan emosional dalam pengelolaan pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

A. Remesh (2013), "Microteaching: an efficient technique for learning effective teaching", Indian Journal of Community Medicine / PMC, https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/

Adachi, C., Tai, J.H.-M. & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education. 43(2), 294-306. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128

Afifatun, S., Hidayah, R. & Husna, A. (2022). Pengaruh simulasi micro teaching terhadap keterampilan pengelolaan kelas mahasiswa PAI STAI Ibnu Rusyd Kotabumi. JPBI: Jurnal Penelitian Ibnu Rusyd, 1(1), 1–9.

Agustina, D., Matra, S.D., Ulya, I., Susanto, Fajar, D.A., Hayati, R., Sidqi, M.F., Permanasari, P., Panuntun, I.A. (2024). Pre-service teachers' challenges in teaching during and after the Covid-19 pandemic. Dalam 6th Social and Humaniora Research Symposium: Community & Youth Development, hal. 147-152. https://doi.org/10.18502/kss.v9i22.16784

Aimah, S., Rukmini, D., Saleh, M., & Bharati, D.A.L. (2020). Pre-service English teachers' voices: What do they expect from a supervisor in a microteaching class? The Journal of AsiaTEFL, 17(3), 1039-1047. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.20.1039

Ajjawi, R. & Boud, D. (2018). Examining the Nature and Effects of Feedback Dialogue. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1–14. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128

Alanazi, M.H. (2019). A study of the pre-service trainee teachers' problems in designing lesson plans. Arab World English Journal, 10(1), 166-182. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.15

Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer assessment as a learning tool for enhancing student teachers' preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399–413. https://doi.org/10.1080/13598660903247676

Ali, A. (2021). Concept of micro-teaching and the role of supervisor in micro-teaching. International Journal of Current Research in Education, Culture and Society, 5(1), 1-11.

Ali, H.I.H. & Al-Adawi, H.A. (2013). Providing effective feedback to ESL student teachers. Canadian Center of Science and Education, 3(3), 21-35. https://doi.org/10.5539/hes.v3n3p21

Allen & Ryan (1969), Microteaching: A Description, Penerbit Stanford University Press

Allen (2012), Absolute goals, flexible means: Dwight Allen, Stanford Graduate School of Education, https://gse100.stanford.edu/

Allen, C. & Hadjistassou, S. (2018). Remote tutoring of pre-service EFL teachers using iPads. ELT Journal, 72(4), 353-364. https://doi.org/10.1093/elt/ccy016

Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). Microteaching. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing

Alma, B. 2008. Guru Profesional Mengusai Metode dan Terampil Mengajar. Bandung: Alfabeta

Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. Teacher Education Quarterly, 32(1), 115-130.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Anggreni, N. L., Jayanta, I. N. L., & Mahadewi, L. P. P. (2021). Multimedia Interaktif Berorientasi Model Problem Based Learning (PBL) Pada Muatan IPA. Mimbar Ilmu, 26(2), 214. https://doi.org/10.23887/mi.v26i2.35715

Arifmiboy (2019), Microteaching: Model Tadaluring, Jawa Timur: Penerbit Wade Grup

Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. European Journal of Teacher Education, 37(4), 453-464. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.912627

Arsyad, A. (2011). Media Pembelajaran. Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Artawan, P., dkk. (2023). Pengantar Ilmu Pendidikan: Teori, konsep dan aplikasinya di Indonesia. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Asregid, D., Mihiretie, D.M., & Kassa, S.A. (2023). Teacher educators use of feedback to facilitate reflective practice among pre-service teachers during microteaching. Cogent Education,10(2).https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2257121

Bailey, K. (2006). Language teacher supervision: A case-based approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2019). Self-Regulation of Motivation and Action Through Goal Systems. Cambridge University Press.

Banegas, D.L. (2017). Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice. Bloomsbury Publishing Plc.

Banga, C.L. (2014). Micro teaching, an efficient technique for learning effective teaching. Scholarly Research Journal for Interdisiplinary Studies, 2(15), 2206-2211. https://doi.org/10.21013/IRAJEMS.V4.N2.P7

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (2019). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. Springer Publishing Company.

Beane, J. A. (1997). Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press.

Bellhäuser, H., Liborius, P., & Schmitz, B. (2022). Fostering self-regulated learning in online environments: Positive effects of a web-based training with peer feedback on learning behavior. Frontiers in Psychology, 13, 1891. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813381

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2020). Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Open Court Publishing.

Bharuthram, S., & Van Heerden, M. (2020). To use or not to use? Understanding the connection between using peer and tutor

feedback and self-regulated learning. Independent Journal of Teaching and Learning, 15(2), 24–35.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: Longmans Green.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: Longmans Green.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26(3-4), 369-398.

Boud, D., & Falchikov, N. (2020). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education. Higher Education, 49(3), 269-308.

Boud, D., & Falchikov, N. (2021). Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. Routledge.

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41(3), 400-413.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 24(4), 413–426.

Brookfield, S. D. (1995). Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. (2021). Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. Jossey-Bass.

Brown, A.L., Myers, J. & Collins, D. (2021). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. Educational Studies, 47(1), 38-58. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651696

Brown, H. D. (2008). Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.). Pearson Education.

Buchari Alma, Guru Profesional, (Bandung: Alfabeta.2006)., hal.142

Buck Institute for Education. (2018). Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning. Buck Institute for Education.

Burhanudin, F., Susilowati, S. M. E., & Haryani, S. (2018). Development of human skeleton comic to enhance students motivation and science learning outcomes. Journal of Primary Education, 8(1), 101–107.

Cahayani. (2021). Pengaruh mata kuliah microteaching dan kegiatan pengenalan lingkungan persekolahan (PLP) terhadap kesiapan mengajar mahasiswa calon guru pada FKIP Universitas Mahadewa Indonesia tahun 2010. Widyadari: Jurnal Pendidikan, 22(2), 677–684. https://doi.org/10.5281/zenodo.5576032

Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. European Physical Education Review, 26(1), 241–262. https://doi.org/10.1177/1356336X19850852

Candy, P. C. (2020). Self-Direction for Lifelong Learning. Jossey-Bass.

Carless, D. & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior, 138. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468.

Cevikbas, M., König, J., & Rothland, M. (2024). Empirical research on teacher competence in mathematics lesson planning: Recent developments. ZDM: Mathematics Education, 56(1), 101–113. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2

Cherrington, S & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. Teaching and Teacher Education, 41,42-51. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004

Cheung, A & Lin, Z. (2024). Preservice teachers' experience and perceptions of adopting performance-based assessment in literary texts. TESOL Journal, 15(3), https://doi.org/10.1002/tesj.793

Chris Thomas (2017), Microteaching A Review, Journal of Advances in Education and Philosophy, Vol-1, Iss-1, http://saudijournals.com/

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. Hoboken: John Wiley & Sons.

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M., Bangser, M., Drohojowska, S., & Nelson, E. (2017). Project-Based Learning: A Literature Review. MDRC.

Coyle, E. J., Jamieson, L. H., & Oakes, W. C. (2021). EPICS: Engineering projects in community service. International Journal of Engineering Education, 21(1), 140-150.

Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2009). The Act of Teaching (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Cuñado, A.G. & Abocejo, F.T. (2018). Lesson planning competence of English major university sophomore students. European Journal of Education Studies, 5(8), 395-409. https://doi.org/10.5281/zenodo.2538422

d'Alessio, M.A. (2018). The effect of microteaching on science teaching self-efficacy beliefs in preservice elementary teachers. Journal of Science Teacher Education, 29(6), 441-467. https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1456883

Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria, VA: Association for School Curriculum and Development.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 35–47.

Darmadi, H. (2012). Kemampuan Dasar Mengajar. Bandung: AlfabetaUzer Usman, Menjadi Guru Profesional. (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2006), hlm.88

David A.Kolb (1984), Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, Publisher: Prentice-Hall, ISBN: 0132952610, https://www.researchgate.net/

Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2022). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. Review of Educational Research, 93(2),195-235. https://doi.org/10.3102/00346543221094081

Dayal, H.C. & Alpana, R. (2020). Secondary pre-service teachers' reflections on their micro-teaching: Feedback and self-evaluation. Waikato Journal of Education, 25, 73–83. https://doi.org/10.15663/wje.v25i0.686

Dayu, A.T. & Haura, R. (2016). Video recording mobile phone camera of micro teaching subject in teaching skills of students teacher: The case of students teacher education in Islamic Kalimantan University MAB Banjarmasin. Prosiding ICTTE FKIP UNS 2015, 1(1), 298-303. https://www.neliti.com/id/publications/172300/video-recording-mobile-phone-camera-of-micro-teaching-subject-in-teaching-skills

De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2021). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. Journal of Applied Psychology, 88(4), 85-95.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Publications.

Departemen Pendidikan nasional Republik indonesia.2005. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 Tentang Standar Nasional Pendidikan, Jakarta, h. 90

Devasis Chakma (2023), Micro Teaching: Meaning, Characteristics, Steps, Advantage and Disadvantages of Micro Teaching, Online Note Bank, https://onlinenotebank.wordpress.co

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. The School Journal, 54(3), 77-80.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.

Dharma, X. N., Nugroho, A. S., Sulistio, P. H., & Roiyasa, N. (2022). The effectiveness of virtual microteaching class in the COVID-19 Pandemic time. Linguistics and English Language Teaching Journal, 10(1), 48–54. https://doi.org/10.31764/leltj.v10i1.9307

Dillenbourg, P. (2022). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Elsevier.

Donia, M. B., Mach, M., O'Neill, T. A., & Brutus, S. (2022). Student satisfaction with use of an online peer feedback system. Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(2), 269–283. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1912286

Duma Yosephina Saragih (2023), A Teacher's Reflection On Introducing A Reflective Practice In The Pro-Skills Class, Kolita, Vol.21 No.21, https://doi.org/10.25170

Dwight W. Allen a & Arthur W. Eve (2015), Microteaching, University of Cambridge] On: 08 January 2015, At: 13:52 Publisher: Routledge Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK,
http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/00405846809542153

Ekayanti, N.W., Puspawati, D.A., Paraniti, A.A.I., Noviyanti, P.L., & Wimuttipanya, J. (2023). Eksplorasi TPACK dan motivasi belajar mahasiswa calon guru dalam mengajar pasca pandemi Covid-19. Jurnal Sains dan Teknologi, 12(3), 804-814. https://doi.org/10.23887/jstundiksha.v12i3.67091

Eko Purwanti & Graciella Indrawati Suhargo (2024), Enhancing Pedagogical Competencies In Pre-Service Teachers' Through Microteaching: A Qualitative Study, Indonesia Journal of Learning and Instruction, Vol.7 No.1, https://doi.org/10.25134/ijli.v7i1.9553

Ellis, J., McFadden, J., Anwar, T. & Roehrig, G. (2015). Investigating the social interactions of beginning teachers using a video annotation tool. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 15(3), 404–421. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved August 12, 2025 from https://www.learntechlib.org/primary/p/149780/

Emine Arugaslan (2025), Self-, Peer, and Tutor Assessment in Online Microteaching Practice and Doctoral Students' Opinions, International Review of Research in Open and Distributed Learning, https://www.irrodl.or

Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). E□ ective classroom management at the beginning of the

Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). E□ ective classroom management at the beginning of the school year. Elementary School Journal, 80, 219–231

Enama, P.R.B. (2021). Student teachers' competence in lesson planning during microteaching. Journal of Teacher Education and Educators, 10(3), 341-368. https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/67769/98126

Enco Mulyasa, Menjadi Guru Profesional, Menciptakan Pembelajaran yang Kreatif dan Menyenangkan, (Bandung, PT Remaja Rosdakarya, 2007), hlm. 80. Hasibuan dan Moedjiono, Proses Belajar Mengajar, (Bandung, PT Remaja Rosdakary,2006), hlm. 70.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, 43(2), 44-48.

Erdemir, N. & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: Teacher feedback, peer feedback and self-reflection. Reflective Practice, 22(6),766-781. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968818

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2009). Teacher beliefs and technology

integration practices: A critical relationship. Computers & Education, 53(2), 423-435.

Esterhazy, R. (2018). What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1302–1314. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463353.

Eun-Young Jean, (2025), The impact of microteaching on preservice EFL teachers: Addressing foreign language teaching anxiety and professional development, ScienceDirect, Teaching and Teacher Education, https://doi.org/10.1016/j.tate.

Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. Computers & Education, 130, 81–93. https://doi.org/10.1016/j. compedu.2018.11.010

Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Filippos Evangelou (2025), The contribution of microteaching in teaching practice: a research approach to

Fisher, D., & Frey, N. (2010). Enhancing RTI: How to Ensure Success with Effective Classroom Instruction and Intervention. Alexandria, VA: ASCD.

Fitriani, Jatul, & Zahra, S.Z. (2022). Problematika mahasiswa calon guru dalam pelaksanaan pembelajaran micro teaching di STIQ Amuntai, Diajar: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 1(3), 259-267. https://doi.org/10.54259/diajar.v1i.948

Flushman, T., Guise, M., & Hegg, S. (2019). Improving supervisor written feedback: Exploring the `what' and why" of feedback provided to preservice teachers. Issues in Teacher Education, 28(2), 46–66.

Fogarty, R. (1991). The Mindful School: How to Integrate the Curricula. Palatine: IRI/Skylight Publishing.

Forsythe, A. & Johnson, S. (2017). Thanks, but no-thanks for the feedback. Assess Evaluation High Educ, 42(6),850–859. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190

Freiburg, H. & H. Waxman. (1990). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. Journal of Teacher Education, 39(4), 8–14.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum International Publishing Group.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum International Publishing Group.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of Instructional Design (4th ed.). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Garrison, D. R. (2011). E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. New York: Routledge.

Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2019). Toward the Development of a Metacognition Construct for Communities of Inquiry. The Internet and Higher Education, 24, 66-71.

Gillies, R. M. (2019). Promoting Academically Productive Student Dialogue During Collaborative Learning. International Journal of Educational Research, 97, 200-209.

Gilligan, C. (2019). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press.

