

Implementasi Microteaching Berbasis Critical Thinking Pedagogy pada Calon Guru PAUD

Gina Asri Ruwaida ^{a,1,*}, Mariana Panji Ramadan ^{b,2}, Listian Indriyani Achmad ^{c,3}, Siti Kholifah ^{d,4}

^a Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Pelita Bangsa, Indonesia;

^b Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Pelita Bangsa, Indonesia;

^c Bimbingan dan Konseling Pendidikan Islam, Universitas Pelita Bangsa, Indonesia;

^d Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Pelita Bangsa, Indonesia.

¹ ginaruwaida@pelitabangsa.ac.id; ² marianapanjir@pelitabangsa.ac.id;

³ listian.achmad@pelitabangsa.ac.id; ⁴ olifkh14@gmail.com

*Correspondent Author; ginaruwaida@pelitabangsa.ac.id

ARTICLE INFO

Article history

Received:

30-05-2026

Revised:

14-06-2026

Accepted:

02-08-2026

Keywords

microteaching; critical thinking pedagogy; early childhood teacher education; reflective practice; qualitative research

ABSTRACT

Critical-thinking-oriented learning in early childhood education requires prospective teachers to translate reasoning skills into developmentally appropriate dialogue and exploration. This study aimed to describe the implementation of *microteaching* based on *Critical Thinking Pedagogy* among prospective early childhood teachers. Unlike conventional *microteaching* that commonly emphasizes general teaching performance, this approach positioned *open-ended questioning*, response elaboration, feedback, reflection, and *re-teaching* as the core of the practice cycle. A descriptive qualitative case study involved 20 students in a one-month program consisting of four meetings. Data were collected through classroom observations, learning-activity plans, reflective responses, and group interview notes, then analyzed thematically. The findings showed that *open-ended questioning* became the main feature of practice. Student engagement was evident in active participation, note-taking, revision of activity plans, and willingness to repeat teaching segments. Reflection strengthened their orientation toward improving teaching, while time management remained the primary challenge. Students also perceived the approach as applicable to future field practice. The study concludes that *Critical Thinking Pedagogy*-based *microteaching* provides a structured space for dialogic practice, feedback, reflection, and preparation for classroom implementation. Practically, *teacher education* programs can integrate this cycle into learning-design, *microteaching*, and teaching-practicum courses and assess the quality of interaction alongside general teaching skills.

Introduction

Kemampuan berpikir kritis pada anak usia dini tidak identik dengan penalaran abstrak yang kompleks. Dalam konteks perkembangan anak, kemampuan ini tampak ketika anak berani bertanya, mengamati perbedaan, menghubungkan pengalaman, memperkirakan kemungkinan, memilih alasan sederhana, serta meninjau kembali jawabannya. Kajian sistematis menunjukkan bahwa pembelajaran yang memberi ruang pada dialog, eksplorasi, dan pemecahan masalah dapat menumbuhkan fondasi berpikir kritis sejak masa prasekolah (O'Reilly et al., 2022). Persepsi pendidik juga menempatkan rasa ingin tahu, keberanian menyampaikan gagasan, dan kemampuan memberikan alasan sebagai unsur yang dapat dikembangkan melalui interaksi sehari-hari, bukan sebagai kemampuan yang menunggu anak memasuki jenjang sekolah dasar (Pollarolo et al., 2023).

Pengembangan fondasi tersebut berkaitan erat dengan karakteristik pembelajaran PAUD yang berpusat pada bermain. Bermain menyediakan konteks konkret bagi anak untuk mencoba, mengubah strategi, bernegosiasi, dan menemukan hubungan sebab-akibat. Telaah tentang pembelajaran berbasis bermain menegaskan bahwa peran guru bukan sekadar menyediakan alat bermain, melainkan mengamati, memberi dukungan yang proporsional, serta memperluas pemikiran anak tanpa mengambil alih pengalaman belajarnya (Bubikova-Moan et al., 2019). Temuan lain menunjukkan bahwa kegiatan pemetaan pikiran, dialog filosofis, inkuiri, dan pemecahan masalah dapat digunakan secara sesuai perkembangan untuk memunculkan perbandingan, prediksi, dan argumentasi sederhana (Karadag & Yildiz Demirtas, 2018; Polat & Aydin, 2020; Priyanti & Warmansyah, 2021). Dalam konteks PAUD Indonesia, Ruwaida (2025) menunjukkan bahwa *Project-Based Learning* dapat memfasilitasi penalaran sebab-akibat melalui pengalaman proyek yang konkret dan bermakna.

Kualitas pengalaman belajar anak sangat ditentukan oleh keputusan pedagogik guru. Pertanyaan tertutup yang hanya menuntut satu jawaban benar cenderung membatasi penjelasan anak, sedangkan pertanyaan terbuka dapat mengundang anak menguraikan proses berpikirnya. Dialog yang produktif juga membutuhkan waktu tunggu, pertanyaan tindak lanjut, dan kesediaan guru menerima jawaban yang belum sempurna. Penelitian mengenai dialog kelas memperlihatkan bahwa dampak dialog tidak hanya ditentukan oleh banyaknya pertanyaan, tetapi oleh cara guru menanggapi, menghubungkan, dan memperluas kontribusi peserta didik (Alexander, 2018; Howe et al., 2019). Pada PAUD, strategi tersebut perlu diwujudkan dalam bahasa sederhana, benda konkret, cerita,

permainan, dan pengalaman yang dekat dengan kehidupan anak (Melo Leon, 2015; Alucyana & Raihana, 2023).

