

Pendampingan Kompetensi Pedagogik Mahasiswa PAI Berbasis Praktik Reflektif di SDN 2 Nganganaumala

Abdul Rahim^{1*}, Maudin¹, Jufri¹, La Ode Fajrul Islam Sabti², Sabrina Syifa Warahman¹,
Andani¹

¹Pendidikan Agama Islam, Universitas Muhammadiyah Buton, Indonesia

²Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Muhammadiyah Buton, Indonesia
e-mail: rahimimmawan@gmail.com

*Corresponding Author.

Abstract: *This community engagement program aimed to strengthen the pedagogical competence of Islamic Religious Education (PAI) students through reflective practice-based mentoring at SD Negeri 2 Nganganaumala. The scope of the program covered the mapping of students' characteristics, collaborative instructional design, guided teaching practice, classroom management, three-domain assessment, feedback exchange, and reflection to determine subsequent instructional improvements. The program was conducted from April 27 to May 23, 2026, involving PAI students from Universitas Muhammadiyah Buton, a mentoring teacher, the school principal, and participating students. A participatory-reflective mentoring approach was employed through five stages: needs mapping, instructional material design, guided teaching practice, feedback dialogue and reflection, and consolidation and follow-up. Data were collected through classroom observations, reviews of teaching modules and student worksheets, mentoring dialogue records, students' reflective journals, assessment results, and activity documentation, and were analyzed descriptively and qualitatively. The results indicate that the mentoring strengthened students' abilities to understand learners' characteristics, align learning objectives, activities, and assessments, manage classrooms, select appropriate instructional strategies, conduct assessments of attitudes, knowledge, and skills, and adapt technology use to school facilities and learning conditions. The most notable improvement was students' ability to use learners' responses and teachers' feedback as evidence for improving subsequent teaching practices. The program produced three PAI teaching modules accompanied by student worksheets and assessment instruments. Therefore, reflective practice-based mentoring can serve as a contextual, evidence-informed, and sustainable approach to strengthening the pedagogical competence of PAI students in elementary school settings.*

Keywords: *Islamic Education students; mentoring; pedagogical competence; reflective practice; primary school*

Abstrak: Program pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memperkuat kompetensi pedagogik mahasiswa Pendidikan Agama Islam (PAI) melalui pendampingan berbasis praktik reflektif di SD Negeri 2 Nganganaumala. Ruang lingkup program mencakup pemetaan karakteristik peserta didik, perancangan perangkat pembelajaran secara kolaboratif, praktik mengajar terbimbing, pengelolaan kelas, pelaksanaan asesmen tiga ranah, pemberian dan penerimaan umpan balik, serta refleksi untuk menentukan perbaikan pembelajaran. Program dilaksanakan pada 27 April–23 Mei 2026 dengan melibatkan mahasiswa PAI Universitas Muhammadiyah Buton, guru pendamping, kepala sekolah, dan peserta didik. Metode yang digunakan adalah pendampingan partisipatif-reflektif yang dilaksanakan melalui lima tahap, yaitu pemetaan kebutuhan, desain perangkat ajar, praktik mengajar terbimbing, dialog umpan balik dan refleksi, serta konsolidasi hasil dan tindak lanjut. Data dihimpun melalui observasi kelas, telaah modul ajar dan LKPD, catatan dialog pendampingan, jurnal refleksi mahasiswa, hasil asesmen, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif. Hasil program menunjukkan bahwa mahasiswa mengalami penguatan dalam memahami karakteristik peserta didik, menyelaraskan tujuan, aktivitas, dan asesmen, mengelola kelas, memilih strategi pembelajaran, melaksanakan asesmen sikap, pengetahuan, dan keterampilan, serta menyesuaikan penggunaan teknologi dengan kondisi sarana sekolah. Perubahan paling terlihat pada kemampuan menggunakan respons peserta didik dan umpan balik guru sebagai dasar perbaikan praktik berikutnya.

Program menghasilkan tiga modul ajar PAI beserta LKPD dan instrumen asesmen. Dengan demikian, pendampingan berbasis praktik reflektif efektif menjadi pendekatan kontekstual untuk memperkuat kompetensi pedagogik mahasiswa PAI secara adaptif, berbasis bukti, dan berkelanjutan.

Kata kunci: Mahasiswa PAI; Kompetensi Pedagogik; Pendampingan; Praktik Reflektif; Sekolah Dasar

How to Cite: Rahim, A., Maudin, M., Jufri, J., Sabti, L.O.F.I., Warahman, S., & Andani, A. (2026). Pendampingan Kompetensi Pedagogik Mahasiswa PAI Berbasis Praktik Reflektif di SDN 2 Nganganaumala. *Al-Khidmah: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 6(1), 35-44. <https://doi.org/10.55210/khidmah.v6i1.719>