Gold, B., Pfirrmann, C., & Holodynski, M. (2021). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. Journal of Teacher Education, 72(4):431–447. https://doi.org/10.1177/00224871209636

Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. London: LTSN Generic Centre.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in Science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice Science teachers. TechTrends, 53(5), 70–79. https://doi.org/10.1007/s11528-009-0328-0

Grant, M. M., & Branch, R. M. (2005). Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. Journal of Research on Technology in Education, 38(1), 65-98.

Gravett, S. & Merwe, D. (2023). Learning-centered lesson design and learning about teaching in a pre-service teacher education course. Cogent Education, 10(1), 2202123. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2202123

Greek students, prospective teachers, nternational Journal of Education and Research, Vol.10 No.12, https://www.ijern.com/journal/

Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. The International Journal Of Engineering And Science (IJES), 4(2), 1-12.

Hama, H.Q. & Osam, Ű.V. (2021). Revisiting microteaching in search of up-to-date solutions to old problems. SAGE Open, 11(4),21582440211061536. https://doi.org/10.1177/21582440211061534

Harasim, L. (2020). Learning Theory and Online Technologies. Routledge.

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teachers College Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hawraz Oader Hama, et.al (2021), Revisiting Microteaching in Search of Up-to-Date Solutions to Old Problems, SageJournals, Frontiers in Education, Frontiers Media, https://doi.org/10.1177/21582440211061534

Hayato Sezaki, et.al (2023), Online Technology-Based Microteaching in Teacher Education: A Systematic Literature Review, ScienceDirect, Procedia Computer Science, https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.240

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). Instructional Media and Technologies for Learning (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J., & Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. Computers & Education, 101, 70-83. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009

Helmiati. 2013. Micro Teaching Melatih Keterampilan Dasar Mengajar Yogyakarta: Aswaja Pressindo.

Henry, M. A. & Weber, A. (2016). Coaching a student teacher. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Herman Zaini, Kompetensi Guru PAI, (Palembang: Noer Fikri.2015)., hal.1-2

Herman, Z., Syarifuddin, A., & Pratama, R. (2023). Psikologi Belajar dan Pembelajaran. Penerbit Akademia.

Hidayah, N. & Indriani, L. (2021). Real time feedback in English microteaching practice: A case study on online learning. Metathesis, 5(2), 155–167. https://doi.org/10.31002/metathesis.v5i2.4004

Hilya Annisa Fitri & Rahmadani Fitri Ginting (2024), Pengembangan Bahan Ajar Micro Teaching Untuk Melatih Kompetensi Profesional Calon Guru, Sindoro: Cendekia Pendidikan, Vol.6 No.11, https://doi.org/10.9644/sindoro.v6i11.6026

Hopkins, D. (2008). A Teacher's Guide to Classroom Research (4th ed.). New York: Open University Press.

Huda, M. (2017). Kompetensi Kepribadian Guru dan Motivasi Belajar Siswa. Jurnal penelitian, 11(2), 237-266.

Ismail, S. A. M. (2011). Student teachers' microteaching experiences in a pre-service English teacher education program. Journal of Language Teaching and Research, 2(5), 1043–1051. https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1043-1051

ISSN 2455–2526; Vol.04, Issue 02 (2016)

Iswandari, Y. & Jian, Y. (2020). Peer feedback in college EFL Writing: A review of empirical research. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 23(2), 399-413. https://doi.org/10.24071/llt.v23i2.2799

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Joanne O'Flaherty, et.al (2024), Developing Micro-Teaching with a Focus on Core Practices: The Use of Approximations of Practice, Educ. Sci. 2024, 14(1), 35; https://doi.org/10.3390/educsci14010035

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperation and Competition: Theory and Research. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (6th ed.). Pearson Education.

Joni, T. (2008). Resureksi Pendidikan Profesional Guru. Malang: LP3 Univeristas Negeri Malang

Karlsson, M. (2020). Can micro-teaching, teacher feedback/feedforward and reflective writing enhance pre-service teachers' pedagogical content knowledge of grammar in English as a second language. Journal of Language Teaching and Research, 11(2), 145-156. https://doi.org/10.17507/jltr.1102.02

Kemendikbud. (2016). Permendikbud No. 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Kemendikbud. (2017). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Jakarta: Kemendikbud.

Kemendikbudristek. (2022). Panduan Pembelajaran dan Asesmen di Sekolah Dasar dan Menengah. Jakarta: Kemdikbudristek.

Kemendikbudristek. (2022). Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Kertati, I., dkk. (2023). Model dan Metode Pembelajaran Inovatif Era Digital. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Kheruniah, A. E. (2013). A teacher personality competence contribution to a student study motivation and discipline to fiqh lesson. International Journal of Scientific & Technology Research, 2(2), 108-112.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence (2nd ed., pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017

Kimaro, A.R., Mhagama, M, & Onyango, D. (2021). The influence of micro-teaching in enhancing teaching competences of pre-service teachers: A case of Saint Augustine University of Tanzania. East African Journal of Education and Social Sciences, 2(1), 11-22. https://doi.org/10.46606/eajess2021v02i01.0061

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (2019). The Effects of Feedback Interventions on Performance: a Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. Psychological Bulletin, 119(2), 240-250.

Knowles, M. S. (2019). Self-Directed Learning: a Guide for Learners and Teachers. Cambridge Adult Education.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Kokkinow, T. (2022). Student teachers and online microteaching: Overcoming challenges in the age of the pandemic. European Journal of Educational Research, 11(3), 1897-1909. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1897

Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. British Journal of Educational Technology, 32(4), 483-486.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2020). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 85-107). Cambridge University Press.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 275-297). Cambridge: Cambridge University Press.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., & Fredricks, J. (1998). Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. Journal of the Learning Sciences, 7(3-4), 313-350.

Kurniawan, A., dkk. (2022). Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kurniawan, A., dkk. (2023). Etika Profesi Pendidikan. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kurniawan, A., dkk. (2023). Ilmu Pendidikan. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kurniawan, A., dkk. (2023). Pendidikan Anak Usia Dini. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kurniawan, A., dkk. (2023). Teori Komunikasi Pembelajaran. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kurniawan, A., Prasetyo, B., & Indrawati, S. (2023b). Filsafat Pendidikan. PT Global Teknologi Press.

Kurniawan, A., Sari, D. P., & Wahyudi, T. (2023a). Komunikasi Pendidikan. PT Global Eksekutif Teknologi.

Kusumaningrum, S.R., Cahyono, B.Y. & Prayogo, J.A. (2019). The effect of different types of peer feedback provision on EFL students' writing performance. International Journal of Instruction, 12(1), 213-224. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12114a

Kuter, S., Gazi, Z.A. & Aksal, F.A. (2012). Examination of co-construction of knowledge in videotaped simulated instruction. Educational Technology & Society, 15(1), 174–184.

Kwarteng, J.T. & Sappor, P. (2021). Preservice teachers' self-efficacy in teaching cost accounting. Education Research International, (1), 1-11. https://doi.org/10.1155/2021/9140161

Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. System, 81, 78–89. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. Educational Leadership, 68(1), 34-37.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. ASCD.

Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2020). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. The Review of Higher Education, 28(1), 90-115.