Tuntutan tersebut menempatkan program pendidikan calon guru PAUD pada posisi strategis. Mahasiswa perlu belajar mengubah pengetahuan tentang berpikir kritis menjadi rancangan aktivitas yang dapat dilaksanakan. Mereka harus mampu memilih konteks bermain, menyusun pertanyaan pemantik, memprediksi kemungkinan respons anak, menyiapkan pertanyaan lanjutan, dan melakukan refleksi setelah pembelajaran. Namun, pengetahuan deklaratif mengenai pembelajaran aktif tidak otomatis berubah menjadi tindakan mengajar. Calon guru sering kembali pada pola menjelaskan, memberi contoh, meminta anak meniru, dan segera membenarkan jawaban ketika menghadapi tekanan waktu atau rasa gugup. Karena itu, diperlukan ruang latihan yang aman, terstruktur, dan memungkinkan pengulangan.

Microteaching sejak awal dikembangkan sebagai latihan mengajar dalam situasi yang diperkecil sehingga calon guru dapat memusatkan perhatian pada keterampilan tertentu (Allen & Ryan, 1969). Dalam perkembangannya, *microteaching* dipahami bukan hanya sebagai demonstrasi teknik, tetapi sebagai proses perencanaan, praktik, observasi, umpan balik, refleksi, dan praktik ulang. Kajian literatur mutakhir menegaskan bahwa kekuatan *microteaching* terletak pada siklus yang memberi kesempatan calon guru menguji keputusan pedagogik dan memperbaikinya berdasarkan bukti (Iliasova et al., 2025). *Microteaching* juga berkontribusi pada efikasi diri, kesiapan mengajar, dan disposisi berpikir kritis apabila umpan balik dan refleksi dirancang secara bermakna (Arsal, 2014, 2015).

Walaupun demikian, *microteaching* di pendidikan guru masih sering dinilai melalui keterampilan umum, seperti membuka pembelajaran, menjelaskan materi, menggunakan media, mengelola kelas, dan menutup pembelajaran. Indikator tersebut penting, tetapi belum cukup untuk melihat apakah mahasiswa benar-benar memberi ruang kepada anak untuk berpikir. Seorang mahasiswa dapat tampil lancar dan menggunakan media menarik, tetapi tetap mendominasi percakapan, mengarahkan seluruh jawaban, atau tidak menindaklanjuti alasan anak. Bell (2007) mengingatkan bahwa *microteaching* merupakan situasi sosial yang kompleks; apa yang dipelajari calon guru dipengaruhi oleh fokus observasi, jenis umpan balik, dan norma praktik yang dibangun dalam kelompok.

Critical Thinking Pedagogy dalam penelitian ini dipahami sebagai orientasi pedagogik yang mengintegrasikan pertanyaan terbuka, eksplorasi konkret, kesempatan

membandingkan dan memprediksi, pemberian alasan sederhana, penghargaan terhadap beragam respons, serta refleksi terhadap proses belajar. Orientasi ini beririsan dengan pembelajaran inkuiri dan berbasis masalah yang menempatkan peserta didik sebagai penyelidik aktif (Furtak et al., 2012; Hmelo-Silver, 2004). Dalam konteks PAUD, orientasi tersebut tidak mengubah kegiatan bermain menjadi pembelajaran akademik yang berat, melainkan memperkaya permainan melalui dialog dan keputusan pedagogik yang sengaja dirancang.

Studi terdahulu telah membahas pengaruh *microteaching* terhadap keterampilan mengajar, efikasi diri, dan refleksi calon guru (Fernandez, 2010; Erdemir & Yesilcinar, 2021). Penelitian tentang berpikir kritis pada PAUD juga telah mengidentifikasi strategi inkuiri dan interaksi yang mendukung kemampuan tersebut (Rosidah et al., 2024), sedangkan Ruwaida (2025) dan Ruwaida et al. (2025) menegaskan potensi kegiatan proyek serta penguatan kapasitas guru untuk menstimulasi berpikir kritis anak. Namun, praktik *microteaching* konvensional masih lebih sering memusatkan penilaian pada keterampilan performatif umum, seperti membuka pembelajaran, menjelaskan, menggunakan media, mengelola kelas, dan menutup pembelajaran. Fokus tersebut belum secara eksplisit memeriksa apakah calon guru memberi waktu berpikir, menerima variasi jawaban, mengajukan pertanyaan tindak lanjut, dan menggunakan respons peserta sebagai dasar keputusan pedagogik. Dengan demikian, kelancaran penampilan belum selalu menunjukkan kemampuan memfasilitasi proses berpikir anak. Kajian yang menguraikan secara kualitatif bagaimana calon guru PAUD mengintegrasikan indikator berpikir kritis ke dalam perencanaan, praktik, umpan balik, refleksi, dan revisi *microteaching* juga masih terbatas. Pendekatan dalam penelitian ini menjawab keterbatasan tersebut dengan menempatkan indikator *Critical Thinking Pedagogy* sebagai fokus observasi dan perbaikan pada seluruh siklus latihan, bukan sekadar sebagai tambahan pada rubrik keterampilan mengajar.

