

SURVEI PRATIK *MICROTEACHING* DALAM MENINGKATKAN KEMAMPUAN MENGAJAR CALON PENDIDIK SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS

Muhammad Auliya Rahman ¹, Dela Devita ², Annisa Purwanggi³
^{1,2,3}Universitas Muhammadiyah Lampung, Kota Bandar Lampung, Indonesia

Kata kunci:

*Microteaching, Pendidik, Siswa
Berkebutuhan Khusus*

Corresponding author's email:
annisapurwanggi24@gmail.com

Abstract

Pendidikan inklusif yang mengupayakan akses dan partisipasi penuh bagi semua anak termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) menjadi paradigma yang semakin relevan secara global dan nasional. Keberagaman jenis ABK menuntut kemampuan mengajar yang sangat spesifik dan adaptif dari para pendidik. Mengingat karakteristik siswa berkebutuhan khusus yang unik dan beragam, tujuan penelitian ini yaitu untuk menggambarkan praktik microteaching dalam meningkatkan kemampuan mengajar calon pendidik siswa berkebutuhan khusus. Metode dalam penelitian ini merupakan kuantitatif deskriptif yang dilaksanakan pada 31 Mei-28 Juni 2025. Jenis penelitian ini adalah survei dengan subjek penelitian calon pendidik siswa berkebutuhan khusus berjumlah 18 orang. Analisis data disajikan dalam tabel dan diagram, lalu dijabarkan secara deskriptif untuk menggambarkan kemampuan mengajar calon pendidik dalam melakukan praktik microteaching. Hasil penelitian didapatkan bahwa praktik microteaching berhasil meningkatkan berbagai dimensi keterampilan mengajar calon pendidik siswa berkebutuhan khusus. Peningkatan ini meliputi pemahaman akan karakteristik siswa berkebutuhan khusus, kemampuan mengelola kelas, penyampaian materi dan tujuan pembelajaran, penggunaan media, komunikasi, manajemen waktu, hingga keterampilan evaluasi dan penutupan sesi pembelajaran. Ini mengindikasikan bahwa program microteaching efektif dalam mempersiapkan calon pendidik untuk menghadapi kompleksitas pengajaran bagi siswa berkebutuhan khusus.

PENDAHULUAN

Kualitas pendidikan merupakan pilar fundamental bagi kemajuan suatu bangsa, dan guru memegang peranan sentral dalam mewujudkan capaian tersebut (UNESCO, 2015). Di era globalisasi saat ini, tuntutan terhadap kompetensi pendidik semakin tinggi, terutama dalam menghadapi keberagaman karakteristik peserta didik di kelas (OECD, 2018). Pendidikan inklusif yang mengupayakan akses dan partisipasi penuh bagi semua anak termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) menjadi paradigma yang semakin relevan secara global dan nasional (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2017).

Pendidikan adalah proses perubahan sikap dan perilaku individu atau kelompok dalam upaya mendewasakan manusia melalui pengajaran dan pelatihan. Tujuannya agar masyarakat memiliki kekuatan spiritual, mampu mengendalikan diri, memiliki kepribadian yang baik, kecerdasan, akhlak mulia, serta membentuk manusia yang utuh baik secara fisik maupun mental, cerdas, sehat, dan berbudi pekerti luhur. Sedangkan ABK adalah anak-anak yang

memiliki karakteristik unik yang membedakannya dari anak-anak pada umumnya, seperti ketidakmampuan dalam aspek mental, emosional, atau fisik (Ratih & Afin, 2013).

Anak berkebutuhan khusus memerlukan layanan pendidikan yang spesifik dan berbeda dari anak-anak pada umumnya yang mengalami apa yang dikenal sebagai hambatan dalam belajar dan perkembangan. Secara sederhana, anak-anak dengan kebutuhan khusus dapat diartikan sebagai mereka yang mengalami keterlambatan atau tantangan, sehingga menghadapi kesulitan dalam beradaptasi dengan lingkungan sekolah layaknya anak-anak lain (Febrian K & Ganes W, 2016).

Keberagaman jenis ABK mulai dari tunanetra, tunagrahita, tunarungu, tunadaksa, tunalaras, kesulitan belajar, cerebral palsy, autisme, anak berbakat (*gifted*), gangguan Rett, Asperger, lamban belajar (*slow learner*), hingga ADHD, menuntut kemampuan mengajar yang sangat spesifik dan adaptif dari para pendidik. Oleh karena itu, persiapan calon pendidik ABK yang kompeten menjadi isu yang sangat penting dalam menjamin kualitas layanan pendidikan bagi kelompok ini (Febrian K & Ganes W, 2016).

Salah satu metode yang terbukti efektif dalam melatih dan mengembangkan keterampilan mengajar adalah *microteaching*. *Microteaching* merupakan pemahaman mengenai kompetensi dalam mengajar, penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran, serta pembuatan instrumen evaluasi untuk hasil pembelajaran; yang mencakup aspek sikap, pengetahuan, dan psikomotorik. Menurut Ramli (2021) konsep *microteaching* didasarkan pada beberapa prinsip utama, yaitu materi ajar ditentukan dengan mempertimbangkan kemampuan peserta pelatihan; peserta pelatihan didorong oleh motivasi internal; tujuan yang ditetapkan harus realistis; setiap sesi *microteaching* difokuskan hanya pada satu unsur keterampilan mengajar; dan penguasaan substansi suatu keterampilan memerlukan keterlibatan aktif dari peserta pelatihan.