Le, P.T.A. & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: Mentor discourse and intern perceptions. Teacher Development, 15(4),453–470. https://doi.org/10.1080/13664530.2011.635264

Learning Effective Teaching Skills: Pre-

Ledger, S., Ersozlu, Z., & Fischetti, J. (2019). Preservice teachers' confidence and preferred teaching strategies using TeachLivE™ virtual learning environment: A two-step cluster analysis. EurasiaJournal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(3), em1674.https://doi.org/10.29333/ejmste/102621

Lester, L., Waters, S., Pearce, N., Spears, B., & Falcone, S. (2018). Pre-service teachers: Knowledge, attitudes and their perceived skills in addressing student bullying. Australian Journal of Teacher Education, 43(8), 30–45. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.3

Lewis, C. (2002). Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change. Philadelphia: Research for Better Schools.

Lichtenberger-Majzikne, K., & Fischer, A. (2017). The role of feedback in developing reflectivecompetence. Practice and Theory in Systems of Education, 12(3), 119–127. https://doi.org/10.1515/ptse-2017-0012

Lilly, S., Bieda, K., & Youngs, P. (2024). How early career elementary teachers vary in planning mathematics instruction. Journal of Mathematics Teacher Education, 27(1), 85–110. http://dx.doi.org/10.1007/s10857-022-09551-6

Lim, W., Son, J.-W., & Kim, D.-J. (2018). Understanding preservice teacher skills to construct lesson plans. International Journal of Science and Mathematics Education, 16(3), 519–538.https://doi.org/10.1007/s10763-016-9783-1

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509-536.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. American Psychologist, 57(9), 705-717.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. Journal of Teacher Education, 53(1), 33–43.

Luo, Z. & Li, H. (2024). Competence, preparation, and relaxation: Contributing factors to EFL student teachers' self-efficacy and teaching performance in microteaching training. Heliyon, 10(4), e26216.http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26216

Luqman Al Hakim Surabaya, 66 (September 2017)

Majid, A. (2011). Perencanaan Pembelajaran. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Makafane, T.D. (2020). Student teachers challenges in the preparation and implementation of microteaching: The case of the National University of Lesotho, 9(2), 144-157. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7283

Manasia, L., Ianos, M.G., & Chicioreanu, T.D. (2019). Pre-service teacher preparedness for fostering education for sustainable development: An empirical analysis of central dimensions of teaching readiness. Sustainability, 12(1), 166. http://dx.doi.org/10.3390/su12010166

Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers. Buck Institute for Education.

Marzano, R. J. (2013). The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. Bloomington, IN: ASCD.

Mayasari, N., Handayani, S., & Wijaya, K. (2023). Ilmu dan Aplikasi Pendidikan. Global Eksekutif Teknologi.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (2021). An Integrative Model of Organizational Trust. Academy of Management Review, 20(3), 95-112.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

McCullagh, J. & Menter, I. (2021). Using digital video in initial teacher education. NY: Taylor & Francis Group.

Melike Bekereci-Sahin & Reyhan Aslan (2025), Navigating online microteaching: pre-service teachers' experiences and insights, Pedagogies: An Internasional Journal, Taylor & Francis, https://doi.org/10.1080/1554480X.2025

Mercer, N., & Dawes, L. (2021). Thinking Together: What Makes Talk Productive for Learning. Routledge.

Mikulec, E. & Hamann, K. (2019). "My eyes have been opened": Pre-service secondary teachers exploring behavior management through a microteaching project. Action in Teacher Education, 42(1), 102-119. https://doi.org/10.1080/1626620.2019.1612297

Mola, M. S. R., dkk. (2023). Pengantar Ilmu Komunikasi. PT MAFY Media Literasi Indonesia.

Mosley Wetzel, M., Taylor, L. A., & Vlach, S. K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: A case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. Teaching Education, 28(4), 406–420. https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1309016

Msimanga, M.R. (2021). The impact of micro teaching lessons on teacher professional skills: Some reflections from South African pre-service teachers. International Journal, 10(2), 164–170. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p164

Muamaroh, M. & Pratiwi, U. S. (2022). Advantages and Disadvantages of Peer Feedback on EFL Students Essay Writing at Tertiary Level. In International Conference of Learning on Advance Education (ICOLAE 2021) (hal. 1122–1128). Atlantis Press.

Mubarok, H. (2012). The use of peer feedback strategy to motivate students in narrative text writing. English Education Journal, 2(2). http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej

Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Primer. North Central Regional Educational Laboratory. Retrieved from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as7lmu.htm

Mueller, J. (2006). Authentic Assessment Primer. North Central Regional Educational Laboratory. Retrieved from http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm

Muhammadiah, M., dkk. (2022). Model Pembelajaran: Konsep dan Penerapannya (Jilid 1). Bogor: Azkiya Publishing.

Muhammadiah, M., dkk. (2022). Model Pembelajaran: Konsep dan Penerapannya (Jilid 2). Bogor: Azkiya Publishing.

Muhammadiah, M., dkk. (2023). Model Pembelajaran: Konsep dan Penerapannya (Jilid 3). Bogor: Azkiya Publishing.

Muhammadiah, M., dkk. (2023). Model Pembelajaran: Konsep dan Penerapannya (Jilid 4). Bogor: Azkiya Publishing.

Muhammadiah, M., dkk. (2024). Teori dan Desain Pembelajaran Bahasa dan Seni. Bogor: Azkiyah Publishing.

Muhammadiah, M., dkk. (2025). Pembaharuan dalam Pembelajaran. Padang: Get Press Indonesia.

Muhammadiah, M., dkk. (2025). Strategi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia. Sada Kurnia Pustaka.

Mulyana, A. (2010). Rahasia menjadi guru hebat. Jakarta: Grasindo.

Mulyasa (2022), Menjadi Guru Profesional: Menciptakan Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan Bandung: Penerbit PT Remaja Rosdakarya

Mulyasa, E. (2013). Menjadi Guru Profesional: Strategi Meningkatkan Kualifikasi dan Kualitas Guru di Era Global. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Mulyasa. 2009. Pembelajaran Mikro. Jakarta: Diadit Media

Muntaha Sabar (2023), "Micro-teaching and Macro-teaching in EFL Classroom" Researcher, AJSP, -2663: ISSN, https://www.researchgate.net/publication

Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. Journal of educational psychology, 82(2), 250.

Mursidah Rahmah, dkk (2024), Efektivitas Pembelajaran Microteaching Terhadap Kemampuan Kompetensi Calon Guru, JPD: Jurnal Pendidikan Dasar P-ISSN 2086-7433 E-ISSN 2549-5801, https://doi.org/10.21009/

Neccmeddin Berk Hamidi & Ismail Kinay (2024), Meta-Thematic Analysis of Studies on Micro Teaching Techniques for Prospective Teachers, Journal of Qualitative Research in Education, https://doi.org/10.14689/enad.37.1856

Nguyen, H.T.M. & Ngo, N.T.H. (2018). Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. ELT Journal, 72(2), 187-198. https://doi.org/10.1093/elt/ccx053 https://doi.org/10.1093/elt/ccx053

Nicol, D. & Mac Farlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090

Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (pp. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.