Pendahuluan

Kompetensi pedagogik mahasiswa Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak cukup dibangun melalui penguasaan konsep pembelajaran di ruang kuliah, tetapi perlu dikembangkan melalui pengalaman mengajar yang autentik dan terarah (Nugraha et al., 2026; Zaqiah et al., 2024). Kompetensi tersebut terlihat ketika mahasiswa mampu memahami karakteristik peserta didik, merumuskan tujuan pembelajaran, memilih materi dan metode yang sesuai, mengelola interaksi kelas, melaksanakan asesmen, serta memperbaiki keputusan pembelajaran berdasarkan bukti yang diperoleh selama proses pembelajaran (Faruk et al., 2026; Qadrianty et al., 2024; Saleem et al., 2026). Dalam praktiknya, masih terdapat kesenjangan antara penguasaan komponen pembelajaran secara konseptual dengan kemampuan menerapkannya secara adaptif di kelas; mahasiswa dapat menyusun perangkat pembelajaran, tetapi belum selalu mampu memperkirakan alokasi waktu secara realistis, menyesuaikan instruksi dengan kemampuan peserta didik, merespons perubahan keterlibatan kelas, atau mengubah strategi ketika rencana awal tidak berjalan sesuai harapan. Situasi sekolah dasar menghadirkan keragaman kemampuan belajar, rentang perhatian, budaya kelas, karakteristik peserta didik, serta ketersediaan sarana yang menuntut mahasiswa mengambil keputusan pedagogik secara langsung. Oleh karena itu, pengalaman di sekolah perlu dirancang bukan sekadar sebagai kesempatan untuk mencoba mengajar, melainkan sebagai proses pembelajaran profesional yang memungkinkan mahasiswa menghubungkan pengetahuan teoritis dengan persoalan nyata di kelas.

Pendampingan menjadi penting karena pengalaman mengajar tidak secara otomatis menghasilkan pemahaman profesional (Van Der Haar et al., 2022; Zondo & Adu, 2024). Mahasiswa memerlukan ruang untuk menjelaskan alasan di balik rancangan pembelajaran, menerima observasi yang spesifik, membandingkan rencana dengan respons peserta didik, dan menyusun alternatif perbaikan berdasarkan pengalaman tersebut. Dalam proses ini, guru pendamping tidak hanya berperan sebagai evaluator, tetapi sebagai mitra dialog yang menyediakan pengetahuan kontekstual mengenai karakteristik peserta didik dan budaya kelas, sedangkan mahasiswa tetap ditempatkan sebagai subjek yang aktif mengambil keputusan pembelajaran. Gunawardena (2023) menunjukkan bahwa dialog sebelum, selama, dan sesudah pembelajaran dapat mendukung regulasi diri melalui kegiatan memikirkan rencana, memantau tindakan, meninjau pengalaman, dan merancang langkah berikutnya. Dengan demikian, pendampingan yang dilakukan secara sistematis dapat menjembatani kesenjangan antara pengetahuan pedagogik yang diperoleh mahasiswa di perguruan tinggi dan tuntutan pengambilan keputusan pedagogik di lingkungan sekolah.

Praktik reflektif menjadi landasan penting dalam proses tersebut karena memungkinkan mahasiswa tidak hanya mengalami pembelajaran, tetapi juga memahami alasan, konsekuensi, dan kemungkinan perbaikan dari tindakan pedagogiknya. Schön (1983) membedakan *reflection-in-action*, yaitu penyesuaian yang dilakukan ketika pembelajaran berlangsung, dan *reflection-on-action*, yaitu penelaahan terhadap pengalaman setelah kegiatan selesai. Kedua proses tersebut sejalan dengan pembelajaran eksperiensial yang menghubungkan pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi, dan percobaan tindakan baru (Kolb, 2015). Refleksi yang terstruktur perlu menggunakan bukti dan pertanyaan pemandu agar tidak berhenti pada ungkapan kesan. Machost dan

Stains (2023) menegaskan bahwa refleksi yang efektif memerlukan tujuan, dokumentasi pengalaman, analisis, dan rencana tindakan. Dalam konteks PAI, praktik reflektif dapat digunakan untuk menilai ketepatan metode, kualitas interaksi, pengelolaan kelas, asesmen, serta keterhubungan nilai keislaman dengan perilaku konkret peserta didik.

Penelitian terdahulu memperkuat pentingnya pendekatan tersebut dalam pendidikan calon guru. Purwanto et al. (2023) menunjukkan bahwa praktik reflektif pada calon guru Pendidikan Agama Islam dapat mendukung peningkatan kompetensi pedagogik melalui pengembangan metode pembelajaran yang berkualitas, inovatif, dan kreatif. Pada konteks microteaching, Marlina et al. (2023) menunjukkan bahwa refleksi membantu calon guru mengidentifikasi berbagai aspek pembelajaran, seperti pengelolaan kelas, efektivitas perangkat pembelajaran, kesesuaian waktu, strategi pembelajaran, metode mengajar, dan respons peserta didik. Li (2025) juga memperlihatkan bahwa kombinasi umpan balik peserta didik, observasi sejawat, jurnal refleksi, dan *self-review* dapat mendukung peningkatan keterampilan mengajar serta kemampuan calon guru menyesuaikan pembelajaran dengan situasi kelas yang beragam. Meskipun demikian, penelitian tersebut lebih banyak menempatkan praktik reflektif dalam konteks microteaching, pengembangan calon guru, atau refleksi individual, sehingga masih terdapat ruang untuk menerapkannya secara lebih kontekstual melalui pendampingan langsung di sekolah dasar. Kebaruan praktis program ini terletak pada penerapan siklus pendampingan reflektif yang menghubungkan pengalaman mengajar mahasiswa, observasi guru pendamping, respons peserta didik, umpan balik, dan hasil refleksi dengan perbaikan rancangan pembelajaran pada praktik berikutnya. Dengan pendekatan tersebut, refleksi tidak hanya ditempatkan sebagai kegiatan evaluasi setelah mengajar, tetapi sebagai mekanisme pengambilan keputusan pedagogik yang berlangsung secara berkelanjutan.