Meskipun *microteaching* secara luas diakui efektivitasnya dalam pengembangan keterampilan mengajar umum, masih diperlukan pemahaman yang lebih mendalam mengenai praktik *microteaching* secara spesifik yang nantinya berkontribusi dalam meningkatkan kemampuan mengajar calon pendidik ABK. Mengingat karakteristik ABK yang unik dan beragam, praktik *microteaching* yang efektif penting dalam mempersiapkan calon pendidik untuk menambah pengalaman langsung pada calon pendidik sebelum mengajar.

METODOLOGI

Jenis penelitian ini merupakan penelitian survei dengan subjek penelitian calon pendidik ABK. Pendekatan ini dipilih secara deskriptif untuk menggambarkan kemampuan mengajar calon pendidik siswa berkebutuhan khusus dalam melakukan praktik *microteaching*. Survei dilakukan dengan

menyebarkan kuesioner melalui *google form*. Sampel dalam penelitian ini merupakan mahasiswa Program Studi Pendidikan Luar Biasa FKIP UML yang dipilih secara *purposive sampling* berdasarkan kekhususan masing masing. Subjek penelitian ini berjumlah 18 orang yang merupakan mahasiswa semester 6, hadir pada saat mata kuliah *microteaching* serta aktif berpartisipasi dalam praktik *microteaching*. Pelaksanaan praktik *microteaching* dilakukan pada tanggal 31 Mei sampai 21 Juni 2025. Penyebaran survei dilaksanakan pada tanggal 28 Juni 2025. Praktik *microteaching* calon pendidik siswa berkebutuhan khusus setiap sesi berlangsung sekitar 20 menit. Setiap sesi diakhiri dengan umpan balik konstruktif dari dosen pembimbing serta rekan sejawat. Praktik *microteaching* ini berfokus pada keterampilan dasar mengajar, termasuk pembukaan, penjelasan materi, penggunaan media, pengelolaan kelas, dan penutupan sesi pembelajaran.

Metode dalam penelitian ini merupakan kuantitatif deskriptif dengan jenis pertanyaan yang diberikan yaitu pertanyaan tertutup dan terbuka. Penelitian ini memanfaatkan kuesioner skala likert yang memiliki opsi jawaban untuk menilai kesiapan mengajar, tingkat kepercayaan diri, serta pemahaman terhadap strategi pembelajaran. Metode kuantitatif digunakan saat menghitung jumlah pilihan jawaban responden dengan cara tabulasi data dan persentase jawaban yang masuk. Data dianalisis dengan pendekatan deskriptif kuantitatif, disajikan dalam tabel dan diagram. Hasil evaluasi akan ditabulasi, dan selanjutnya di narasikan untuk mengidentifikasi kemampuan mengajar calon pendidik siswa berkebutuhan khusus dalam praktik *micoteaching*.

HASIL PENELITIAN

Profil Responden

Data dari pelaksanaan praktik *microteaching* dilakukan sejak tanggal 31 Mei sampai 28 Juni 2025 didapatkan sebanyak 18 orang yang mengisi survei. Seluruh responen merupakan mahasiswa aktif semester 6 Program Studi Pendidikan Luar Biasa FKIP UML, dengan jumlah responden laki-laki 5 orang dan responden perempuan 13 orang, yang dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Jenis Kelamin Responden

Jenis Kelamin	Jumlah (n)	Persentase (%)
Laki-laki	5	27,8
Perempuan	13	72,2
Total	18	100

Pengalaman Melaksanakan Praktik *Microteaching*

Pengalaman saat melaksanakan praktik *microteaching* pada Tabel 2 menunjukkan bahwa sebagian besar mahasiswa, baru pertama kali melaksanakan praktik *microteaching* yaitu sebanyak 61,1%, ≥ 3 kali sebanyak 22,2%, dan 2 kali sebanyak 16,7%.

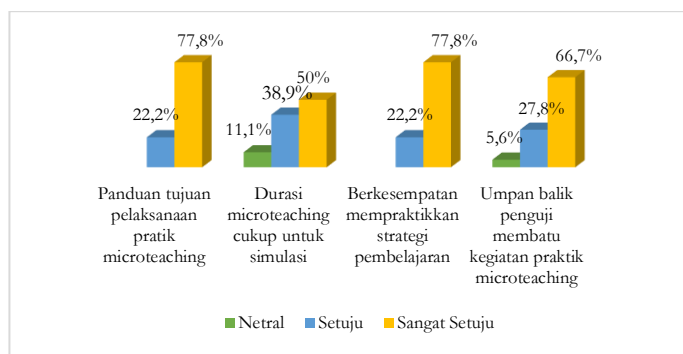
Tabel 2. Pengalaman *Microteaching*

Pengalaman <i>Microteaching</i>	Jumlah (n)	Persentase (%)
1 kali	11	61,1
2 kali	3	16,7
≥3 kali	4	22,2
Total	18	100

Tabel 3. Pemberi Umpan Balik Praktik *Microteaching*

Pengalaman <i>Microteaching</i>	Jumlah (n)	Persentase (%)
Dosen	2	11,1
Teman sekelas	4	22,2
Dosen dan teman sekelas	9	50
Dosen, teman sekelas, dan diri sendiri	1	5,6
Teman sekelas dan diri sendiri	2	11,1
Total	18	100

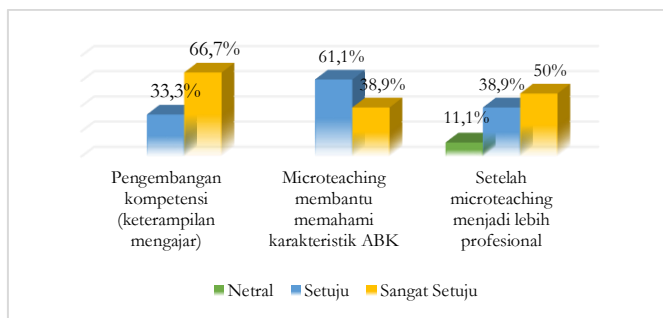
Tabel 3 menunjukkan bahwa 50% umpan balik saat praktik *microteaching* diberikan oleh dosen dan teman sekelas. Adapun pengalaman lain dalam melaksanakan praktik *microteaching* dapat dilihat pada Gambar 1.