Berdasarkan persoalan tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan implementasi *microteaching* berbasis *Critical Thinking Pedagogy* pada mahasiswa calon guru PAUD. Secara khusus, penelitian menelaah: (1) bentuk penerapan indikator *Critical Thinking Pedagogy* dalam rancangan dan praktik *microteaching*; (2) proses refleksi dan perbaikan pedagogik yang dialami mahasiswa; serta (3) kendala yang muncul dan dukungan yang dibutuhkan. Kebaruan penelitian terletak pada penempatan indikator berpikir kritis sebagai inti dari keseluruhan siklus *microteaching*, bukan sebagai tambahan

pada rubrik keterampilan mengajar. Hasil penelitian diharapkan menjadi dasar pengembangan rubrik, modul, dan strategi pendampingan yang lebih relevan bagi pendidikan calon guru PAUD.

Method

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif untuk memahami proses implementasi *microteaching* berbasis *Critical Thinking Pedagogy* dalam satu konteks perkuliahan yang terikat oleh peserta, waktu, dan rangkaian kegiatan tertentu (Creswell & Poth, 2018). Partisipan penelitian terdiri atas 20 mahasiswa Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini Universitas Pelita Bangsa yang mengikuti rangkaian *microteaching* selama satu bulan. Seluruh mahasiswa dalam kelas dilibatkan sebagai partisipan karena mengikuti proses pembelajaran yang sama. Kegiatan dilaksanakan dalam empat pertemuan. Pertemuan pertama berfokus pada pengenalan indikator *Critical Thinking Pedagogy* dan penyusunan rancangan aktivitas; pertemuan kedua pada praktik *microteaching* dengan tanya jawab menggunakan pertanyaan terbuka; pertemuan ketiga pada pemberian umpan balik, refleksi, dan perbaikan rancangan; sedangkan pertemuan keempat pada praktik lanjutan serta refleksi mengenai penerapannya di lapangan. Data diperoleh melalui catatan observasi selama empat pertemuan, dokumentasi rancangan aktivitas pembelajaran, respons reflektif mahasiswa, dan catatan wawancara kelompok. Catatan wawancara kelompok dihimpun melalui percakapan evaluatif pada akhir pertemuan keempat, sedangkan respons reflektif digunakan untuk menangkap pengalaman mahasiswa, bagian praktik yang perlu diperbaiki, dan kesiapan penerapan di lapangan. Observasi diarahkan pada penggunaan pertanyaan terbuka, kesempatan teman sejawat yang berperan sebagai anak untuk menjawab, keterlibatan peserta, penerimaan terhadap umpan balik, pengelolaan waktu, dan kesiapan menerapkan hasil latihan dalam praktik lapangan. Data dianalisis secara tematik melalui pengakraban dengan data, pemberian kode awal, pengelompokan kode menjadi tema, peninjauan keterkaitan antar-tema, dan penyusunan interpretasi (Braun & Clarke, 2006). Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi teknik dengan membandingkan catatan observasi, rancangan pembelajaran, serta respons refleksi dan wawancara (Nowell et al., 2017). Identitas mahasiswa tidak dicantumkan dan hasil disajikan secara agregat. Kesimpulan ditarik berdasarkan pola yang berulang dan hubungan antara praktik *microteaching*, refleksi mahasiswa, kendala, serta rencana implementasi di lapangan.

Table 1. Tahapan implementasi *microteaching* selama empat pertemuan

Minggu	Fokus kegiatan	Produk mahasiswa	Sumber data
1	Orientasi <i>Critical Thinking Pedagogy</i> dan penyusunan rancangan awal	Rancangan aktivitas dan pertanyaan terbuka	Catatan diskusi dan dokumen rancangan
2	Praktik <i>microteaching</i> dan tanya jawab terbuka	Performa <i>microteaching</i> awal	Catatan observasi dan umpan balik
3	Refleksi, perbaikan rancangan, dan latihan lanjutan	Rancangan yang diperbaiki	Dokumen revisi dan respons reflektif
4	Praktik akhir dan refleksi penerapan di lapangan	Sintesis pengalaman dan rencana implementasi	Observasi, refleksi, dan catatan wawancara

Results and Discussion

1. Pelaksanaan *microteaching* selama empat pertemuan

Rangkaian kegiatan selama satu bulan menunjukkan bahwa empat pertemuan membentuk alur belajar yang berkesinambungan. Pada pertemuan pertama, mahasiswa mempelajari makna pertanyaan terbuka dan menghubungkannya dengan aktivitas yang sesuai bagi anak usia dini. Pertemuan kedua memberi ruang untuk mempraktikkan tanya jawab di kelas. Pada pertemuan ketiga, mahasiswa menerima umpan balik, meninjau kembali cara bertanya, dan memperbaiki rancangan aktivitas. Pertemuan keempat digunakan untuk melakukan praktik lanjutan serta merefleksikan kemungkinan penerapannya ketika terjun ke lapangan. Struktur bertahap ini membuat *microteaching* tidak berhenti sebagai penampilan mengajar, tetapi menjadi proses mencoba, menerima masukan, dan memperbaiki keputusan pedagogik.