Konteks sekolah tempat program dilaksanakan semakin memperkuat kebutuhan terhadap pendekatan tersebut. Pemetaan awal di SD Negeri 2 Nganganaumala menunjukkan bahwa guru dan mahasiswa PAI telah memiliki perangkat pembelajaran yang memuat komponen penting berupa tujuan, materi, metode, langkah kegiatan, dan asesmen. Dalam pelaksanaan pembelajaran PAI, guru juga telah menggunakan tanya jawab, diskusi, dan penguatan nilai untuk melibatkan peserta didik. Namun, mahasiswa yang melakukan praktik mengajar masih menghadapi perbedaan kemampuan peserta didik, perubahan alokasi waktu, kejenuhan belajar, serta keterbatasan media pembelajaran. Mahasiswa memanfaatkan internet terutama pada tahap persiapan pembelajaran, sedangkan penggunaan video dan presentasi secara langsung di kelas belum rutin karena keterbatasan perangkat proyeksi di sekolah dan akses gawai peserta didik yang tidak merata. Kondisi tersebut menuntut mahasiswa PAI memiliki kemampuan merancang alternatif pembelajaran yang tetap aktif dan bermakna ketika dukungan teknologi tidak tersedia. Pengembangan kompetensi pedagogik dalam kondisi tersebut juga perlu didukung pemahaman bahwa teknologi merupakan bagian dari keputusan pedagogik yang harus disesuaikan dengan tujuan, materi, karakteristik peserta didik, dan konteks pembelajaran, sebagaimana ditekankan dalam kerangka *technological pedagogical content knowledge* (TPACK) (Dwirahayu et al., 2024).

Berdasarkan kondisi tersebut, program pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memperkuat kompetensi pedagogik mahasiswa PAI melalui pendampingan berbasis praktik reflektif di SD Negeri 2 Nganganaumala. Pendampingan mencakup pemetaan kebutuhan peserta didik, perancangan perangkat ajar secara kolaboratif, praktik mengajar terbimbing, pengelolaan kelas, pelaksanaan asesmen tiga ranah, pemberian dan penerimaan umpan balik, serta refleksi tindak lanjut. Program ini menempatkan mahasiswa sebagai pelaku utama pembelajaran, guru pendamping sebagai mitra dialog dan pemberi umpan balik berbasis pengalaman kelas, serta refleksi sebagai mekanisme untuk menghubungkan bukti pembelajaran dengan perbaikan tindakan berikutnya. Dengan demikian, program diharapkan dapat membangun kompetensi pedagogik mahasiswa PAI yang lebih adaptif,

kontekstual, dan berbasis bukti sekaligus memperkuat keterhubungan antara pembelajaran di perguruan tinggi dan kebutuhan nyata pembelajaran PAI di sekolah dasar.

Metode

Program dilaksanakan di SD Negeri 2 Nganganaumala pada 27 April-23 Mei 2026. Peserta utama adalah mahasiswa Program Studi Pendidikan Agama Islam Universitas Muhammadiyah Buton. Dalam pelaksanaannya, mahasiswa berperan sebagai peserta aktif yang melakukan observasi, merancang perangkat pembelajaran, melaksanakan praktik mengajar, menyusun dan menerapkan asesmen, menerima umpan balik, serta melakukan refleksi terhadap pengalaman pembelajaran. Guru pendamping berperan sebagai mitra praktik yang memberikan informasi mengenai karakteristik peserta didik, mendampingi perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, menelaah instrumen asesmen, melakukan observasi, serta memberikan umpan balik berbasis bukti kelas. Kepala sekolah berperan dalam memberikan dukungan kelembagaan, mengoordinasikan keterlibatan sekolah, dan memastikan kegiatan berjalan sesuai dengan kondisi serta kebutuhan sekolah. Tim pelaksana program berperan dalam mengoordinasikan seluruh tahapan pendampingan, memfasilitasi proses refleksi, mendokumentasikan kegiatan, dan melakukan evaluasi terhadap perkembangan mahasiswa. Penerima manfaat meliputi mahasiswa, sekolah mitra, guru, dan 42 peserta didik yang terlibat dalam observasi, perancangan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran.