**Gambar 1.** Pengalaman Melaksanakan Praktik *Microteaching*

Hasil pernyataan responden berdasarkan Gambar 1 sebagian besar menjawab sangat setuju, yang menunjukkan adanya panduan yang jelas sebelum pelaksanaan praktik *microteaching*. Sebagian besar jawaban terkait durasi *microteaching* sebanyak 50% menyatakan cukup waktu untuk melaksanakan simulasi mengajar. Pernyataan terkait responden berkesempatan mempraktikkan strategi pengajaran untuk siswa berkebutuhan khusus sebesar 77,8%. Sedangkan pernyataan responden terkait umpan balik dari penguji yang membantu memperbaiki keterampilan mengajar saat praktik *microteaching* sebesar 66,7% sebanyak 12 orang.

Persepsi Calon Pendidik dalam Pelaksanaan Praktik *Microteaching*

Persepsi calon pendidik siswa berkebutuhan khusus dalam pelaksanaan praktik *microteaching* dapat dilihat pada Gambar 2.



Gambar 2. Persepsi Calon Pendidik

Hasil pernyataan responden berdasarkan Gambar 2 sebagian besar menjawab sangat setuju terkait praktik *microteaching* dalam meningkatkan keterampilan mengajar, yaitu sebesar 66,7% sebanyak 12 orang dan yang menyatakan setuju sebesar 33,3% sebanyak 6 orang. Jawaban terkait praktik *microteaching* membantu responden dalam memahami karakteristik individu siswa berkebutuhan khusus sebesar 61,1%. Sedangkan sebesar 50% responden sangat setuju pada pernyataan setelah praktik *microteaching* responden menjadi lebih profesional dan antusias saat pembelajaran di kelas. Adapun persepsi lain calon pendidik dapat dilihat pada Tabel 4.

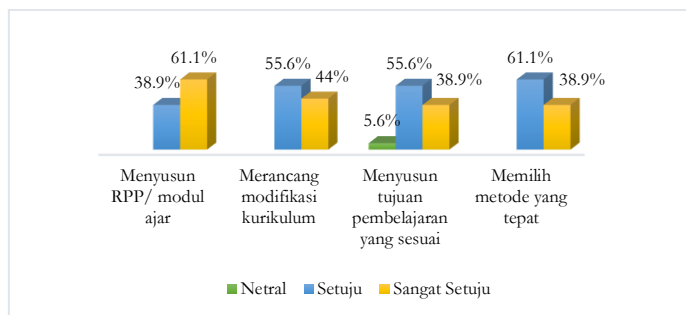
Tabel 4. Persepsi Calon Pendidik dalam Praktik *Microteaching*

Persepsi Calon Pendidik	Jumlah (n)	Persentase (%)
Penyampaian materi, interaksi dengan siswa, penggunaan alat bantu mengajar, dan evaluasi diri	15	83,3
Penyampaian materi, interaksi dengan siswa, penggunaan alat bantu mengajar, dan pengelolaan kelas	3	16,7
Total	18	100

Tabel 4 didapatkan hasil bahwa calon pendidik merasakan adanya peningkatan pada beberapa aspek setelah mengikuti kegiatan praktik *microteaching*. Peningkatan yang dirasakan responden sebagian besar adalah dalam aspek penyampaian materi, interaksi dengan siswa, dan penggunaan alat bantu mengajar. Perbedaan dari masing-masing persepsi calon pendidik terdapat pada pentingnya evaluasi diri dan pengelolaan kelas. Sebagian responden yang menyatakan aspek yang mendukung dalam praktik *microteaching* selain penyampaian materi, interaksi dengan siswa, dan penggunaan alat bantu mengajar yaitu evaluasi diri sebesar 83,3% sebanyak 15 orang dan yang menyatakan pentingnya pengelolaan kelas sebesar 16,7 % sebanyak 3 orang.

Persiapan Calon Pendidik dalam Pelaksanaan Praktik *Microteaching*

Persiapan calon pendidik dalam pelaksanaan praktik *microteaching* dapat dilihat pada Gambar 3.

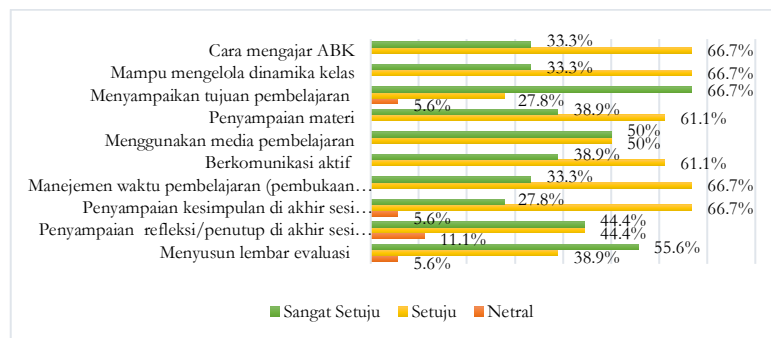


Gambar 3. Persiapan Calon Pendidik dalam Pelaksanaan *Microteaching*

Hasil pernyataan responden berdasarkan Gambar 3 sebagian besar menjawab sangat setuju pentingnya persiapan calon pendidik dalam menyusun modul ajar untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus, yaitu sebesar 61,1% sebanyak 11 orang dan yang menyatakan setuju sebesar 38,9% sebanyak 7 orang. Persiapan lain yaitu pentingnya merancang modifikasi kurikulum untuk siswa berkebutuhan khusus, sebagian besar menjawab setuju sebesar 55,6% sebanyak 10 orang dan jawaban sangat setuju sebesar 44,4% sebanyak 8 orang.