Nipaspong, P. (2022). The effects of online corrective feedback on University students' self regulation in writing. PASAA:

Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 64, 23–51. https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.64.1.2

Nurhalimah, S., & Salim, I. (2018). Keterampilan guru sosiologi dalam membuka dan menutup pelajaran untuk meningkatkan motivasi belajar siswa. Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa, 7(1), 2

Nurul Huda, M. Jurnal Peran Kompetensi Sosial Guru dalam pendidikan. 2018

Nussy, W.S., Hukom, S.J., & Ahufruan, N. (2025). Analysis of Students' Challenges in Micro-Teaching: A Study at English Education Program, PSDKU Aru. MATAI International Journal of Language Education, 5(2), 125-143. https://doi.org/10.30598/matail.v5i2.18695

Nyoman Tika & Siti Maryam (2021), Pembelajaran Microteaching Selama Massa Covid-19 Berbasiskan Tugas Proyek BAGI Mahasiswa Pendidikan Kimia, Jurnal Pendidikan Kimia Indonesia, Vol.5 No.2, https://doi.org/10.23887/jpk.v5i2.38465

O'Leary, M. (2020). Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning. Taylor & Francis Group.

Odo, D.M. (2021). An action research investigation of the impact of using online feedback videos to promote self-reflection on the microteaching of preservice EFL teachers. Systemic Practice and Action Research, 35, 327-343. https://doi.org/0.1007/s11213-021-09575-8

O'Leary, M. (2020). Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning (2nd ed.). London: Routledge.

Oluwatoyin, O. O. & Femi, A. (2022). Assessing the effectiveness of microteaching during teacher preparation in post covid-19 era. KWASU International Journal of Education (KIJE), 4(1), 97–107. https://www.kije.com.ng

Onal, A. (2019). An exploratory study on preservice teachers' reflective reports of their video recorder microteaching. Journal of Language and Linguistic Studies, 15(3), 806-830. https://doi.org/10.17263/jlls.631520

Ortiz-Bush, Y. & Lee, Y. (2018). Educating the educators: Facilitating bullying education with in-service special

education teachers. The Journal of the International Association of Special Education, 18(1), 41–48.

Özkara, B. O. & Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. Interactive Learning Environments, 26, 924–942. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1421562

Öztürk, M. & Yüce. (2025). Online Peer Feedback Versus Online Teacher Feedback? Effect of Online Feedback on Students' Self-Regulated Learning. Technology, Knowledge, and Learning, 30(2), 769-787. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09812-8

Padilah, D., Berman, E.T., & Solehudin, A. (2025). Improving classroom management skills through in for pre-service teachers of vocational schools. Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 6(2), 1100-1112. https://doi.org/10.51276/edu.v6i2.1218

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2017). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 36(2), 89-101.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2022). Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership. Sage Publications.

Permendikbud. (2016). Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah. Jakarta: Kemdikbud.

Permendiknas No. 41 tahun 2007 tentang Standar Proses untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. (Minister of National Education Regulation Number 41 of 2007 concerning Process Standards for Primary and Secondary Education Units).

Pg. no. 289-299, http://dx.doi.org/10.21013/irajems.v4.n2.p7

Pham N.K.T. (2022). Vietnamese students' perspectives on online micro-teaching (OMT) as a technique in English teacher education in the 4.0 era. AsiaCALL Online Journal, 13(1), 40–72. http://eoi.citefactor.org/10.11251/acoj.13.01.003

Pham, T. N., Lin, M., Trinh, V. Q., & Bui, L. P. (2020). Electronic peer feedback, EFL academic writing and reflective thinking: Evidence from a confucian context. SAGE Open. https://doi.org/10.1177/2158244020914554

Piaget, J. (1977). The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking Press.

Pollock, J.E. & Tolone, L.J. (2021). Improving student learning one teacher at a time. Association for Supervision & Curriculum Development.

Pow, W. C. J. & Lai, K. H. (2021). Enhancing the quality of pre-service teachers' reflective teaching practice through building a virtual learning community. Journal of Global Education and Research, 5(1), 54–71. https://doi.org/10.5038/2577-509X.5.1.1088

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Program Studi S1 PG-PAUD (2022), Pedoman Microteaching, Penerbit Universitas Waluyo

Pugazhenthan Thangaraju & Bikash Medhi (2023), Microteaching: Overview and examination evaluation", International Journal of Education Studies, PMC, https://doi.org/10.4103/ijp.ijp_912_21

Queen Elvina Sevtivia Asrivi, dkk (2024), Urgensi Microteaching Terhadap Keterampilan Menjelaskan dalam Meningkatkan Kompetensi Profesional Calon Guru MI/SD, Al-Madrasah, Vol.8 No.3, http://dx.doi.org/10.35931/am.v8i3.3621

Rabukit Damanik, Rakhmat Wahyudin Sagala, T.I.R. (2021). Keterampilan Dasar Mengajar Guru. Umsu Press.

Rachel Koross (2016), Micro Teaching an Efficient Technique for

Rahmadi, I. F. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Kerangka Pengetahuan Guru Abad 21. Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan, 6(1), 65. https://doi.org/10.32493/jpkn.v6i1.y2019.p65-74

Rakesh Kumar (2024), Microteaching: Improvement through skill development and feedback in teacher training, Knowledge Research, Vol.2 No.7, https://knowledgeableresearch.com/

Rakreebrita Biswas (2024), Different Aspects Of Micro Teaching - An Overview, An Overview (Pg. 34-46), https://www.researchgate.net/

Ramdiah, S., Abidinsyah, A., Royani, M., & Husamah, H. (2018). Understanding, planning, and implementation of HOTS by senior high school biology teachers in Banjarmasin-

Indonesia. International Journal of Instruction, 12(1), 425–440. http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12128a

Ramsay, C.E. & Menter, I. (2021). Understanding feedback: A critical exploration for teacher educators. Taylor & Francis Group.

Rifky, S., dkk. (2024). Dasar-dasar Pendidikan: Panduan untuk Menjadi Pengajar Profesional. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Rolatus Solichah, dkk (2024), Peran Microteaching Dalam Peningkatan Kemampuan mengajar Calon Pendidik, Jurnal DIKDAS BANTARA Vol. 7, No. 1 (2024), pp. 11-24 | p-ISSN: 2615-4285, e-ISSN: 2615-5508 https://journal.univetbantara.ac.id/index.php

Ropohl, M. & Rönnebeck, S. (2019). Making learning effective–quantity and quality of pre-service teachers' feedback. International Journal of Science Education, 41(15), 2156-2176. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663452

Roqib, M., & Nurfuadi, N. (2020). Kepribadian Guru: CV. Cinta Buku.

Roy Martin Simamora, et.al (2024), Learning to Be a Teacher: Prospective Teachers' Experiences and Perceptions in Micro Teaching Course, Studies in Learning and Teaching, https://doi.org/10.46627/silet.v5i3.509

Rusman. (2017). Belajar dan Pembelajaran. Jakarta: PT Kharisma Putra Utama

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. Assessment in Education, 5(1), 77–84. https://doi.org/10.7202/1006438ar

Sagala (2020), Konsep dan Makna Pembelajaran, Bandung: Alfabeta

Sagala, S. (2010). Konsep dan Makna Pembelajaran: Untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar dan Mengajar. Bandung: Alfabeta.

Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring pre-service teachers' perceptions of lesson planning in primary education. Journal of Education and Practice, 8(12), 57–63.

Saleh, F., dkk. (2024). Inovasi Pembelajaran Bahasa: Teori dan Praktik. Penerbit Widina.

Salmani Nodoushan, M. A. (2020). English for specific purposes: Traditions, trends, directions. Studies in English Language and Education, 7(1), 247–268. https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.16342

Sanjaya (2020), Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan, Jakarta: Penerbit Kencana

Saptadi, N. T. S., dkk. (2024). Revolusi Pendidikan: Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM). Sada Kurnia Pustaka.

Sari, R. N., Suparno, & Wibowo, P. A. (2020). Pengaruh Model Microteaching Berbasis Video Terhadap Kompetensi Mahasiswa PPG Prajabatan. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 25(2), 150–161.

Sariani, N., dkk. (2023). Pendidikan sepanjang hayat. Global Eksekutif Teknologi.

Scarparolo, G. & Subban, P. (2021). A systematic review of pre-service teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 27(8), 753-766. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2007371

Schön, D. A. (2020). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

school year. Elementary School Journal , 80 , 219–231

Schunk, D. H. (2012). Learning Theories: an Educational Perspective (6th ed.). Boston: Pearson Education.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2018). Motivation And Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. Routledge.

Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Continuum International Publishing Group.

service Teachers' Perspective, IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies

Setyaningrahayu, I., Widhi, P.R., & Murtisari, E.T. (2019). The use of video-based reflection to facilitate pre-service English teachers' self-reflection. Indonesian JELT, 14(2),147–165. https://doi.org/10.25170/ijelt.v14i2.1443

Shelton, R., Kerschen, K., & Cooper, S. (2020). The impact of a varied field experience on preservice teachers' perceptions of their personal growth: A summer mathematics academy for

early learners. The Teacher Educator, 55(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1618424

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. Journal of Teacher Education, 60(1), 20–37.

Sinambela, P. N. J. M., dkk. (2022). Teori Belajar dan Aliran-Aliran Pendidikan.

Sithole, N. V. (2023). The efficacy of microteaching in a teacher Education programme during the lockdown at a University in South Africa. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22(2), 76–91. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.5

Slavin, R. E. (2017). Educational Psychology: Theory and Practice. Pearson.

Snead, L.O. & Freiberg, H.J. (2017). Rethinking student teacher feedback: Using a self-assessment resource with student teachers. Journal of Teacher Education, 70(2), 1-14. https://doi.org/10.1177/0022487117734535

Spady, W. G. (1994). Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. Arlington: American Association of School Administrators.

Stapleton, J., Tschida, C. & Cuthrell, K. (2017). Partnering Principal and Teacher Candidates: Exploring a Virtual Coaching Model in Teacher Education. Journal of Technology and Teacher Education, 25(4): 495–519.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sudibyo, A., dkk. (2022). Evaluasi dan Penilaian Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia: Teori dan Penerapannya. Forsiladi.

Suleiman Kazeem, et.al (2025), Cultivating the Pedagogical Competence of Pre-Service Science Teachers through Microteaching, Indonesia Journal of Teaching in Sciences, Vol.5 No.1, https://doi.org/10.17509/ijotis.v5i1.78734

Sumardi, Tantangan Baru Dunia Pendidikan (http://www.unisosdem.org/kliping, diakses 25 Juli 2025)

Sumarno, W.K. (2019). Investigating the impact of microteaching lesson study to the prospective English teachers' self-efficacy. Jurnal SMART, 5(1), 1-12. https://doi.org/10.26638/js.820.203X

Susilahudin Putrawangsa & Muhammad Syawahid (2018), Model Kegiatan Microteaching untuk Mengembangkan Keterampilan Melaksanakan Pembelajaran Matematika Berpusat pada Siswa, Jurnal Elemen, Vol.4 No.1, https://doi.org/10.29408/jel.v4i1.497

Symes, W., Lazarides, R., & Hußner, I. (2023). The development of student teachers' teacher self-efficacy before and during the COVID-19 pandemic. Teaching and Teacher Education, 122. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103941

Tan, O. S. (2014). Problem-Based Learning for the 21st Century: Teaching Critical Thinking to Students. Singapore: Cengage Learning Asia.

Theelen, H., Willems, M. C., van den Beemt, A., Conijn, R., & den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers for the professional teaching context. British Journal of Educational Technology, 51(1), 194–210. https://doi.org/10.1111/bjet.12760.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael: Autodesk Foundation.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation.

Thomas, J. W. (2022). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation.

Tian, L. & Zhou, Y. (2020). Learner engagement with automated feedback, peer feedback and teacher feedback in an online EFL writing context. System, 91. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102247

Tiara Sauna Br Sembiring, dkk (2025), Pengaruh Microteaching Terhadap Pengembangan Kompetensi Pedagogik Calon Guru, Jurnal Pendidikan Ilmiah Transformatif Volume 9 No 5, ISSN: 24401851, https://edu.ojs.co.id/index.php

To, J. & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(6), 920-

932.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36138/405981
Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. Computers & Education, 122, 32–42. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002
Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. Computers & Education, 94, 134–150. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.009
Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology, 25(6), 631–645.
Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2018). Peer-Assisted Learning. Routledge.
Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville: Scholastic Testing Service.
Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (2020). Stages of Small-Group Development Revisited. Group & Organization Studies, 2(4), 150-165.
Tulgar, A.T. (2019). The effects of microteaching practices on pre-service EFL teachers' professional self-efficacy development. Erzincan University Journal of Education Faculty, 21(2), 15-29. https://doi.org/10.17556/erziefd.519041
Tülüce, H.S. & Çeçen, S. (2018). The use of video in microteaching: affordances and constraints. ELT Journal, 72(1), 73-82. https://doi.org/10.1093/elt/ccx028
Tyler, R. W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
Undang-undang RI No. 14 tahun 2005, Tentang Guru dan Dosen, (Jakarta: Depdiknas RI, 2005), hlm. 5
University of West Florida (2025), Planning and Curriculum: Microteaching, University Libaries of University of West Florida, https://pressbooks.uwf.edu/

Urfatullaila, L., Rahmawati, I., Lestari, H., & Ismail, Z. (2021). Pengaruh Motivasi Intrinsik terhadap Prestasi Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Bahasa Arab Kelas V di MI Al Azkia Tenjolaya Bogor. Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal, 3(1), 14–23. https://doi.org/10.47476/as.v3i1.225.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wanner, T.& Palmer, E. (2018). Formative self- and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(7), 1032-1047. https://doi.org/10/1080/02602938.2018.1427698

Weimer, M. (2013). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Widodo, S. (2015). Pengembangan keterampilan mengajar melalui model microteaching berbasis lesson study. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 21(1), 14–23.