Pendekatan yang digunakan adalah pendampingan partisipatif-reflektif. Pendekatan ini dipilih karena pengembangan kompetensi pedagogik membutuhkan keterlibatan langsung mahasiswa dalam situasi pembelajaran autentik sekaligus kesempatan untuk menelaah pengalaman berdasarkan bukti dan umpan balik, sehingga pengalaman mengajar tidak berhenti pada praktik, tetapi menghasilkan pembelajaran dan perbaikan tindakan. Prinsip pelaksanaannya menempatkan mahasiswa sebagai subjek aktif, guru pendamping sebagai mitra dialog, dan pengalaman kelas sebagai sumber utama refleksi; keputusan perbaikan ditetapkan secara kolaboratif berdasarkan kebutuhan peserta didik, tujuan pembelajaran, bukti observasi, dan kondisi sarana sekolah. Mahasiswa dan guru pendamping bekerja sebagai mitra dalam menetapkan fokus pengembangan, merancang pembelajaran, mengamati pelaksanaan, menelaah bukti, dan menentukan perbaikan. Siklus kegiatan terdiri atas lima tahap: pemetaan kebutuhan; desain perangkat pembelajaran; praktik mengajar terbimbing; dialog umpan balik dan refleksi; serta konsolidasi hasil dan tindak lanjut. Pada setiap siklus, refleksi diarahkan oleh empat pertanyaan: apa yang direncanakan, apa yang terjadi, mengapa hasilnya demikian, dan perbaikan apa yang akan dicoba.

Tabel 1. Tahapan Pendampingan Berbasis Praktik Reflektif

Tahap	Kegiatan Utama	Luaran/Indikator
1	Pemetaan karakteristik peserta didik, perangkat ajar, pola interaksi, asesmen, dan sarana.	Peta kebutuhan pedagogik dan fokus pengembangan setiap mahasiswa.
2	Desain modul, LKPD, media, pertanyaan, dan instrumen asesmen bersama guru pendamping.	Tiga modul ajar PAI yang selaras antara tujuan, aktivitas, dan asesmen.
3	Praktik mengajar terbimbing disertai observasi terhadap instruksi, interaksi, waktu, dan respons kelas.	Bukti praktik autentik dan catatan keputusan pedagogik di kelas II dan V.
4	Dialog sebelum dan sesudah pembelajaran, jurnal refleksi, serta penetapan target perbaikan.	Catatan umpan balik dan rencana tindakan untuk praktik berikutnya.
5	Konsolidasi artefak, refleksi akhir, pemetaan keterbatasan, dan penyusunan tindak lanjut.	Portofolio pembelajaran dan rekomendasi keberlanjutan pendampingan.

Sumber: Peneliti, 2026

Data program dihimpun melalui observasi kelas, telaah modul ajar dan LKPD, catatan dialog pendampingan, jurnal refleksi mahasiswa, hasil asesmen, dan dokumentasi kegiatan. Asesmen peserta didik dalam pembelajaran PAI mencakup tiga ranah, yaitu sikap, pengetahuan, dan keterampilan.

Ranah sikap diperoleh melalui pengamatan terhadap perilaku yang relevan dengan tujuan pembelajaran, seperti kejujuran, tanggung jawab, kerja sama, kepedulian, dan kedisiplinan. Ranah pengetahuan melalui pertanyaan lisan, tes tertulis, atau tugas yang sesuai dengan materi. Sedangkan ranah keterampilan melalui praktik, presentasi, bercerita, atau hasil tugas yang menunjukkan kemampuan menerapkan materi. Bukti dari ketiga ranah tersebut digunakan mahasiswa dan guru pendamping sebagai bahan untuk memberikan umpan balik dan menentukan tindak lanjut pembelajaran, seperti penguatan, pengayaan, remedial, atau penyesuaian strategi.

Analisis dilakukan secara deskriptif kualitatif melalui reduksi data, pengelompokan temuan, penyajian, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2019). Analisis tersebut digunakan untuk menilai proses pendampingan, meliputi keterlibatan mahasiswa, kualitas perencanaan, pelaksanaan praktik mengajar, pelaksanaan asesmen, respons terhadap umpan balik, dan kedalaman refleksi, sekaligus menilai perubahan hasil pendampingan, terutama perkembangan kemampuan mahasiswa dalam memahami peserta didik, merencanakan pembelajaran, memilih dan menerapkan strategi, mengelola kelas, melaksanakan asesmen tiga ranah, serta memanfaatkan teknologi atau alternatif nonteknologi secara kontekstual. Temuan dikategorikan ke dalam enam aspek kompetensi, yaitu pemahaman peserta didik, perencanaan, strategi pembelajaran, pengelolaan kelas, asesmen, dan pemanfaatan teknologi. Keabsahan interpretasi diperkuat dengan membandingkan catatan observasi, perangkat ajar, jurnal refleksi, hasil asesmen tiga ranah, dan umpan balik pendamping. Perubahan hasil pendampingan ditelusuri dengan membandingkan kondisi awal, bukti selama pelaksanaan siklus, dan hasil akhir program. Indikator keberhasilan berupa tersusunnya perangkat ajar yang memuat asesmen tiga ranah, terlaksananya siklus refleksi, munculnya perbaikan pada praktik berikutnya, meningkatnya kualitas keputusan pedagogik mahasiswa, serta tersusunnya agenda tindak lanjut.