Dalam proses tersebut, rancangan pembelajaran mulai dipahami sebagai peta interaksi, bukan hanya urutan tindakan guru. Mahasiswa diarahkan untuk menempatkan pertanyaan sebagai penggerak kegiatan, memberi ruang bagi jawaban yang beragam, dan menyiapkan tindak lanjut berdasarkan respons yang muncul. Pola ini sejalan dengan O'Reilly et al. (2022), yang menekankan bahwa fondasi berpikir kritis pada usia dini berkembang melalui kesempatan menjelaskan, mempertimbangkan kemungkinan, dan menyampaikan alasan dalam konteks bermakna. Strategi dialog di kelas prasekolah juga lebih produktif ketika pertanyaan diikuti respons guru yang mendorong elaborasi (Melo Leon, 2015).

Hasil pengamatan memperlihatkan bahwa kemampuan menggunakan pertanyaan terbuka berkembang melalui latihan, bukan hanya melalui penjelasan konsep. Pada praktik awal, mahasiswa masih membutuhkan arahan untuk memperpanjang percakapan dan menghindari kecenderungan segera memberi jawaban. Setelah memperoleh umpan balik, praktik berikutnya lebih menekankan pertanyaan lanjutan serta pemberian kesempatan kepada teman sejawat yang berperan sebagai anak untuk menjelaskan alasan. Perbaikan diarahkan, misalnya, dari pertanyaan tertutup seperti “Apakah benda ini akan tenggelam?” menjadi pertanyaan terbuka seperti “Menurutmu, apa yang akan terjadi ketika benda ini dimasukkan ke dalam air?” dan “Mengapa kamu berpikir demikian?”. Contoh tersebut menunjukkan pergeseran dari pencarian satu jawaban benar menuju penggalan proses berpikir. Temuan ini menunjukkan bahwa rubrik *microteaching* perlu menilai bukan hanya bentuk kalimat pertanyaan, tetapi juga cara mahasiswa mendengarkan, menerima variasi jawaban, dan mengembangkan respons menjadi percakapan pembelajaran.

Secara teoretis, urutan merancang, mempraktikkan, menerima umpan balik, merefleksikan, dan mencoba kembali menunjukkan pola *Experiential Learning Theory*. Pengalaman konkret saat *microteaching* menjadi bahan observasi reflektif; mahasiswa kemudian membentuk pemahaman baru tentang kualitas pertanyaan dan mengujinya pada praktik berikutnya (Kolb, 1984). Penafsiran ini memperluas temuan Fernandez (2010) dan Erdemir dan Yesilcinar (2021): manfaat *microteaching* bukan hanya terletak pada kesempatan tampil, tetapi pada siklus pengalaman dan revisi yang memungkinkan pengetahuan pedagogik berubah menjadi tindakan yang lebih terarah.

2. Pertanyaan terbuka sebagai inti praktik *microteaching*

Penggunaan pertanyaan terbuka menjadi ciri yang paling tampak selama *microteaching*. Bentuk tanya jawab diarahkan pada pertanyaan apa, mengapa, dan bagaimana agar teman sejawat yang berperan sebagai anak tidak hanya menyebutkan jawaban, tetapi juga menjelaskan pengamatan dan alasan. Dalam praktik berikutnya, mahasiswa semakin memahami bahwa pertanyaan terbuka perlu dihubungkan dengan konteks kegiatan dan tidak dapat berdiri sebagai daftar pertanyaan yang terpisah. Pertanyaan digunakan untuk membuka pembelajaran, menggali jawaban, dan mengajak peserta mempertimbangkan kemungkinan lain.

Dalam pendidikan anak usia dini, pertanyaan terbuka akan lebih bermakna ketika dikaitkan dengan benda, cerita, permainan, atau peristiwa yang dekat dengan pengalaman

anak. Pembelajaran berbasis inkuiri memberi kesempatan kepada anak untuk mengajukan dugaan, mencoba, mengamati hasil, dan mengubah penjelasannya. Meta-analisis Furtak et al. (2012) menunjukkan bahwa inkuiri memperoleh hasil lebih baik ketika terdapat bimbingan yang jelas. Karena itu, mahasiswa perlu belajar menyeimbangkan kebebasan menjawab dengan arahan yang menjaga tujuan kegiatan.