Wiggins, G. (1993). Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2021). Understanding by Design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wight W. Allen & Kevin Ryan (1969), Microteaching, London: Publishing Company, Addison-Wesley, https://archive.org/details/microteaching00alle

Wragg, E. C. (1999). An Introduction to Classroom Observation (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing self-efficacy for inclusive education: A systemic literature review. Teaching and Teacher Education, 117(2). https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yang, L. (2016). The problems of and solutions to micro-teaching for English pedagogical students. Dalam 2016 3rd International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2016) (hal. 147-152). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icelaic-16.2017.36

Yiğitoğlu-Aptoula, N. (2021). Pre-service teachers' perceptions about the efficacy of different types of feedback on micro-teaching activities. Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 14(2), 79–92. https://doi.org/10.30831/akukeg.752214

Yuan, R., Mak, P. & Yang, M. (2022). 'We teach, we record, we edit, and we reflect': Engaging pre-service language teachers in video-based reflective practice. Language Teaching Research, 26(3), 552-571. https://doi.org/10.1177/1362168820906281

Yulistio, D., & Kurniawan, R. (2021). Bentuk Dan Dampak Kemampuan Memberi Penguatan Dalam Praktik Mengajar Mahasiswa. Jurnal Ilmiah KORPUS, 5(2), 192–205. https://doi.org/10.33369/jik.v5i2.18001

Yundayani, A. & Alghadari, F. (2024). Challenges and solutions in student teachers' microteaching for English language teaching. Pedagogia: Jurnal Pendidikan, 13(2), 195-305. https://doi.org/10.21070/pedagogia.v13i2.1685

Yurtseven, N. (2021). On the path to becoming a teacher: Student teachers' competency in instructional planning. The Teacher Educator, 56(3), 270–286. https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1876195

Zakiah, D. (2005). Kepribadian Guru. Jakarta: Bulan Bintang.

Zhu, Q. & Wang, C. (2024). Bullying prevention training for Chinese preservice teachers' efficacy and beliefs toward bullying. Psychology in the Schools, 61(7), 2864-2879. https://doi.org/10.1002/pits.23194

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: an Overview. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

PROFIL PENULIS

Dr. Lina Herlina, S. Hum, M. Pd.

Dr. Lina Herlina, S.Hum, M.Pd., lahir di Bogor Desa Cijujung Kecamatan Sukaraja Kabupaten Bogor tanggal 29 Maret 1980. Penulis adalah anak ke sepuluh dari tiga belas bersaudara, pasangan Bapak Sarkum dengan Siti Aminah. Penulis memiliki suami bernama Ali Asrori, S. Hum, dan lima anak, yaitu: M. Fathi Kamal, Nabila Husna Amelia, Muhammad Kamilussyarif, Muhammad Kamil

Firdaus, dan Indana Zulfa Alina. Penulis menyelesaikan sekolah dasar dan menegahnya di MI, MTS, dan MA Al-Arqom Bogor. Penulis menyelesaikan Pendidikan Sarjana Sejarah Peradaban Islam di UIN Syarif Hidayatullah Jakarta tahun 2005.

Pada tahun 2015 melanjutkan studi S2 di Pascasarjana Universitas Prof. Dr. HAMKA (UHAMKA) Jakarta mengambil program studi Administrasi Pendidikan, lulus tahun 2017. Pada tahun 2018 melanjutkan pendidikan S3 pada program studi Administrasi Pendidikan di Fakultas Ilmu Pendidikan Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia Bandung, lulus tahun 2022. Penulis memulai karir sebagai guru honorer Bahasa Inggris di MI, MTs dan MA Al-Arqom di Bogor, MTs Raudhatul Jannah di Bogor, dan SMP Al-Faathir di Bogor dari tahun 2000 sampai 2005. Penulis juga pernah menjadi guru invaller Sejarah di SMA Bhakti Mulya 400 Jakarta dan SMA Muhammadiyah 18 Jakarta pada 2009. Selanjutnya penulis pernah menjadi guru IPS dan mendapatkan tugas tambahan sebagai wakil kepala sekolah di SMPI Amelia Bintaro Tangerang Selatan dari 2009 sampai 2013. Penulis pernah mengabdi menjadi guru honorer di SMAN 3 Depok pada mata Pelajaran Sejarah Indonesia dari tahun 2014 sampai 2023. Penulis memulai karir di perguruan tinggi sebagai dosen mulai tahun 2023. Penulis pernah menjadi Dosen Tetap non PNS (DTN) pada prodi Manajemen Pendidikan di Universitas Negeri Surabaya pada tahun 2023, dan dosen pada prodi PGSD di

Universitas Efarina Pematang Siantar Sumatera Utara pada tahun 2023. Saat ini pada tahun 2024, penulis menjadi dosen tetap di Pascasarjana Universitas Djuanda Bogor pada prodi Magister Manajemen Pendidikan Islam.

Meilina Haris Mayekti, M.Pd.

Meilina Haris Mayekti M.Pd. adalah seorang akademisi, penulis, dan dosen Pendidikan bahasa Inggris di Universitas Nahdlatul Ulama Purwokerto. Ia menyelesaikan Pendidikan S-2 nya di Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Sebelas Maret Surakarta. memiliki pengalaman dalam Pendidikan, penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat.

Sebagai penulis, ia telah menghasilkan beberapa karya akademik yang berfokus pada pembelajaran bahasa Inggris, antara lain berjudul Improving Interpersonal Speaking Learning Outcomes and Students' Confidence as Well as Exploring Students' Responses through Project-Based Learning, The Influence of Using "Hello Talk" Smartphone Application on Android Platform in Improving Studens' Learning Outcomes in Listening Class, The Implementation of Merdeka Curriculum in Sekolah Penggerak, An Analysis of Writing Description Text at the Second semester Students' English Language Teaching UNU Purwokerto, A Study On College Students'writing Competence, dll. Ia juga pernah menulis buku dengan judul Smart Master English Vocab, Pengantar Pendidikan serta buku ini, yang dibuat untuk membantu mahasiswa dalam meningkatkan keterampilan dan pemahaman tentang dunia pendidikan dan pengajaran Bahasa Inggris. Ia dapat dihubungi melalui surel meilina.haris@gmail.com

Imam Muslih, M.Pd.I.

Putra dari Bapak Masthur dan Ibu Mu'ati. Lahir di Jombang, 3 Juli 1973 anak pertama dari 3 bersaudara. menikah dengan Hj. Elif Ariana Ch, S.Psi, M.Pd.I dan dikaruniai dua orang anak: Azkia Salsabila Elma dan Danisha Fahma Sania. Pendidikan dimulai dari RA Muslimat Kedaton, MI s/d MA di lembaga pendidikan Al Urwatul Wutsqo Bulurejo 1992, S1 PAI di Institut Keislaman Hasyim Asy'ari Tebuireng Jombang 1999, S2 PGMI di Insitut Agama Islam Negeri Sunan Ampel 2011.

Karir: Sebagai guru di MI Al-Urwatul Wutsqo 1 Bulurejo sejak 2004-2012, dan mengabdi di IKAHA Tebuireng Jombang sejak 2001 sebagai Tenaga kependidikan, menjadi dosen tetap di Universitas Hasyim Asy'ari sejak 2008. Menjadi Sekretaris Prodi PAI 2011-2015, dan menjadi Kaprodi PGMI 2015-2019 di Universitas Hasyim Asy'ari Jombang. Saat ini sebagai UPM di Prodi PGMI dan pengelola jurnal Nasional "al-Adawat".