Hasil dan Pembahasan

Diagnosis Awal Pembelajaran

Observasi awal menunjukkan bahwa mahasiswa telah memahami struktur dasar perangkat pembelajaran, tetapi masih membutuhkan penguatan dalam menghubungkan tujuan, aktivitas, dan asesmen. Rancangan kegiatan cenderung memuat banyak tahap, sedangkan perkiraan waktu belum selalu mempertimbangkan kecepatan belajar peserta didik. Mahasiswa juga perlu membedakan pertanyaan untuk memeriksa pengetahuan awal, memandu penalaran, dan menilai pemahaman. Pada pengelolaan kelas, kebutuhan utama terletak pada pemberian instruksi yang ringkas, pengaturan perpindahan aktivitas, dan penggunaan penguatan positif.

Temuan memperlihatkan bahwa peserta didik lebih terlibat ketika penjelasan dihubungkan dengan contoh yang dekat dengan kehidupan mereka, pertanyaan singkat, cerita, gambar, permainan, dan tugas kelompok. Sebaliknya, konsentrasi menurun ketika penjelasan terlalu panjang atau instruksi mengandung beberapa tugas sekaligus. Keterbatasan proyektor mendorong tim menyiapkan alternatif berupa papan tulis, kartu, poster, buku cetak, dan LKPD, yang tidak hanya disiapkan sebagai cadangan, tetapi digunakan secara langsung selama praktik pembelajaran. Papan tulis digunakan untuk menampilkan kata kunci, contoh, dan rangkuman; kartu dan poster digunakan sebagai pemantik pertanyaan serta aktivitas kelompok; sedangkan buku cetak dan LKPD digunakan untuk membaca materi, mengerjakan tugas, dan memeriksa pemahaman peserta didik. Penggunaan media tersebut membuat pembelajaran tetap berlangsung tanpa bergantung pada perangkat proyeksi dan memberikan lebih banyak kesempatan kepada peserta didik untuk membaca, berdiskusi, menjawab pertanyaan, serta menyelesaikan tugas secara berkelompok. Dampaknya terlihat pada keterlibatan peserta didik yang lebih terjaga dan berkurangnya waktu tunggu ketika media digital tidak dapat digunakan. Diagnosis ini menggeser perhatian mahasiswa dari sekadar menyelesaikan urutan kegiatan menuju pemilihan tindakan berdasarkan kebutuhan peserta didik dan kondisi nyata sarana pembelajaran.

Desain Perangkat Ajar PAI

Tahap Desain menghasilkan tiga modul ajar PAI: kelas II bertema "Sayang kepada Sesama", kelas II bertema "Jujur", dan kelas V bertema "Keteladanan Abu Bakar Ash-Shiddiq". Setiap modul memuat tujuan, kompetensi awal, pertanyaan pemantik, urutan pendahuluan-inti-penutup, materi, LKPD, asesmen, pengayaan, remedial, dan refleksi. Materi disusun dari konsep menuju contoh perilaku, seperti menolong teman, berkata benar, mengakui kesalahan, berbagi, hidup sederhana, dan bertanggung jawab. Guru pendamping menelaah kesesuaian bahasa, tingkat kesulitan, alokasi waktu, serta keterhubungan aktivitas dengan tujuan.

Proses ko-desain memperlihatkan bahwa perangkat ajar berfungsi sebagai hipotesis tindakan yang harus diuji di kelas. Mahasiswa belajar menyederhanakan instruksi, mengurangi aktivitas yang tidak langsung mendukung tujuan, menyiapkan pertanyaan berjenjang, dan merancang asesmen yang dapat dilakukan selama pembelajaran. Temuan ini relevan dengan kerangka TPACK karena pemilihan teknologi dalam pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh ketersediaan perangkat, tetapi oleh kesesuaian antara tujuan pembelajaran, karakteristik materi, strategi pedagogis, dan kondisi peserta didik. Dalam konteks SD Negeri 2 Nganganaumala yang memiliki keterbatasan proyektor dan akses gawai peserta didik yang tidak merata, mahasiswa perlu mempertimbangkan apakah teknologi benar-benar memberikan nilai tambah terhadap pencapaian tujuan atau justru perlu digantikan dengan media non-digital. Dengan demikian, penerapan TPACK dalam program ini tercermin bukan pada intensitas penggunaan teknologi, melainkan pada kemampuan mahasiswa membuat keputusan pedagogik yang tepat mengenai penggunaan teknologi maupun alternatif non-digital berdasarkan kebutuhan pembelajaran. Hasil telaah juga menunjukkan bahwa media non-digital yang dirancang dengan baik tetap dapat memantik dialog, kolaborasi, dan pemaknaan nilai ketika penggunaannya selaras dengan tujuan dan karakteristik peserta didik.

Praktik Terbimbing, Pengelolaan Kelas, dan Asesmen

Praktik mengajar terbimbing dilaksanakan pada siswa kelas II dan V dengan menggunakan perangkat pembelajaran yang telah dirancang dan ditelaah bersama guru pendamping. Mahasiswa membuka pembelajaran melalui salam, doa, apersepsi, penyampaian tujuan, dan motivasi; mengelola kegiatan inti melalui penjelasan interaktif, tanya jawab, diskusi, tugas kelompok, presentasi, cerita, dan proyek sederhana; serta menutup pembelajaran dengan rangkuman, refleksi, penguatan, dan doa. Dalam praktiknya, mahasiswa juga menerapkan hasil diagnosis awal dengan menyesuaikan instruksi, tempo pembelajaran, bentuk pertanyaan, pengelompokan peserta didik, serta penggunaan media non-digital sesuai kondisi kelas. Ketika perhatian peserta didik menurun, mahasiswa menggunakan jeda gerak, tepuk semangat, bernyanyi, pertanyaan cepat, atau permainan singkat. Penggunaan strategi tersebut menunjukkan bahwa mahasiswa mulai menerjemahkan hasil observasi dan perencanaan ke dalam keputusan pedagogik selama pembelajaran, bukan sekadar mengikuti urutan kegiatan dalam modul ajar. Guru pendamping mengamati kejelasan instruksi, penguasaan materi, pengelolaan waktu, pemerataan partisipasi, penggunaan media, pelaksanaan asesmen, dan tindak lanjut terhadap respons peserta didik.