Temuan tersebut menguatkan pandangan bahwa kegiatan bermain dan pengembangan berpikir kritis tidak perlu dipertentangkan. Permainan dapat menjadi wahana untuk mengambil keputusan, membandingkan, dan memecahkan masalah apabila guru mampu menghadirkan pertanyaan yang tepat (Bubikova-Moan et al., 2019). Hasil ini konsisten dengan Ruwaida (2025), yang menunjukkan bahwa *Project-Based Learning* dalam pengalaman konkret dapat mendukung penalaran sebab-akibat anak, serta Ruwaida et al. (2025), yang menekankan pentingnya penguatan kapasitas guru untuk merancang aktivitas proyek yang partisipatif dan menstimulasi berpikir kritis.

Dari perspektif *Constructivist Learning Theory*, peserta tidak diposisikan sebagai penerima jawaban, melainkan sebagai pihak yang membangun pemahaman melalui pengalaman, bahasa, dan interaksi sosial (Vygotsky, 1978). Pertanyaan terbuka berfungsi sebagai *scaffolding* yang membantu peserta bergerak dari pengamatan konkret menuju prediksi dan alasan sederhana. Temuan ini juga beririsan dengan *Critical Pedagogy* Freire (1970), khususnya penolakan terhadap pembelajaran satu arah yang memperlakukan peserta sebagai wadah penerima informasi. Dalam konteks PAUD, orientasi dialogis tersebut tidak diterapkan sebagai diskusi abstrak, tetapi sebagai penghargaan terhadap suara anak, rasa ingin tahu, dan hak anak untuk menjelaskan pemikirannya melalui bahasa yang sesuai perkembangan.

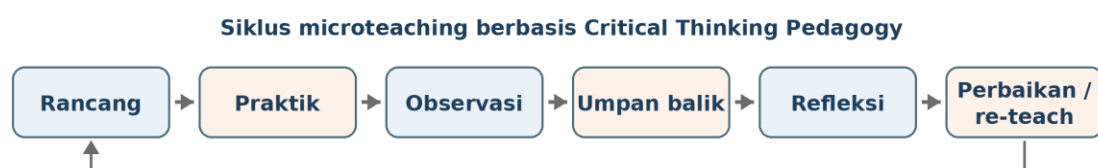


Fig. 1. Siklus *microteaching* berbasis *Critical Thinking Pedagogy*

3. Antusiasme dan keterlibatan mahasiswa

Selama empat pertemuan, mahasiswa menunjukkan antusiasme yang tinggi dan kemauan untuk belajar. Keterlibatan terlihat ketika mereka aktif mengikuti tanya jawab, mencoba menyusun pertanyaan terbuka, memberikan tanggapan terhadap praktik teman, mencatat masukan, memperbaiki rancangan, dan bersedia mengulang bagian praktik yang

belum berjalan sesuai rencana. Indikator perilaku tersebut menjadi dasar penafsiran bahwa antusiasme mahasiswa tidak hanya bersifat verbal, tetapi tampak dalam tindakan belajar yang berkelanjutan. Suasana praktik yang partisipatif membantu mahasiswa melihat bahwa keterampilan mengajar dapat dikembangkan secara bertahap dan memperkuat keberanian mereka untuk mencoba kembali.

Keterlibatan mahasiswa tidak hanya tampak pada saat tampil, tetapi juga ketika mengamati praktik teman. Mereka belajar mengenali perbedaan antara pertanyaan yang hanya meminta jawaban singkat dan pertanyaan yang membuka penjelasan. Dalam dialog pedagogik, kualitas hubungan antargagasan lebih penting daripada banyaknya pertanyaan (Alexander, 2018; Howe et al., 2019). Oleh sebab itu, antusiasme perlu diarahkan pada kemampuan mendengarkan dan menindaklanjuti jawaban, bukan sekadar memperbanyak pertanyaan.

Pada akhir rangkaian kegiatan, mahasiswa memandang praktik tersebut sebagai pengalaman yang dapat digunakan ketika melaksanakan pembelajaran di lembaga PAUD. Mereka menilai latihan tanya jawab terbuka membantu menyiapkan cara berkomunikasi yang lebih dialogis dan memberi ruang lebih besar bagi anak untuk berbicara. Persepsi ini menunjukkan bahwa *microteaching* berfungsi sebagai jembatan awal antara teori pembelajaran dan situasi lapangan, meskipun penerapannya tetap memerlukan penyesuaian terhadap karakteristik anak dan kondisi kelas nyata.

Dibandingkan dengan *microteaching* yang berorientasi terutama pada performa individual, keterlibatan sebagai pengamat dan pemberi umpan balik membuat mahasiswa belajar secara sosial dari keberhasilan maupun kesulitan teman sejawat. Hal ini mendukung pandangan Bell (2007) bahwa hasil *microteaching* dibentuk oleh fokus observasi dan norma belajar dalam kelompok. Karena fokus kelompok diarahkan pada kualitas dialog, mahasiswa mulai menilai keberhasilan mengajar bukan hanya dari kelancaran penyampaian, tetapi juga dari seberapa jauh respons peserta didengar dan dikembangkan.