Selain menyusun modul ajar dan merancang modifikasi kurikulum, sebagian besar responden menyatakan setuju dalam persiapan calon pendidik siswa berkebutuhan khusus penting menyusun tujuan pembelajaran yang sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus, yaitu sebesar 55,6% sebanyak 10 orang. Persiapan lain yaitu sebagian besar responden menyatakan setuju pentingnya memilih metode yang tepat untuk siswa berkebutuhan khusus dengan persentase 61,1%.

Pelaksanaan Pembelajaran Praktik *Microteaching*



Gambar 4. Pelaksanaan Pembelajaran Praktik *Microteaching*

Hasil penelitian menunjukkan sebagian besar responden setuju bahwa calon pendidik perlu memahami cara mengajar siswa berkebutuhan khusus dan mampu mengelola dinamika kelas dalam pelaksanaan pembelajaran. Sebelum memulai penyampaian materi, penting untuk menyampaikan tujuan pembelajaran di sesi awal, dimana hasil survei menunjukkan bahwa 66,7% responden (sebanyak 12 orang) menyatakan sangat setuju.

Setelah melaksanakan praktik *microteaching* responden memahami pentingnya menyampaikan rangkuman/ kesimpulan dengan persentase 66,7%. Selain itu, penyampaian refleksi atau penutup di akhir sesi pembelajaran juga mendapatkan tanggapan positif, dengan 44,4% (sebanyak 8 orang) responden menyatakan sangat setuju dan setuju. Sebagian besar responden 55,6% (sebanyak 10 orang), menyatakan sangat setuju bahwa setelah praktik *microteaching* responden memahami pentingnya menyusun lembar evaluasi yang sesuai dengan capaian kompetensi peserta didik.

PEMBAHASAN

Microteaching diakui sebagai praktik pengajaran yang penting bagi mahasiswa dalam mempersiapkan diri menjadi guru, karena memberikan kesempatan untuk mengajar sebuah pelajaran dalam kelas yang lebih kecil dan dalam waktu yang terbatas (Kusmawan, 2017). Mahasiswa calon pendidik ini diberi peluang untuk memperoleh dan menguasai berbagai teknik pengajaran, yang mencakup pemahaman terhadap dokumen kebijakan kurikulum, aspek-aspek yang berkaitan dengan kurikulum, keahlian dalam mata pelajaran, partisipasi dalam sesi tanya jawab selama proses pengajaran dan pembelajaran, pemilihan strategi pengajaran dan penilaian yang efektif, serta pengelolaan administrasi pengajaran (Majoni, 2017).

Hasil survei mengenai pengalaman saat melaksanakan praktik *microteaching* sebagaimana pada Tabel 2 menunjukkan bahwa sebagian besar mahasiswa baru pertama kali melaksanakan praktik *microteaching*. Data ini menunjukkan bahwa sebagian besar calon pendidik, khususnya yang akan mengajar siswa berkebutuhan khusus, masih berada pada tahap awal pengenalan praktik mengajar berskala kecil. Kondisi ini menyoroti pentingnya fase awal dalam pembentukan keterampilan pedagogis. Paparan pertama kali terhadap *microteaching* merupakan momen krusial bagi mahasiswa untuk mengaplikasikan teori mengajar ke dalam praktik nyata, meskipun dalam lingkungan yang terkontrol (Solichah, Mulyati, & Rahmasita, 2024).

Pengalaman perdana ini memberikan kesempatan bagi mereka untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan pribadi dalam mengajar sebelum terjun dalam kelas yang sesungguhnya. Sedangkan mahasiswa yang memiliki pengalaman *microteaching* dua kali atau lebih (sekitar 38,9%) memiliki kesempatan praktik lebih besar. Berdasarkan hasil penelitian menyebutkan bahwa mahasiswa dengan pengalaman berulang memiliki potensi lebih besar dalam keterampilan mengajar. Praktik yang berulang memungkinkan mereka untuk menyempurnakan teknik, mengelola kelas, dan beradaptasi dengan berbagai situasi pembelajaran, sehingga sangat relevan dalam konteks pendidikan siswa berkebutuhan khusus yang membutuhkan fleksibilitas dan strategi khusus (Rahmah, Rosyid, Vonti, Yani, & Adela, 2024).

Data dari Tabel 3 menunjukkan pola pemberian umpan balik yang diterima responden dalam kegiatan praktik *microteaching*. Sebagian besar

responden menjawab yang memberikan umpan balik adalah dosen dan teman sekelas dengan persentase 50%. Dominasi umpan balik dari teman sekelas menggarisbawahi peran krusial pembelajaran kolaboratif dalam lingkungan *microteaching*. Umpan balik sejawat (*peer feedback*) seringkali dianggap efektif karena menciptakan suasana belajar yang suportif dan non-intimidatif, mahasiswa merasa lebih nyaman untuk saling memberikan kritik membangun dan berbagi perspektif (Noviana & Laili, 2024).

Interaksi ini juga memungkinkan mahasiswa untuk belajar dari kesalahan dan keberhasilan rekan-rekan mereka, serta mengembangkan keterampilan evaluasi kritis terhadap praktik mengajar (Afriannisa, Rahma, Azhirakeisha, & Aisyah, 2025). Meskipun demikian, peran dosen sebagai pemberi umpan balik tetap diperlukan. Dosen dengan pengalaman dan keahlian di bidangnya, mampu memberikan umpan balik yang lebih mendalam, terstruktur, dan berlandaskan teori (Hidayatussakinah & Marzuki, 2024).