Catatan observasi dan refleksi menunjukkan perubahan pada cara mahasiswa membaca situasi kelas. Pada praktik awal, keberhasilan lebih banyak dinilai dari terselesaikannya materi dan seluruh tahapan pembelajaran sesuai rencana. Perubahan mulai terlihat pada praktik ke-3 ketika mahasiswa mulai menggunakan respons peserta didik sebagai dasar untuk menyesuaikan tempo penjelasan, memperjelas instruksi, dan mengubah bentuk aktivitas yang kurang efektif. Pada praktik ke-4, penyesuaian tersebut tampak lebih konsisten, terutama dalam penggunaan pertanyaan untuk memeriksa pemahaman, pengelompokan peserta didik, pengelolaan waktu, dan pemberian penguatan berdasarkan kondisi kelas. Setelah beberapa siklus, perhatian mahasiswa semakin bergeser pada bukti pemahaman, kualitas pertanyaan, keterlibatan peserta didik, dan ketepatan keputusan ketika rencana

perlu diubah. Mahasiswa mulai menggunakan respons peserta didik untuk memperlambat penjelasan, memberi contoh tambahan, membentuk kelompok yang lebih seimbang, atau mengganti tugas.



Gambar 1. Praktik mengajar terbimbing di kelas

Temuan tersebut menunjukkan kesesuaian dengan beberapa aspek praktik reflektif yang dibahas Machost dan Stains (2023). Refleksi tidak hanya diarahkan untuk mengingat kembali pengalaman mengajar, tetapi untuk menganalisis pengalaman, mempertimbangkan karakteristik peserta didik dan kondisi kelas, mengidentifikasi alasan terjadinya suatu hasil, serta menentukan alternatif tindakan berikutnya. Aspek refleksi deliberatif terlihat ketika mahasiswa mempertimbangkan kesesuaian strategi pembelajaran, pengelolaan kelas, respons peserta didik, dan kondisi pembelajaran sebelum menentukan perubahan tindakan. Proses tersebut juga mencerminkan pentingnya menyediakan ruang untuk refleksi, melakukan pemecahan masalah, dan mempertanyakan kembali praktik yang telah dilakukan. Lebih lanjut, kerangka refleksi 5R yang dibahas Machost dan Stains menekankan bahwa pengalaman perlu dihubungkan dengan alasan terjadinya suatu hasil dan kemudian digunakan untuk merekonstruksi tindakan pada pembelajaran berikutnya. Dalam program ini, prinsip tersebut terlihat ketika mahasiswa menggunakan catatan observasi dan umpan balik guru pendamping untuk mengidentifikasi bagian pembelajaran yang kurang efektif, kemudian melakukan penyesuaian pada praktik berikutnya, seperti memperlambat penjelasan, memberikan contoh tambahan, mengubah pengelompokan peserta didik, atau mengganti tugas. Dengan demikian, refleksi dalam pendampingan tidak berhenti pada deskripsi pengalaman, tetapi berkembang menjadi proses analisis dan pengambilan keputusan yang menghasilkan perubahan praktik pedagogik.

Asesmen diarahkan pada ranah sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Sikap diamati melalui perilaku kejujuran, disiplin, kerja sama, kepedulian, dan tanggung jawab. Pengetahuan diperiksa melalui pertanyaan lisan, isian singkat, pilihan ganda, dan uraian. Keterampilan dinilai melalui praktik bercerita, presentasi, dan hasil tugas kelompok. Pendampingan membantu mahasiswa memahami bahwa asesmen tidak hanya ditempatkan pada akhir pembelajaran. Pertanyaan diagnostik, pengamatan selama aktivitas, dan umpan balik singkat dapat digunakan untuk menentukan penguatan, pengayaan, remedial, dan perubahan strategi pada pertemuan berikutnya. Dengan demikian, pelaksanaan asesmen tiga ranah tidak hanya berfungsi untuk memperoleh informasi mengenai capaian peserta didik, tetapi juga menjadi sumber bukti bagi mahasiswa dalam melakukan refleksi dan menentukan keputusan pedagogik pada pembelajaran berikutnya.