4. Refleksi dan orientasi perbaikan mengajar

Respons reflektif mahasiswa menunjukkan semangat untuk menjadi lebih baik dalam mengajar. Secara umum, isi refleksi memperlihatkan kesadaran bahwa kualitas mengajar tidak hanya ditentukan oleh kelancaran berbicara, tetapi juga oleh kemampuan merencanakan pertanyaan, mendengarkan jawaban, memberi waktu berpikir, dan mengelola durasi kegiatan. Mahasiswa juga menyampaikan keinginan untuk memperbaiki praktik sebelum terjun ke lembaga PAUD. Refleksi tidak berhenti pada penilaian terhadap

penampilan, tetapi mengarah pada identifikasi bagian yang perlu dipertahankan dan bagian yang perlu diperbaiki pada pertemuan berikutnya. Orientasi perbaikan tersebut menjadi temuan penting karena mahasiswa tidak memandang kesalahan sebagai kegagalan akhir, melainkan sebagai bahan belajar.

Kekuatan umpan balik terletak pada kejelasan hubungan antara tujuan, performa aktual, dan langkah perbaikan. Prinsip ini sejalan dengan Hattie dan Timperley (2007), yang membedakan arah tujuan, posisi kemajuan saat ini, dan langkah berikutnya. Dalam *microteaching*, komentar umum seperti “kurang interaktif” sulit ditindaklanjuti, sedangkan masukan yang menunjuk pada pengelolaan pertanyaan, kesempatan menjawab, dan alokasi waktu memberi sasaran perbaikan yang lebih jelas.

Umpan balik sejawat menyediakan perspektif tambahan karena mahasiswa dapat belajar dari praktik orang lain sekaligus menilai kembali praktiknya sendiri. Penelitian Erdemir dan Yesilcinar (2021) menegaskan bahwa umpan balik dosen, teman sejawat, dan refleksi diri memiliki fungsi yang saling melengkapi. Asregid et al. (2023) juga menunjukkan perlunya umpan balik yang memfasilitasi praktik reflektif, bukan sekadar memberikan koreksi. Dalam penelitian ini, siklus merancang, mempraktikkan, menerima masukan, merefleksikan, dan memperbaiki menjadi struktur utama kegiatan.

Dokumentasi rancangan dan catatan observasi membantu memperjelas fokus refleksi karena mahasiswa dapat menghubungkan rencana yang dibuat dengan praktik yang terjadi. Untuk pengembangan berikutnya, dokumentasi video dapat ditambahkan agar mahasiswa dapat meninjau kembali momen interaksi secara lebih rinci. Kajian Santagata dan Guarino (2011), Seidel et al. (2011), serta Sherin dan van Es (2009) menunjukkan bahwa analisis dokumentasi pengajaran dapat mengembangkan kemampuan calon guru dalam memperhatikan dan menafsirkan peristiwa pedagogik penting.

Proses tersebut dapat dipahami melalui *Reflective Practice* Schön (1983). Saat praktik berlangsung, mahasiswa melakukan *reflection-in-action* ketika menyesuaikan pertanyaan terhadap jawaban yang muncul; setelah praktik, mereka melakukan *reflection-on-action* dengan meninjau catatan, umpan balik, dan rancangan yang telah digunakan. Kombinasi keduanya membantu mahasiswa memandang keputusan mengajar sebagai sesuatu yang dapat diperiksa dan diperbaiki. Dengan demikian, refleksi dalam penelitian ini tidak sekadar berupa kesan setelah tampil, melainkan menjadi mekanisme untuk menghubungkan bukti praktik dengan keputusan pada *re-teach* berikutnya.

Table 2. Tema hasil analisis dan sumber bukti

Tema	Indikator utama	Sumber bukti
Pertanyaan terbuka	Pertanyaan apa, mengapa, dan bagaimana digunakan untuk membuka penjelasan	Observasi dan rancangan aktivitas
Antusiasme mahasiswa	Aktif mengikuti tanya jawab, mencatat masukan, memperbaiki rancangan, dan mengulang praktik	Catatan observasi
Orientasi perbaikan	Menyadari perlunya perencanaan pertanyaan, waktu tunggu, pengelolaan waktu, dan perbaikan mengajar	Respons reflektif dan wawancara
Kendala waktu	Tanya jawab berlangsung lebih panjang daripada alokasi praktik	Observasi dan refleksi
Kesiapan lapangan	Pendekatan dinilai dapat diterapkan dalam praktik pembelajaran PAUD	Refleksi dan wawancara

5. Pengelolaan waktu sebagai kendala utama

Kendala yang paling sering muncul berkaitan dengan pengelolaan waktu. Pertanyaan terbuka menghasilkan jawaban yang lebih beragam dan percakapan yang lebih panjang, sedangkan durasi *microteaching* terbatas. Mahasiswa perlu memilih pertanyaan yang paling relevan, memberi kesempatan menjawab, dan tetap menyelesaikan alur kegiatan. Dalam beberapa praktik, semangat memperluas tanya jawab membuat bagian lain berlangsung lebih singkat dan transisi menuju kegiatan berikutnya menjadi terlambat. Temuan ini menunjukkan bahwa keterampilan dialogis perlu disertai kemampuan menentukan prioritas, menetapkan pertanyaan inti, dan mengatur transisi antaraktivitas.