Kombinasi umpan balik dari rekan sejawat dan dosen dapat menciptakan lingkungan belajar yang holistik, dimana mahasiswa mendapatkan perspektif praktis dari teman sebaya dan panduan profesional dari ahli. Yang perlu menjadi perhatian adalah proporsi rendah pada refleksi pribadi (umpan balik dari diri sendiri). Refleksi diri merupakan komponen esensial dalam pengembangan profesional guru, karena memungkinkan individu untuk menganalisis praktik mereka sendiri, mengidentifikasi area perbaikan, dan merencanakan tindakan selanjutnya secara mandiri (Octrina, Dewi, & Khairunnisa, 2024).

Data yang disajikan pada Gambar 1 mengungkapkan persepsi mahasiswa yang positif terhadap beberapa aspek kunci dalam pelaksanaan praktik *microteaching*. Mengenai kejelasan panduan tujuan praktik, mayoritas responden (77,8%) menyatakan sangat setuju. Artinya tujuan program *microteaching* telah dikomunikasikan dengan sangat efektif kepada calon pendidik. Ketika mahasiswa memiliki pemahaman yang kuat tentang apa yang diharapkan, proses latihan menjadi lebih terarah dan produktif dalam mengembangkan keterampilan mengajar yang kompleks, terutama bagi mereka yang akan mengajar siswa berkebutuhan khusus. Kejelasan tujuan penting dalam setiap proses pembelajaran keterampilan, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih efektif dan efisien (Ryan & Ryan, 2025).

Terkait kecukupan durasi sesi *microteaching* untuk simulasi, separuh dari responden (50%) menyatakan sangat setuju bahwa durasinya memadai. Hasil ini menunjukkan bahwa durasi sesi yang ditetapkan secara umum dianggap tepat oleh sebagian besar responden untuk melakukan simulasi pengajaran. Meskipun ada sebagian kecil yang bersikap netral, temuan ini mengindikasikan bahwa waktu yang dialokasikan cukup memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk mempraktikkan keterampilan tanpa merasa tergesa-gesa atau terlalu lama. Durasi yang optimal dalam *microteaching* sangat penting agar

peserta dapat berkonsentrasi pada keterampilan tertentu tanpa kelelahan, sekaligus menerima umpan balik yang relevan dalam waktu singkat (Popat, 2020).

Adapun kesempatan responden untuk mempraktikkan strategi mengajar, sebagian besar responden (77,8%) menyatakan sangat setuju, dan 22,2% setuju. Ini mengindikasikan bahwa program *microteaching* berhasil menyediakan wadah yang memadai bagi calon pendidik untuk mengaplikasikan berbagai strategi pengajaran yang telah dipelajari secara teoritis. Menurut Arslan (2021) bahwa kesempatan praktik langsung ini sangat penting karena keterampilan mengajar adalah kompetensi performatif yang hanya dapat dikuasai melalui pengalaman nyata.

Terkait manfaat umpan balik dari pembimbing dalam kegiatan praktik *microteaching*, mayoritas responden (66,7%) sangat setuju bahwa umpan balik pembimbing sangat membantu. Dalam konteks pendidikan siswa berkebutuhan khusus, umpan balik dari pembimbing yang berpengalaman sangat berharga untuk membimbing calon pendidik dalam mengembangkan strategi dan responsif terhadap kebutuhan yang lebih spesifik. Umpan balik yang sifatnya membangun dari ahli tidak hanya berfokus pada perbaikan, tetapi juga memberikan validasi dan arahan yang jelas bagi mahasiswa untuk menyempurnakan keterampilannya (Genga-Ayiembra, 2025).

Data yang disajikan dalam Gambar 2 dan Tabel 4 memberikan wawasan mendalam mengenai persepsi calon pendidik siswa berkebutuhan khusus terhadap praktik *microteaching*. Hasil dari penelitian ini yaitu praktik *microteaching* secara signifikan berkontribusi pada peningkatan keterampilan mengajar mereka. Menurut Iliasova, dkk (2025) *microteaching* merupakan awal persiapan yang tepat untuk mengasah kemampuan pedagogis calon guru. Lingkungan simulasi yang terkontrol memungkinkan responden untuk mempraktikkan dan menyempurnakan berbagai teknik mengajar sehingga dapat meningkatkan kompetensi mereka secara bertahap. Praktik *microteaching* juga membantu calon pendidik dalam memahami karakteristik unik siswa berkebutuhan khusus dan dapat membekali calon pendidik untuk berinteraksi dengan siswa secara langsung (Eden, Chisom, & Adeniyi, 2024).

Terkait peningkatan profesionalisme dan antusiasme setelah praktik *microteaching*, sebagian responden dengan persentase 50% menyatakan sangat setuju. Hasil ini mengindikasikan bahwa *microteaching* tidak hanya meningkatkan keterampilan teknis, tetapi juga memupuk sikap profesional dan semangat mengajar. Peningkatan kepercayaan diri (*self-confidence*) yang sering dilaporkan setelah *microteaching* dapat menjadi pendorong utama antusiasme ini. Ketika calon guru merasa lebih kompeten dan percaya diri, mereka cenderung lebih antusias dan proaktif dalam proses pembelajaran (Ramadhani & Putri, 2025).

Adapun persepsi lain yang diungkapkan pada Tabel 4 menunjukkan bahwa calon pendidik merasakan peningkatan yang signifikan pada beberapa

aspek spesifik setelah mengikuti kegiatan praktik *microteaching*. Peningkatan paling dominan dirasakan dalam kemampuan menyampaikan materi, interaksi dengan siswa, dan penggunaan alat bantu mengajar. Hal ini sejalan dengan tujuan inti *microteaching* yang memang dirancang untuk menyempurnakan keterampilan dasar tersebut. Kemampuan menyajikan materi secara jelas, berinteraksi secara efektif, dan memanfaatkan alat bantu adalah fondasi bagi pengajaran yang menarik dan mudah dipahami, terutama bagi siswa dengan kebutuhan belajar yang beragam (Nussy, Hukom, & Ahufaruan, 2025).