Umpan Balik Reflektif dan Partisipasi Budaya Sekolah

Dialog reflektif dilaksanakan sebelum dan sesudah praktik. Sebelum mengajar, guru pendamping meminta mahasiswa menjelaskan tujuan, perkiraan respons peserta didik, bagian yang berpotensi sulit, dan alternatif tindakan. Setelah mengajar, diskusi berangkat dari bukti: pertanyaan yang dijawab, peserta didik yang belum terlibat, waktu yang berubah, dan bagian yang memerlukan penjelasan ulang. Umpan balik diberikan secara spesifik dan diakhiri dengan satu atau dua target

perbaikan. Pola ini menghindarkan refleksi dari penilaian umum seperti "baik" atau "kurang" dan mengarahkannya pada hubungan antara tindakan, respons, alasan, serta rencana perbaikan. Hubungan yang dialogis juga menjaga mahasiswa tetap memiliki tanggung jawab atas keputusan belajarnya (Gunawardena, 2023).

Kompetensi pedagogik turut berkembang melalui partisipasi dalam budaya sekolah. Mahasiswa terlibat dalam upacara, apel pagi, yasinan, Senam Anak Indonesia Hebat, kerja bakti, piket, dan kegiatan penutupan. Kegiatan tersebut melatih komunikasi dengan guru dan peserta didik, ketepatan waktu, keteladanan, kerja sama, dan pemahaman terhadap aturan sekolah. Pengalaman ini penting karena keputusan pedagogik tidak berdiri di luar budaya organisasi. Pemahaman terhadap rutinitas dan nilai sekolah membantu mahasiswa memilih bahasa, bentuk penguatan, dan pola interaksi yang sesuai.

Capaian Pendampingan dan Kebutuhan Tindak Lanjut

Capaian program menunjukkan kontribusi pada enam aspek kompetensi: pemetaan karakteristik peserta didik, perencanaan, praktik pembelajaran, pengelolaan kelas, asesmen, dan adaptasi teknologi. Bukti program berupa perangkat ajar, catatan observasi, jurnal refleksi, hasil asesmen, dan dokumentasi praktik. Capaian paling nyata terletak pada kemampuan mahasiswa mengubah umpan balik menjadi perbaikan yang dapat diamati pada rancangan atau praktik berikutnya. Namun, konsistensi penilaian masih perlu diperkuat melalui rubrik bersama dan portofolio yang merekam perkembangan setiap mahasiswa.

Tabel 2. Capaian, Bukti, dan Tindak Lanjut Pendampingan

Aspek	Capaian Utama	Bukti Program	Tindak Lanjut
Peserta didik	Karakteristik dan respons belajar lebih diperhatikan.	Catatan observasi dan penyesuaian tugas.	Gunakan profil kebutuhan kelas sebelum menyusun modul.
Perencanaan	Tujuan, aktivitas, dan asesmen semakin selaras.	Tiga modul PAI, LKPD, soal, rubrik, dan remedial.	Telaah modul bersama guru sebelum digunakan.
Praktik	Pembukaan, kegiatan inti, penutup, dan variasi metode lebih terarah.	Observasi praktik terbimbing di kelas II dan V.	Gunakan rubrik yang sama pada awal dan akhir pendampingan.
Pengelolaan	Instruksi, waktu, dan respons terhadap kejenuhan lebih adaptif.	Jeda gerak, permainan, pengelompokan, dan penguatan positif.	Latihan skenario pengelolaan kelas dan refleksi setelah praktik.
Asesmen	Penilaian mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan.	Jurnal perilaku, tes, praktik, presentasi, dan hasil tugas.	Perjelas indikator dan konsistensi rubrik penilaian.
Teknologi	Teknologi dipilih sesuai tujuan dan ketersediaan sarana.	Internet untuk persiapan; media cetak sebagai alternatif.	Kembangkan media luring dan alternatif non-digital.

Sumber: Peneliti, 2026

Keberlanjutan pendampingan dapat diperkuat melalui empat mekanisme. Pertama, program studi dan sekolah menyepakati indikator kompetensi serta rubrik observasi yang digunakan sejak pemetaan awal sampai praktik akhir. Kedua, setiap mahasiswa menyusun portofolio yang berisi modul, media, bukti asesmen, catatan umpan balik, dan refleksi perbaikan. Ketiga, konferensi singkat sebelum dan sesudah pembelajaran dijadikan prosedur tetap agar umpan balik selalu berhubungan dengan tujuan dan bukti. Keempat, media digital dikembangkan dalam format ringan dan dapat digunakan secara luring serta selalu disertai alternatif *non-digital*. Mekanisme tersebut membuat kontribusi pengabdian lebih terukur dan memungkinkan sekolah menggunakan kembali artefak yang dihasilkan.

Kesimpulan

Pendampingan berbasis praktik reflektif di SD Negeri 2 Nganganaumala mampu mengintegrasikan pemetaan kebutuhan peserta didik, desain perangkat ajar, praktik mengajar terbimbing, pengelolaan kelas, asesmen, umpan balik, dan refleksi dalam proses pengembangan kompetensi pedagogik mahasiswa PAI. Program menghasilkan tiga modul ajar PAI beserta LKPD dan instrumen asesmen, serta menunjukkan penguatan kemampuan mahasiswa dalam menyelaraskan tujuan, aktivitas, dan asesmen, memilih strategi pembelajaran, mengelola kelas, melaksanakan asesmen pada ranah sikap, pengetahuan, dan keterampilan, serta menyesuaikan tindakan pembelajaran berdasarkan respons peserta didik dan kondisi sarana sekolah. Penggunaan teknologi juga mulai ditempatkan sebagai bagian dari keputusan pedagogik dengan mempertimbangkan tujuan pembelajaran dan ketersediaan fasilitas.