Kendala waktu menunjukkan perlunya *scaffolding* bertahap. Pada tahap awal, mahasiswa dapat menetapkan dua atau tiga pertanyaan inti, memperkirakan kemungkinan jawaban, dan menyiapkan batas waktu untuk setiap bagian kegiatan. Tahap berikutnya menuntut mereka memilih pertanyaan lanjutan berdasarkan respons yang muncul tanpa kehilangan tujuan utama. Korthagen (2017) menekankan bahwa pembelajaran guru perlu menghubungkan pengalaman konkret, refleksi, teori, dan eksperimen tindakan baru. Karena itu, pengelolaan waktu sebaiknya dilatih melalui praktik berulang, bukan hanya dijelaskan sebagai prinsip.

Rancangan *microteaching* juga perlu menjaga keamanan psikologis agar mahasiswa tetap berani mencoba. Kritik yang terlalu luas dapat membuat perhatian beralih pada rasa gugup, sedangkan umpan balik yang spesifik membantu mahasiswa melihat praktik sebagai sesuatu yang dapat dipelajari. Fernandez (2010) memperlihatkan bahwa *microteaching* berbasis *lesson study* membuka ruang untuk menyelidiki apa yang dipelajari calon guru, bukan hanya menilai apakah penampilan mereka baik. Dengan demikian, keterbatasan waktu dan kesalahan selama praktik perlu diperlakukan sebagai data untuk perbaikan.

Implikasi kendala waktu tidak berarti pertanyaan terbuka perlu dikurangi menjadi percakapan tertutup. Perbaikan implementasi justru perlu diarahkan pada desain waktu yang lebih realistis: menetapkan dua atau tiga pertanyaan inti, menyiapkan pertanyaan lanjutan prioritas, menggunakan penanda waktu, membatasi satu fokus keterampilan pada setiap sesi, dan menyediakan kesempatan *re-teach* singkat. Dosen juga perlu memodelkan cara menutup diskusi tanpa memutuskan rasa ingin tahu peserta, misalnya dengan merangkum jawaban, menghubungkannya kembali pada tujuan, dan mencatat pertanyaan yang dapat dilanjutkan pada kegiatan berikutnya. Strategi tersebut menjadikan pengelolaan waktu sebagai bagian dari kompetensi dialogis, bukan sekadar kepatuhan terhadap durasi.

Table 3. Kendala pengelolaan waktu dan strategi tindak lanjut

Kendala	Dampak pada praktik	Strategi tindak lanjut
Durasi tanya jawab meluas	Bagian kegiatan lain menjadi lebih singkat	Menetapkan dua atau tiga pertanyaan inti
Jawaban peserta beragam	Mahasiswa membutuhkan waktu memilih tindak lanjut	Menyiapkan kemungkinan respons dan pertanyaan lanjutan
Transisi kegiatan terlambat	Alur <i>microteaching</i> melebihi rencana	Menggunakan penanda waktu pada setiap tahap
Semangat berdiskusi tinggi	Fokus pembelajaran dapat melebar	Menghubungkan diskusi kembali pada tujuan kegiatan
Praktik perkuliahan terbatas	Belum seluruh situasi kelas nyata dapat dicoba	Melanjutkan latihan melalui praktik lapangan terbimbing

6. Kesiapan implementasi di lapangan dan implikasi

Mahasiswa menilai bahwa pengalaman *microteaching* dapat diimplementasikan ketika mereka terjun ke lapangan. Kesiapan tersebut terutama berkaitan dengan penggunaan

pertanyaan terbuka, keberanian membangun tanya jawab, kesadaran memberi waktu berpikir, dan pemberian ruang yang lebih besar bagi jawaban anak. Namun, kesiapan ini bersifat awal karena praktik masih berlangsung dalam konteks perkuliahan. Penerapan di kelas PAUD memerlukan penyesuaian terhadap usia anak, jumlah peserta didik, situasi kelas, dan durasi pembelajaran. Oleh karena itu, *microteaching* sebaiknya dilanjutkan dengan observasi lapangan, praktik terbimbing, dan refleksi setelah mengajar.

Implikasi bagi asesmen calon guru adalah perlunya memberikan bobot pada kualitas interaksi, bukan hanya kelancaran penampilan. Penilaian perlu memperhatikan kemampuan menggunakan pertanyaan terbuka, mendengarkan jawaban, menindaklanjuti respons, menerima umpan balik, dan mengelola waktu. Aرسال (2015) menunjukkan hubungan *microteaching* dengan disposisi berpikir kritis calon guru; penelitian ini menempatkan berpikir kritis sebagai kualitas pedagogik yang tampak dalam cara calon guru merancang dan memfasilitasi percakapan.