Selain itu terdapat perbedaan persepsi mengenai pentingnya evaluasi diri dan pengelolaan kelas. Mayoritas responden (83,3%) menyatakan pentingnya evaluasi diri, sementara hanya 16,7% yang menyebutkan pengelolaan kelas sebagai aspek pendukung utama. Tingginya apresiasi terhadap evaluasi diri menunjukkan bahwa mahasiswa mulai menyadari pentingnya refleksi sebagai bagian dari pengembangan profesional berkelanjutan (Deocampo, 2024). Refleksi diri memungkinkan calon guru untuk menganalisis kemampuan mereka, adanya perbaikan, dan merencanakan strategi berikutnya agar lebih baik (Patty & Que, 2023).

Data yang disajikan dalam Gambar 3 menguraikan persepsi mahasiswa calon pendidik siswa berkebutuhan khusus mengenai pentingnya berbagai aspek persiapan dalam praktik *microteaching*. Terkait pentingnya menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau modul ajar untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus, mayoritas responden menyatakan sangat setuju (61,1%) yang artinya pentingnya perencanaan pengajaran yang matang. Penyusunan RPP atau modul ajar yang terperinci adalah fondasi bagi proses pembelajaran yang efektif, terutama ketika berhadapan dengan keragaman kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (Sanchez, 2022). Perencanaan yang cermat memungkinkan calon pendidik untuk mengantisipasi tantangan, memilih strategi yang sesuai, dan memastikan bahwa tujuan pembelajaran dapat dicapai (A. E. Lestari & Lestari, 2022).

Persiapan selanjutnya yaitu mengenai pentingnya merancang modifikasi kurikulum untuk siswa berkebutuhan khusus, sebagian besar responden juga menyatakan setuju sebesar 55,6% dan 44,4% menyatakan sangat setuju. Data ini menyoroti kesadaran calon pendidik akan perlunya adaptasi kurikulum sesuai dengan kebutuhan belajar yang bervariasi pada siswa berkebutuhan khusus. Modifikasi kurikulum adalah komponen vital dalam pendidikan inklusif dengan memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang disabilitasnya, dapat mengakses dan berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Kemampuan untuk memodifikasi materi, metode, dan penilaian merupakan keterampilan kritis yang harus dimiliki oleh pendidik untuk menciptakan lingkungan belajar yang setara dan efektif (Sari, Juansah, & Jamaludin, 2025).

Terkait pentingnya menyusun tujuan pembelajaran yang sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus, sebagian besar responden menyatakan setuju

(55,6%). Hasil ini menggarisbawahi pengakuan mahasiswa terhadap pentingnya tujuan pembelajaran yang spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan terbatas waktu. Perumusan tujuan pembelajaran yang tepat adalah langkah awal dalam merancang intervensi yang efektif. Tujuan yang jelas membantu guru dalam merencanakan kegiatan, memilih materi, dan mengevaluasi kemajuan siswa secara akurat (Perez & Ting, 2025).

Terakhir mengenai pentingnya memilih metode pengajaran yang tepat untuk siswa berkebutuhan khusus, sebagian besar responden menyatakan setuju (61,1%) dan sangat setuju (38,9%). Hal ini menunjukkan bahwa calon pendidik memahami bahwa keberhasilan pembelajaran siswa sangat bergantung pada pemilihan metode yang tepat guna. Mengingat keragaman karakteristik siswa berkebutuhan khusus, pendidik harus mampu mengaplikasikan berbagai strategi pengajaran, mulai dari pendekatan visual, auditori, kinestetik, hingga penggunaan teknologi asistif, untuk memenuhi gaya belajar yang berbeda (Febriyani & Zuhaery, 2024). Kemampuan untuk memilih dan menerapkan metode yang paling sesuai adalah indikator kompetensi pedagogis yang tinggi dalam konteks pendidikan inklusif (Alhammadi, 2024).

Hasil penelitian pada Gambar 4 menguraikan temuan penting terkait pelaksanaan pembelajaran dan dampaknya terhadap peningkatan berbagai keterampilan calon pendidik siswa berkebutuhan khusus. Mengenai pemahaman cara mengajar siswa berkebutuhan khusus dan kemampuan mengelola dinamika kelas, sebagian besar responden (66,7% setuju dan 33,3% sangat setuju) menyatakan bahwa ini adalah aspek krusial dalam pelaksanaan pembelajaran. Hal ini menunjukkan kesadaran tinggi calon pendidik akan kompleksitas mengajar siswa dengan kebutuhan khusus dan pentingnya adaptasi pedagogis. Mengelola dinamika kelas yang inklusif dengan melibatkan beragam kebutuhan dan perilaku merupakan tantangan signifikan bagi guru (Alhammadi, 2024).

Terkait penyampaian tujuan pembelajaran di awal sesi, mayoritas responden sangat setuju (66,7%). Selin itu, menyampaikan tujuan pembelajaran secara eksplisit di awal sesi merupakan praktik pedagogis yang baik, karena membantu siswa memahami arah dan fokus pelajaran, yang sangat penting untuk siswa berkebutuhan khusus, agar mereka dapat mengikuti alur pembelajaran dengan lebih baik (Sevim & Akın, 2021). Mengenai penyampaian materi dengan cara yang mudah dipahami siswa, sebagian besar responden (61,1% setuju dan 38,9% sangat setuju) mengindikasikan bahwa ini adalah area penting yang ditingkatkan melalui *microteaching*. Kemampuan untuk menyederhanakan konsep, menggunakan bahasa yang jelas, dan memberikan contoh yang relevan adalah kunci dalam memastikan aksesibilitas materi bagi siswa dengan kebutuhan belajar yang beragam (Eden et al., 2024).