Kekuatan utama program terletak pada siklus dialog reflektif yang menghubungkan bukti pembelajaran, umpan balik guru pendamping, dan target perbaikan pada praktik berikutnya. Proses tersebut mendorong mahasiswa tidak hanya mengikuti rancangan pembelajaran, tetapi mampu menganalisis situasi kelas dan melakukan penyesuaian secara lebih adaptif. Keberlanjutan program perlu diperkuat melalui penggunaan rubrik kompetensi yang konsisten, pengembangan portofolio reflektif mahasiswa, konferensi singkat sebelum dan sesudah pembelajaran, serta penyediaan media digital yang dapat digunakan secara luring dengan alternatif non-digital. Dengan penguatan tersebut, pendampingan berbasis praktik reflektif berpotensi menjadi model kolaborasi berkelanjutan antara perguruan tinggi dan sekolah dalam membangun kompetensi pedagogik mahasiswa PAI secara kontekstual, terukur, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

Ucapan Terima Kasih

Tim menyampaikan terima kasih kepada Kepala SD Negeri 2 Nganganaumala, Husmin, S.Pd., guru pendamping, Rilani, S.Pd.I. serta seluruh guru, tenaga kependidikan, dan peserta didik yang mendukung pelaksanaan program pendampingan.

Referensi

- Dwirahayu, G., Satriawati, G., Putri, F. M., Hafiz, M., Kustiawati, D., & Sobiruddin, D. (2024). Enhancing Mathematics Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge through Project-Based Learning. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education (JMSTE)*, 1(2), 85–99. <https://doi.org/10.12973/jmste.1.2.85>
- Faruk, M., Usman, S., Achruh, A., & Yahdi, M. (2026). Implementing Islamic Education Teachers' Competence in Learning Management at a Public Madrasah in Indonesia. *International Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(1 SE-Articles), 19–32. <https://doi.org/10.62951/ijeepa.v3i1.451>
- Gunawardena, M. (2023). Mentoring Pre-service Teachers: The THIINK4 Reflective Cycle. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(April), 19–37. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5901>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education, Incorporated. <https://books.google.co.id/books?id=o6DfBQAAQBAJ>
- Li, H. (2025). Reflective Practice for Pre-Service Teachers' Professional Development. *SAGE Open*, 15(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440251363>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE Life Sciences Education*, 22(2), es2. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Marlina, R., Suwono, H., Yuenyong, C., Ibrohim, & Hamdani. (2023). Reflection Practice in Microteaching: Evidence from Prospective Science Teachers. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 8(1 SE-Articles), 95–111. <https://doi.org/10.24042/tadris.v8i1.15846>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2019). *Qualitative Data Analysis-International Student Edition: A Methods Sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications, Inc. <https://uk.sagepub.com/en-gb/asi/qualitative-data-analysis/book246128>
- Nugraha, H. M. S., Rahmat, M. K., Alhadad, M. A., Rohili, Al-Bahri, S. J., Huzaimah, S. H., Nurhalimah, S., Ubaidillah, Rahmawati, S. E., Hidayatullah, S., & Aripin, W. S. (2026). *Paradigma Baru Pendidikan Agama Islam: Kurikulum, Pembelajaran, Penilaian, dan Riset Terapan*. Pena Langit Publishing.
- Purwanto, Y., Saepudin, A., & Sofaussamawati, S. (2023). The Development of Reflective Practices for Islamic Religious Education Teachers. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1 SE-Articles), 107–122. <https://doi.org/10.15575/jpi.v0i0.24155>
- Qadrianty, N., Dollah, S., & A. Muliati. (2024). An Analysis of Pedagogical Competence of Pre-Service Teacher Professional Education (PPG-Prajabatan) Teacher. *ARRUS Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3 SE-Articles), 300–309. <https://doi.org/10.35877/soshum2562>
- Saleem, S., Zia, I., & Rizwan, S. F. (2026). Teacher Education Programs and Professional Competency Development: Implications for Effective Classroom Practice. *Journal of Social and Organizational Matters*, 5(2 SE-Articles), 1–12. <https://doi.org/10.56976/jsom.v5i2.428>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate. <https://books.google.co.id/books?id=E85qAAAAMAAJ>
- Van Der Haar, H., Petersen, N., & Ramsaroop, S. (2022). Differentiating between experience and expertise in mentoring student teachers. *South African Journal of Education*, 42(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a1945>
- Zaqiah, Q. Y., Hasanah, A., Heryati, Y., & Rohmatulloh, R. (2024). The Impact of In-Service Teacher Education Program on Competency Improvement Among Islamic Religious Education Teachers Using Self-Assessment. In *Education Sciences* (Vol. 14, Issue 11, p. 1257). <https://doi.org/10.3390/educsci14111257>
- Zondo, S. S., & Adu, E. O. (2024). Mentor teachers' and student teachers' experiences on teaching practice: an influx of teachers in training. *EUREKA: Social and Humanities*, 4 SE-Social Sciences, 49–60. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2024.003249>