Secara kelembagaan, model dapat dikembangkan menjadi rangkaian lintas mata kuliah: konsep *Critical Thinking Pedagogy* diperkenalkan pada mata kuliah strategi pembelajaran, diterapkan dalam perencanaan, dipraktikkan melalui *microteaching*, dan dilanjutkan dalam pengalaman lapangan. Dosen perlu berperan sebagai fasilitator yang memodelkan pertanyaan terbuka, menyediakan rubrik observasi yang terfokus, menjaga keamanan psikologis, dan memberikan umpan balik berbasis bukti. Asesmen sebaiknya tidak hanya mengukur keterampilan membuka, menjelaskan, menggunakan media, dan menutup pembelajaran, tetapi juga kualitas pertanyaan, waktu tunggu, kemampuan mendengarkan, tindak lanjut terhadap jawaban, refleksi, pengelolaan waktu, dan kualitas perbaikan pada *re-teach*. Kajian Iliasova et al. (2025) menegaskan bahwa mutu *microteaching* bergantung pada desain, dukungan, dan integrasinya dengan program pendidikan guru. Penelitian ini terbatas pada satu kelas, berlangsung selama satu bulan dengan empat pertemuan, dan lebih banyak menangkap pengalaman praktik dalam konteks perkuliahan.

Conclusion

Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi *microteaching* berbasis *Critical Thinking Pedagogy* selama satu bulan dan empat pertemuan membentuk lima tema utama, yaitu penggunaan pertanyaan terbuka sebagai inti praktik, antusiasme dan keterlibatan mahasiswa, orientasi reflektif untuk memperbaiki cara mengajar, pengelolaan waktu sebagai kendala utama, serta kesiapan awal untuk menerapkan hasil latihan di lapangan. Bukti dari observasi, rancangan aktivitas, respons reflektif, dan catatan wawancara

menunjukkan kecenderungan praktik yang lebih dialogis. Perubahan pertanyaan dari bentuk tertutup menuju pertanyaan yang meminta prediksi dan alasan memperlihatkan pergeseran dari pencarian jawaban benar menuju penggalian proses berpikir. Siklus merancang, praktik, observasi, umpan balik, refleksi, dan *re-teach* membedakan pendekatan ini dari *microteaching* konvensional yang lebih menekankan performa umum. Kendala waktu muncul ketika pertanyaan terbuka menghasilkan percakapan yang lebih panjang daripada alokasi praktik; karena itu, mahasiswa memerlukan latihan menentukan pertanyaan inti, memilih tindak lanjut, menggunakan penanda waktu, dan mengatur transisi kegiatan. Bagi institusi pendidikan guru, pendekatan ini direkomendasikan untuk diintegrasikan secara bertahap pada mata kuliah strategi pembelajaran, perencanaan, *microteaching*, dan praktik lapangan. Dosen perlu memfasilitasi pemodelan dialog, umpan balik spesifik, keamanan psikologis, serta kesempatan *re-teach*, sedangkan asesmen perlu memberi bobot pada kualitas interaksi, refleksi, dan perbaikan praktik di samping keterampilan mengajar umum. Keterbatasan penelitian terletak pada konteks satu kelas, durasi satu bulan, dan pelaksanaan dalam situasi perkuliahan. Penelitian lanjutan perlu menggunakan desain longitudinal atau *mixed-method*, melibatkan kelompok pembandingan bila memungkinkan, serta menelaah pengaruh pendekatan ini selama *teaching practicum* di lembaga PAUD dan dampaknya terhadap kualitas interaksi calon guru dengan anak.

References

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Allen, D. W., & Ryan, K. A. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Alucyana, A., & Raihana, R. (2023). Scientific learning in developing critical thinking and problem solving skills in children. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 829-841. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.4096>
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912627>
- Arsal, Z. (2015). The effects of microteaching on the critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 140-153. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.9>
- 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), 2257121. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2257121>
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18(1), 24-40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

- Erdemir, N., & Yesilcinar, 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>
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Iliasova, L., Nekrasova, I., Mena, J., & Estrada-Molina, O. (2025). Microteaching on pre-service teachers' education: Literature review. *Frontiers in Education*, 10, 1562975. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1562975>
- Karadag, F., & Yildiz Demirtas, V. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education and Science*, 43(195), 19-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Melo Leon, J. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127. <https://doi.org/10.26817/16925777.270>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.)*. SAGE.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.)*. SAGE.
- Polat, O., & Aydin, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100743>
- Pollarolo, E., Storksen, I., Skarstein, T. H., & Kucirkova, N. (2023). Children's critical thinking skills: Perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 259-271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
- Priyanti, N., & Warmansyah, J. (2021). Improving critical thinking skills of early childhood through inquiry learning. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2241-2249. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1168>
- Rosidah, S., Zulaeha, I., & Formen, A. (2024). Cultivating critical thinking skills in early childhood through inquiry-based learning models grounded in teachers' experiences. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(1), 159-169. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.91-14>
- Ruwaida, G. A. (2025). Penerapan Project-Based Learning dalam meningkatkan keterampilan berpikir kausal anak usia dini: Studi kasus di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.37366/jpaud.v5i1.5675>

- Ruwaida, G. A., Rahmi, A. M., & Ali, S. M. (2025). Peningkatan keterampilan berpikir kritis anak usia dini melalui pelatihan metode proyek di Kabupaten Bekasi. *Dedikasi: Jurnal Pengabdian Lentera*, 2(5), 141-146. <https://doi.org/10.59422/djpl.v2i05.904>
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43, 133-145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seidel, T., Sturmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.