Dalam aspek keterampilan menggunakan alat bantu atau media pembelajaran, hasil menunjukkan persetujuan merata (masing-masing 50% sangat setuju dan setuju) bahwa *microteaching* meningkatkan keterampilan ini. Pemanfaatan media pembelajaran yang tepat dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan memfasilitasi pemahaman, terutama bagi siswa berkebutuhan khusus yang mungkin memerlukan stimulasi visual atau auditori tambahan (Deocampo, 2024). Terkait peningkatan kemampuan berkomunikasi dengan siswa berkebutuhan khusus, sebagian besar responden (61,1% setuju dan 38,9% sangat setuju). Komunikasi efektif adalah inti dari pengajaran inklusif, melibatkan kemampuan mendengarkan aktif, memberikan instruksi yang jelas, dan merespons kebutuhan emosional serta akademik siswa berkebutuhan khusus (Lee & Wu, 2024).

Sedangkan pada manajemen waktu pelaksanaan pembelajaran, sebagian besar responden menyatakan setuju (66,7%) dan sangat setuju (33,3%). Kemampuan mengelola waktu secara efisien dari pembukaan hingga penutupan pelajaran adalah keterampilan manajerial kelas yang krusial, memastikan semua tahapan pembelajaran terlaksana dengan baik (Thangaraju & Medhi, 2023). Penyampaian rangkuman atau kesimpulan di akhir sesi pembelajaran dianggap penting oleh mayoritas responden. Rangkuman membantu mengkonsolidasi pemahaman siswa terhadap konsep inti, yang sangat bermanfaat bagi siswa berkebutuhan khusus dalam memproses dan mengingat informasi (Rohmah, 2021).

Terkait penyampaian refleksi atau penutup di akhir sesi pembelajaran, responden menunjukkan masing-masing sangat setuju dan setuju (44,4%) serta netral (11,1%). Ini menunjukkan kesadaran akan pentingnya penutupan yang efektif untuk mengakhiri sesi dan mendorong refleksi siswa (F. Lestari et al., 2024). Setelah praktik *microteaching* sebagian besar responden menyatakan sangat setuju (55,6%) bahwa perlu menyusun lembar evaluasi sesuai dengan capaian kompetensi peserta didik. Hal ini menggarisbawahi pentingnya asesmen yang relevan dan sesuai dengan tujuan pembelajaran, terutama untuk siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan evaluasi yang disesuaikan dengan kemampuan individual mereka (Thangaraju & Medhi, 2023).

KESIMPULAN

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa praktik *microteaching* berhasil meningkatkan berbagai dimensi keterampilan mengajar calon pendidik yang berfokus pada siswa berkebutuhan khusus. Peningkatan tersebut mencakup pemahaman responden terhadap karakteristik siswa berkebutuhan khusus, kemampuan dalam mengelola kelas, serta kemampuan dalam penyampaian materi dan merancang serta menyampaikan tujuan pembelajaran. Selain itu, responden melaporkan peningkatan dalam kemampuan menggunakan media pembelajaran, yang berdampak positif pada kemampuan berkomunikasi dengan siswa. Responden juga merasa lebih

mampu dalam manajemen waktu selama pembelajaran di kelas, serta lebih memahami pentingnya evaluasi dan penutupan sesi pembelajaran. Temuan ini mengindikasikan bahwa program *microteaching* telah mempersiapkan calon pendidik untuk menghadapi kompleksitas pengajaran bagi siswa berkebutuhan khusus.

REFERENSI

- Afriannisa, A., Rahma, L. H., Azhirakeisha, S. M., & Aisyah, R. (2025). Faktor yang Mempengaruhi Terjadinya Permasalahan Mahasiswa dalam Microteaching. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 11(2), 211–229. <https://doi.org/https://doi.org/10.36989/didaktik.v11i02.5967>
- Alhammadi, M. M. (2024). Assessing the efficiency of the teacher education program in Emirati University for preparing pre-service teachers for inclusive education. *Cogent Education*, 11(1), 2369966. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2369966>
- Arslan, A. (2021). Pre-service teachers' journey of "teaching" through micro-teaching: A mixed design research. *Education and Science*, 46(207), 259–283. <https://doi.org/https://doi.org/10.15390/EB.2021.9406>
- Deocampo, M. F. (2024). Microteaching Reflective Practices to Enhance the Teaching Efficacy of English Language Pre-Service Teachers. *NIDA Journal of Language and Communication*, 29(46), 1–22. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/NJLC/article/view/280612>
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383–392. <https://doi.org/DOI:10.51594/ijarss.v6i3.895>
- Febrian K, I., & Ganes W, C. (2016). *Buku Ajar Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus*. Semarang: UNDIP Press Semarang.
- Febriyani, H., & Zuhaery, M. (2024). Teacher Strategies in the Potential Optimization of Children with Special Needs in Elementary School. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 8(1), 80–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jisd.v8i1.66373>
- Genga-Ayiemba, J. (2025). Pre-Service Teachers' Perceptions and Utilization of Micro-Teaching Feedback for Self-Reflection, Professional Growth, and Instructional Enhancement: A Study at UEAB. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(2), 4127–4133. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9020322>
- Hidayatussakinah, & Marzuki, I. (2024). *Microteaching* [Book].
- Iliasova, L., Nekrasova, I., Mena, J., & Estrada-Molina, O. (2025). Microteaching on Pre-Service Teachers' Education: Literature Review. *Frontiers in Education*, 10, 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562975>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2017). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2017 tentang Hari Sekolah*.