Beberapa buku yang sudah terbit:

Peningkatan Mutu Belajar Agama melalui Pembelajaran Kitab Kuning, Alat Peraga Polinasi Ref Board dalam Pembelajaran IPA, Hadits Tarbawi 1 dan 2, Studi Hadits, Ilmu Mathiq, Studi Hadits, Landasan Ilmu Pendidikan dll. Beberapa karya ilmiah dapat dilihat di Google Schoolar: https://scholar.google.co.id/citations?user=ub1GhD0AAAAJ&hl=en&oi=ao. Sinta ID: 6644473 https://sinta.kemdikbud.go.id/authors/profile/6644473

Dr. Mas'ud Muhammadiah, M.Si.

MAS'UD MUHAMMADIAH. Di sebuah desa kecil bernama Bojo, Kecamatan Mallusetasi, yang terletak di perbatasan Kabupaten Barru dan Kota Parepare, Sulawesi Selatan, lahirlah seorang anak laki-laki yang kelak akan menjadi tokoh pendidikan. Mas'ud Muhammadiah, begitulah nama yang disematkan padanya. Tumbuh bersama tiga saudara kandung, Mas'ud kecil harus menghadapi cobaan hidup yang berat ketika satu per satu saudaranya berpulang ke pangkuan Ilahi di usia yang masih sangat muda. Masa kecil Mas'ud diwarnai dengan pengalaman unik bersekolah di dua wilayah berbeda. Enam tahun pertama pendidikannya ia habiskan di tanah kelahirannya, Desa Bojo, Kabupaten Barru. Namun, ketika menginjak bangku SMP dan SMA, ia memutuskan untuk menempuh pendidikan di Kota Parepare, kota kelahiran B.J. Habibie, Presiden ketiga Republik Indonesia.

Selepas lulus SMA, Mas'ud memutuskan untuk merantau ke Makassar, ibukota Provinsi Sulawesi Selatan. Awalnya, ia mendaftar di IKIP Makassar pada tahun 1982. Namun, takdir membawanya ke jalur yang berbeda. Setahun kemudian, ia memutuskan untuk berpindah ke Jurusan Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas Hasanuddin (Unhas). Selama masa kuliah, Mas'ud tidak hanya fokus pada studinya. Ia juga aktif membantu para dosen sebagai asisten dan mulai mengasah kemampuan menulisnya dengan berkontribusi artikel di media cetak ternama di Makassar, seperti Harian Pedoman Rakyat dan Harian Fajar. Pengalaman ini menjadi batu loncatan baginya untuk terjun ke dunia jurnalistik setelah lulus kuliah.

Setelah meraih gelar Doktorandus di bidang Bahasa dan Sastra Indonesia pada tahun 1988, Mas'ud memulai karirnya sebagai wartawan di Harian Pedoman Rakyat. Namun, panggilan jiwanya sebagai pendidik tak pernah surut. Di sela-sela kesibukannya sebagai jurnalis, ia juga mengajar di Universitas "45" Makassar, yang kini telah berganti nama menjadi Universitas Bosowa. Tahun 2001 menjadi titik balik dalam karir Mas'ud. Ia memutuskan

untuk sepenuhnya mendedikasikan dirinya di dunia pendidikan. Pada tahun yang sama, ia berhasil menyelesaikan pendidikan magisternya di bidang Komunikasi Massa di Unhas. Semangat belajarnya terus membara. Meski sempat mengalami hambatan ketika ingin melanjutkan studi doktoral di bidang Ilmu Komunikasi, Mas'ud tidak patah semangat. Ia akhirnya memilih untuk menempuh Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Negeri Makassar, dan berhasil meraih gelar doktor Ilmu Bahasa Indonesia pada tahun 2015.

Jiwa organisatoris Mas'ud sudah terasah sejak masa sekolah menengah. Ia aktif di berbagai organisasi, mulai dari OSIS hingga organisasi mahasiswa, sosial, kepemudaan, kedaerahan, dan profesi akademik. Beberapa organisasi yang pernah ia pimpin antara lain Himpunan Sarjana Kesustraan Indonesia (HISKI) Sulawesi Selatan dan Ahli dan Dosen Republik Indonesia (ADRI) Sulawesi Selatan. Dalam dunia akademik, Mas'ud dikenal sebagai sosok yang produktif. Ia tidak hanya aktif mengajar di kampusnya sendiri, tetapi juga di perguruan tinggi lain seperti Universitas Muslim Indonesia (UMI) Makassar. Bahkan, ia dipercaya menjadi penilai dan penguji di tingkat doktoral di Universitas Negeri Makassar. Karya-karyanya pun tak terhitung jumlahnya, mulai dari artikel ilmiah yang terindeks Scopus hingga puluhan buku yang ia tulis dan edit.

Jabatan terakhirnya di Universitas Bosowa sebagai Wakil Rektor 2. Perjalanan hidupnya yang penuh lika-liku dan pencapaiannya yang gemilang menjadi inspirasi bagi banyak orang. Dari seorang anak desa yang kehilangan saudara-saudaranya di usia muda, ia telah bertransformasi menjadi tokoh pendidikan yang disegani di Sulawesi Selatan. Kisah Mas'ud menjadi bukti bahwa dengan tekad yang kuat dan semangat belajar yang tak pernah padam, seseorang dapat meraih mimpi-mimpinya dan memberikan kontribusi yang berarti bagi masyarakat.*

Dr. Christiana Sidupa, S.Pd., M.Hum.

MICRO TEACHING

Konsep, Strategi dan inovasi

Buku ini disusun sebagai upaya untuk memberikan pemahaman komprehensif mengenai microteaching sebagai salah satu pendekatan penting dalam pendidikan, khususnya dalam pembentukan kompetensi profesional calon guru. Pembahasan dalam buku ini mencakup tiga aspek utama: konsep dasar microteaching yang melandasi teori dan prinsip pelaksanaannya, strategi penerapan yang efektif dalam berbagai konteks pembelajaran, serta inovasi-inovasi terkini yang relevan dengan perkembangan teknologi dan kebutuhan pendidikan abad ke-21.

Melalui buku ini, diharapkan para pembaca — baik mahasiswa pendidikan, dosen, maupun praktisi pendidikan — dapat memahami bagaimana microteaching dapat menjadi sarana reflektif dan aplikatif untuk meningkatkan kemampuan pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian guru.

Ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya penulis sampaikan kepada semua pihak yang telah memberikan dorongan, masukan, dan bantuan dalam proses penyusunan buku ini. Penulis menyadari sepenuhnya bahwa buku ini masih jauh dari sempurna, sehingga kritik dan saran yang membangun sangat penulis harapkan demi penyempurnaan di masa mendatang. Semoga karya ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan dan praktik pendidikan di Indonesia, serta menjadi referensi yang bermanfaat dalam mencetak pendidik yang profesional dan inovatif.

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah
Penerbit HN Publishing
Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari,
Kabupaten Tuban, Jawa Timur
hn.publishing24@gmail.com
https://yph-annihayah.com

ISBN 978-634-96420-6-4
9 786349 642064