- Retrieved from
<http://dinasdikbud.tebokab.go.id/2017/06/permendikbud-nomor-23-tahun-2017.html>
- Kusmawan, U. (2017). Online Microteaching: A Multifaceted Approach to Teacher Professional Development. Udan Kusmawan. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), 42–56. Retrieved from <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/15.1.3.pdf>
- Lee, S.-M., & Wu, J. G. (2024). Preparing Teachers for the Future: Microteaching in an Immersive VR Environment. *ReCALL*, 36(3), 251–269. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000089>
- Lestari, A. E., & Lestari, S. (2022). Pre-service English teachers' practices of designing and implementing lesson plans for teaching practicum. *LingTera*, 9(1), 25–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.21831/lt.v9i1.52741>
- Lestari, F., Desmayanasari, D., Hardianti, D., Asyhara, S. A., Efendi, D., & Devita, D. (2024). *Buku Pedoman Microteaching* (Nurjannah, ed.). Sumatera Barat: CV. Azka Pustaka.
- Majoni, C. (2017). Assessing the Effectiveness of Microteaching During Teacher Preparation. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 5(2), 31–36. Retrieved from <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2017/02/Full-Paper-Assessing-The-Effectiveness-of-Microteaching-During-Teacher-Preparation.pdf>
- Noviana, E. N., & Laili, M. (2024). Evaluasi Efektivitas Metode Peer Teaching dalam Peningkatan Keterampilan Mengajar bagi Calon Guru. *Pengenalan Lapangan Persekolahan Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 1(1), 19–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.55732/plppgsd.v1i1.1244>
- Nussy, W. S., Hukom, S. J., & Ahufruan, N. (2025). Analysis of Students' Challenges in Micro-Teaching. *MATAI: International Journal of Language Education*, 5(2), 125–143. <https://doi.org/https://doi.org/10.30598/matail.v5i2.18695>
- Octrina, F., Dewi, A. S., & Khairunnisa, K. (2024). Refleksi Diri Dalam Mengajar: Mengembangkan Kesadaran dan Pertumbuhan Profesional. *JMM (Jurnal Masyarakat Mandiri)*, 8(4), 4159–4170. <https://doi.org/https://doi.org/10.31764/jmm.v8i4.24983>
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Patty, J., & Que, S. R. (2023). Reflective Teaching Melalui Penelitian Tindakan Kelas. *Gaba-Gaba: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Dalam Bidang Pendidikan Bahasa Dan Seni*, 3(2), 46–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.30598/gabagabavol3iss2pp46-56>
- Perez, H. G. L., & Ting, M. S. (2025). *Effectiveness of Individualized Education Plans (IEPS), Role of Teacher Training and Peer Support for Special Needs*

- Learners (SNED) in the District of Cabuyao.*
<https://doi.org/https://doi.org/10.54660/.IJMRGE.2025.6.2.1275-1285>
- Popat, Y. (2020). Microteaching: An effective tool to enhance teaching skills. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 5(8), 198–206.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33564/IJEAST.2020.V05I08.030>
- Rahmah, M., Rosyid, A., Vonti, L. H., Yani, I., & Adela, A. (2024). Efektifitas Pembelajaran Microteaching terhadap Kemampuan Kompetensi Calon Guru. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 15(2), 316–323.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21009/jpd.v15i2.43088>
- Ramadhani, D., & Putri, D. A. E. (2025). The Role of Microteaching in Increasing Self-Confidence of UMMY Economic Education Students. *Demagogi: Journal of Social Sciences, Economics and Education*, 3(3), 128–132.
<https://doi.org/https://doi.org/10.61166/demagogi.v3i3.65>
- Ramli. (2021). *Microteaching*. Mataram: Sanabil.
- Ratih, P. P., & Afri, M. (2013). *Kiat Sukses Mengasuh Anak Berkebutuhan Khusus: Panduan wajib bagi para orangtua, mahasiswa*. Yogyakarta: Ar Ruzz Media.
- Rohmah, I. I. T. (2021). *Microteaching: Preparation and performance*. Bojonegoro: Pustaka Learning Center.
- Ryan, T. G., & Ryan, D. T. (2025). A Case of Micro-Teaching within the Tertiary Training of Ontario Teachers. *International Journal of Instruction*, 18(2), 185–202.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iji.2025.18211a>
- Sanchez, G. (2022). Knowledge and Skills of Pre-Service Teachers in Lesson Planning: Inputs to the Development of a Lesson Planning Guide (LPG). *Unpublished Dissertation*, 4(2), 159–206.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.56901/DXYN8736>
- Sari, F., Juansah, D. E., & Jamaludin, U. (2025). Parents' and Teachers' Perspectives Regarding Inclusive Curriculum Modifications: Challenges and Strategies for Effective Implementation. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 11(2), 633–642. Retrieved from <https://e-journal.undikma.ac.id/index.php/jurnalkependidikan/article/view/15138>
- Sevim, F. M., & Akin, U. (2021). The role of graduate education in professional development of teachers: Is graduation enough? *Education and Science*, 46(207), 483–510.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- Solichah, R., Mulyati, S., & Rahmasita, S. (2024). Peran Microteaching dalam Peningkatan Kemampuan Mengajar Calon Pendidik. *Dikdas Bantara Journal*, 7(1), 11–24.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32585/dikdasbantara.v7i1.5066>
- Thangaraju, P., & Medhi, B. (2023). Microteaching: Overview and examination evaluation. *Indian Journal of Pharmacology*, 55(4), 257–262.
https://doi.org/10.4103/ijp.ijp_912_21

UNESCO. (2015). Education 2030 Incheon Declaration. *UNESCO*. Retrieved from https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf