Pedagogy
Volume 11 Nomor 4
p-ISSN: 2502-3802
e-ISSN: 2502-3799

ANALISIS PEMAHAMAN GURU SD TERHADAP *SELF-REGULATED LEARNING* DALAM PEMBELAJARAN MATEMATIKA

Titik Pitriani Muslimin[1], Nur Qalbi Tayibu[2], Ahmad Talib[3*], Ja'faruddin[4]
Universitas Sawerigading[1], Universitas Patompo[2], Universitas Negeri Makassar[3,4]
titikpitriani@gmail.com [1], nurqalbi.tayibu@unpatompo.ac.id[2],
ahmadtalibunm@gmail.com[3], jafaruddin@unm.ac.id[4]

Abstrak

Pemahaman guru tentang *Self-Regulated Learning* (SRL) menentukan dukungan yang dapat diberikan guru bagi kemandirian belajar siswa, tetapi kajiannya pada guru sekolah dasar di Indonesia masih terbatas. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pemahaman guru SD tentang SRL, cara guru menafsirkan SRL pada situasi pembelajaran matematika, kesesuaian antara pemahaman yang dinyatakan dan yang ditunjukkan, serta sumber dan faktor yang memengaruhinya. Penelitian kualitatif deskriptif ini melibatkan dua guru kelas VI di SD Inpres Rappokalling 2 yang dipilih secara purposif. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur dan *vignette* berkonteks pembelajaran matematika, lalu dianalisis dengan analisis tematik induktif–deduktif berdasarkan model siklikal Zimmerman. Hasil menunjukkan bahwa kedua guru mengenal istilah SRL dari pelatihan, artikel ilmiah, dan platform digital, serta memaknainya sebagai kemampuan siswa mengelola proses belajarnya. Mereka menggambarkan siklus perencanaan, pemantauan, dan refleksi dengan perilaku konkret, tetapi refleksi dipahami terutama sebagai pemeriksaan ketepatan jawaban dan penjelasan guru tentang penerapan SRL terutama menyebut refleksi atau penggunaan media. Pada *vignette*, satu guru menafsirkan keempat kasus dengan menamai komponen SRL, sedangkan guru lain terutama memakai istilah pedagogis seperti pemahaman konseptual dan pola pikir tetap. Tindak lanjut yang tertulis banyak menekankan penguatan keyakinan siswa, dan hanya 1 dari 6 tindak lanjut yang tertulis memuat pengajaran strategi dengan pengurangan bantuan bertahap. Kendala utama adalah jumlah siswa yang banyak dan keterbatasan waktu. Temuan ini menunjukkan perlunya pengembangan profesional yang menjembatani pengetahuan konseptual dan penerapan SRL dalam matematika.

Kata Kunci*: self*-regulated learning*, pemahaman guru, pembelajaran matematika, sekolah dasar*

A. Pendahuluan

Pendidikan dasar membangun fondasi pengetahuan, keterampilan, dan kebiasaan belajar yang dipakai siswa pada jenjang berikutnya, sehingga tujuannya tidak hanya penguasaan materi tetapi juga kesiapan siswa mengambil tanggung jawab atas proses belajarnya sendiri. Kemampuan mengelola proses belajar secara

aktif dikenal sebagai *self-regulated learning* (SRL), yang memandang belajar sebagai aktivitas proaktif siswa, bukan peristiwa pasif akibat pengajaran (Zimmerman, 2002). Terkait hal tersebut, meta-analisis terhadap 150 penelitian dengan 215.212 partisipan menunjukkan bahwa regulasi diri pada masa kanak-kanak berkaitan dengan keterlibatan sekolah dan prestasi akademik di kemudian hari (Robson et al., 2020).

Secara teoritis, model siklikal Zimmerman menata SRL dalam tiga fase. Pada *forethought*, siswa menganalisis tugas, menetapkan tujuan, dan merencanakan strategi, dipengaruhi keyakinan motivasional seperti *self-efficacy*. Pada *performance*, siswa menjalankan strategi disertai kontrol diri dan pemantauan diri. Selanjutnya, pada fase *self-reflection*, siswa menilai hasil belajar (*self-judgment*) dan memberikan reaksi terhadapnya (*self-reaction*), yang kemudian menjadi umpan balik untuk siklus berikutnya (Zimmerman & Moylan, 2009). Sejalan dengan hal tersebut, Pintrich (2000) menegaskan peran orientasi tujuan dalam meregulasi kognisi, motivasi, dan perilaku, sehingga SRL tidak semata-mata merupakan kemampuan kognitif, melainkan proses holistik yang mengintegrasikan aspek motivasional dan kontekstual.

Kebutuhan pengembangan SRL ini menjadi sangat krusial pada jenjang sekolah dasar, khususnya bagi siswa kelas V dan VI. Pada fase ini, tuntutan akademik semakin meningkat, sementara penggunaan strategi metakognitif seperti perencanaan, pemantauan, dan evaluasi masih dalam tahap berkembang (Alvi & Gillies, 2023). Kajian de Ruig et al. (2023) mempertegas bahwa meskipun terjadi perkembangan kemampuan metakognitif, motivasional, dan perilaku pada masa SD, perkembangan tersebut sangat dipengaruhi oleh kualitas lingkungan pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa kemandirian belajar bukan berarti siswa belajar tanpa bantuan, melainkan bertahap mengambil kendali atas proses belajarnya melalui dukungan yang sesuai. Dalam pembelajaran matematika, dukungan SRL ini memegang peran sentral karena proses pemecahan masalah menuntut siswa untuk memahami masalah, memilih strategi, memantau langkah penyelesaian, mengenali kesalahan, hingga mengevaluasi jawaban akhir (Schoenfeld, 2016). Keberhasilan siswa tidak hanya ditentukan oleh faktor kognitif, melainkan juga kemampuan meregulasi emosi dan mempertahankan motivasi saat

berhadapan dengan tugas yang sulit (Linnenbrink-Garcia et al., 2018). Oleh karena itu, intervensi yang mengintegrasikan strategi kognitif, metakognitif, dan motivasional terbukti memberikan manfaat signifikan terhadap regulasi belajar maupun capaian matematika (Wang & Sperling, 2020). Di Indonesia, kontribusi regulasi diri sangat nyata, yakni menyumbang 38,4% terhadap prestasi belajar matematika siswa kelas VI (Ningsih et al., 2022), dan berkontribusi secara dominan terhadap pemahaman konsep matematis siswa tingkat dasar (Azhari et al., 2023; Regina et al., 2021). Temuan ini turut didukung oleh ketersediaan instrumen pengukuran SRL matematika yang valid untuk siswa kelas V (Parantika et al., 2022).

Pada usia 10–12 tahun, siswa mulai mampu merefleksikan proses berpikirnya, tetapi masih membutuhkan *scaffolding* guru untuk mengelola kesulitan pada masalah kompleks (Cleary & Zimmerman, 2012; Dignath & Büttner, 2018). Pengorganisasian kelas, dukungan emosional, dan dukungan instruksional berkaitan dengan perkembangan aspek SRL siswa (de Ruig et al., 2023) dan guru dapat merancang tugas serta umpan balik yang berorientasi pada proses berpikir untuk menumbuhkannya (Perry et al., 2008). Dignath & Büttner (2018) membedakan promosi langsung melalui instruksi strategi eksplisit dan promosi tidak langsung melalui pengelolaan lingkungan belajar, dan tinjauan studi observasi kelas menunjukkan bahwa keduanya perlu dikaji bersama (Dignath & Veenman, 2021).

Kualitas dukungan itu bergantung pada pemahaman guru. Pengetahuan konseptual dan pedagogis guru tentang SRL dilaporkan berada pada tingkat rendah hingga sedang (Karlen et al., 2020), dan tinjauan atas 33 penelitian empiris menunjukkan pengetahuan tersebut masih parsial, terutama tentang cara mengembangkan dan menilai SRL siswa (Karlen & Dignath, 2026). Hubungan antara konsep SRL yang dimiliki guru dan penilaiannya terhadap SRL siswa juga telah dikaji Dignath & Sprenger (2020). Dalam kerangka pengetahuan pedagogis isi (Shulman, 1987), pemahaman guru mencakup bagaimana konsep dijelaskan, ditumbuhkan, dan dinilai dalam mata pelajaran tertentu. Program yang meningkatkan pengetahuan guru tentang cara mendorong SRL, atau instruksi eksplisit guru di kelas matematika SD, memberi hasil yang menjanjikan (Lee et al.,

2025) ; Xu & Ko, 2019), tetapi jalan dari pengembangan profesional guru menuju perbaikan SRL siswa panjang dan tidak otomatis (Heirweg et al., 2022).

Kajian-kajian tersebut menunjukkan pola yang konsisten yakni dukungan guru dianggap menentukan SRL siswa, tetapi bukti tentang apa yang sebenarnya dipahami guru, terutama di sekolah dasar Indonesia, masih sangat terbatas. Kajian di Indonesia umumnya menghubungkan SRL siswa dengan hasil belajar atau mengembangkan instrumen pengukurnya (Parantika et al., 2022), sedangkan kajian internasional tentang pengetahuan guru lebih banyak berfokus pada tinjauan literatur, model konseptual, dan evaluasi program pelatihan (Karlen et al., 2020 ;Karlen & Dignath, 2026 ;Lee et al., 2025 ; Xu & Ko, 2019).

Dalam penelitian ini, pemahaman guru tentang SRL dimaknai sebagai tiga lapis pengetahuan yang saling terkait dan ditelusuri dari dua sisi, yaitu apa yang dinyatakan (*stated understanding*) dan apa yang ditunjukkan (*applied understanding*). Pertama, pengetahuan konseptual (deklaratif), yaitu kemampuan guru menjelaskan makna SRL beserta fase dan komponennya menurut model siklikal Zimmerman, yakni *forethought*, *performance*, dan *self-reflection* (Paris et al., 1983; Zimmerman & Moylan, 2009). Kedua, pengetahuan pedagogis (prosedural), yaitu pengetahuan tentang cara menumbuhkan SRL dalam pembelajaran matematika, baik melalui instruksi strategi secara eksplisit maupun pengelolaan lingkungan belajar dan *scaffolding* (Dignath & Büttner, 2018; Shulman, 1987). Ketiga, kemampuan diagnostik (kondisional), yaitu kemampuan mengenali komponen SRL yang tampak dan belum tampak pada perilaku siswa dalam situasi konkret serta menentukan tindak lanjut yang sesuai (Dignath & Sprenger, 2020). Pengetahuan konseptual dan pedagogis terutama digali melalui wawancara, sedangkan kemampuan diagnostik ditelusuri melalui *vignette*. Pembedaan ini memungkinkan pemahaman guru dinilai tidak hanya dari penguasaan istilah, tetapi juga dari kemampuan menggunakannya untuk menafsirkan dan menindaklanjuti situasi belajar matematika.

Mengisi celah tersebut, penelitian ini menempatkan pemahaman guru sebagai objek kajian utama dengan memanfaatkan *vignette* berkonteks pembelajaran matematika SD untuk melengkapi teknik wawancara. Dengan demikian pemahaman guru tidak hanya dinilai dari apa yang dinyatakan (*stated*

understanding), melainkan juga dari cara mereka menafsirkan situasi belajar yang konkret (*applied understanding)*. Secara spesifik penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan: (1) pemahaman guru kelas VI tentang SRL; (2) cara guru menafsirkan SRL dan menentukan tindak lanjut pada situasi pembelajaran matematika; (3) kesesuaian antara pemahaman yang dinyatakan dan yang ditunjukkan; dan (4) sumber pemahaman serta faktor pendukung dan penghambat menurut guru.

B. Metode Penelitian

1. Pendekatan dan Partisipan

Penelitian ini memakai pendekatan kualitatif dengan jenis deskriptif untuk memperoleh pemahaman mendalam tentang cara guru memahami SRL dan menafsirkannya dalam situasi pembelajaran matematika.

Penelitian dilaksanakan di SD Inpres Rappokalling 2. Partisipan dipilih secara purposif dengan kriteria guru aktif mengajar di kelas VI, melaksanakan pembelajaran matematika di kelasnya, dan bersedia mengikuti seluruh proses pengumpulan data.

Partisipan berjumlah 2 guru kelas VI di sekolah yang sama, yaitu G1 (pengalaman mengajar 12 tahun, S1 PGSD) dan G2 (pengalaman mengajar 16 tahun, S1 PGSD). Temuan bersifat kasus dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi. Sebelum pengumpulan data, kedua guru memperoleh penjelasan tentang tujuan penelitian, kerahasiaan identitas, dan hak untuk mengundurkan diri, lalu menyatakan persetujuan secara lisan. Identitas guru dikodekan sebagai G1 dan G2, dan jawaban asli disimpan hanya oleh peneliti.

2. Instrumen

Peneliti berperan sebagai instrumen utama, dibantu dua instrumen pendukung, yaitu pedoman wawancara dan *vignette*.

a. Pedoman wawancara disusun berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 1. Pertanyaan 1–5 menggali perilaku siswa menurut fase *forethought*, *performance*, dan *self-reflection*, serta penentuan bantuan. Istilah SRL baru ditanyakan pada pertanyaan 6 agar istilah tersebut tidak mengarahkan jawaban sebelumnya. Wawancara memuat 8 pertanyaan utama beserta pertanyaan lanjutan (total 20 butir) tentang ciri siswa yang mampu mengatur belajarnya, perencanaan

sebelum mengerjakan soal, pemantauan, refleksi setelah mengerjakan, penentuan bantuan, pemahaman istilah SRL dan penerapannya, pengalaman membantu siswa yang kesulitan, serta faktor yang memengaruhi upaya guru.

b. *Vignette* adalah cerita singkat tentang situasi hipotetis yang diminta ditanggapi partisipan, sehingga penafsiran dan pertimbangan partisipan pada situasi konkret dapat digali (Finch, 1987 ; Barter & Renold, 1999). Setiap kasus menggambarkan perilaku siswa tanpa menyebut label SRL. 4 kasus bernama samaran yaitu Dina, Raka, Sari, dan Bimo, disusun mewakili fase *forethought*, *performance*, dan *self-reflection*. Setiap kasus disertai 3 pertanyaan panduan yakni apakah perilaku siswa mencerminkan kemampuan mengatur belajar dan mengapa, aspek apa yang tampak dan belum tampak, serta tindak lanjut guru.

Wawancara terutama menjawab tujuan 1 dan 4, *vignette* menjawab tujuan 2, dan keduanya dibandingkan untuk tujuan 3.

Tabel 1. Kisi-kisi Indikator Pemahaman Guru Berdasarkan Fase Model Zimmerman

Fase / dimensi	**Subproses**	**Indikator pemahaman yang dinyatakan (wawancara)**	**Indikator pemahaman yang ditunjukkan (*vignette*)**	**Kasus**
Forethought	Analisis tugas, penetapan tujuan, perencanaan strategi, keyakinan motivasional (*self-efficacy*)	Guru menyebut perilaku siswa merencanakan sebelum mengerjakan soal dan peran keyakinan atau *mindset*	Guru mengenali perencanaan atau hambatan motivasi pada perilaku siswa, menamainya dengan komponen SRL, dan menentukan tindak lanjut	1 (Dina), 3 (Sari)
Performance	Kontrol diri (strategi), pemantauan diri, pencarian bantuan	Guru menyebut perilaku memantau langkah, mengganti cara, dan meminta bantuan secara terarah	Guru mengenali pemantauan, pemilihan strategi, atau ketergantungan pada guru, dan menentukan bantuan yang sesuai	2 (Raka), 4 (Bimo)
Self-reflection	*Self-judgment* (evaluasi diri, atribusi) dan *self-reaction* (kepuasan, reaksi adaptif atau defensif)	Guru menjelaskan cara siswa mengevaluasi hasil dan menyikapi kesalahan	Guru mengenali evaluasi diri dan reaksi diri siswa, dan memberi kesempatan analisis kesalahan	3 (Sari), 1–2
Pedagogis (lintas fase)	Instruksi strategi eksplisit, *scaffolding*, pertanyaan pemantik, umpan balik proses	Guru menjelaskan cara menentukan bantuan dan menumbuhkan kemandirian	Tindak lanjut memuat pengajaran strategi, pengurangan bantuan bertahap, dan umpan balik proses	1–4

3. Prosedur dan Analisis Data

Wawancara dilakukan lebih dahulu, kemudian partisipan menanggapi *vignette* pada hari yang sama, sehingga istilah dan contoh pada *vignette* tidak memengaruhi jawaban wawancara. Jawaban partisipan dicatat pada saat wawancara.

Data dianalisis dengan analisis tematik induktif–deduktif (Braun & Clarke, 2006) melalui enam langkah:

a. membaca berulang seluruh jawaban
b. pengodean deskriptif induktif yang dekat dengan ucapan partisipan
c. pemetaan kode secara deduktif ke fase *forethought*, *performance*, dan *self-reflection* serta aspek motivasi, pencarian bantuan dikodekan sebagai strategi regulasi pada fase *performance* (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), dan kode induktif lain dipetakan menurut kemunculannya dalam data.
d. pengodean respons vignette berdasarkan empat dimensi, yaitu (1) identifikasi perilaku siswa, (2) pengaitan perilaku dengan SRL, (3) keterkaitan penafsiran dengan konteks matematika, dan (4) tindak lanjut guru. Dimensi kedua dibedakan menjadi penyebutan istilah umum SRL atau regulasi diri dan penamaan komponen spesifik secara eksplisit, seperti perencanaan, pemantauan diri, dan evaluasi diri;
e. pembandingan jawaban wawancara dan vignette pada masing-masing guru serta antarguru. Perbandingan dilakukan pada kesesuaian terminologis (penggunaan istilah atau fase SRL) dan kesesuaian fungsional (pengenalan perilaku dan tindak lanjut yang relevan meskipun tanpa istilah SRL);
f. perumusan tema sesuai tujuan penelitian. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik (wawancara dan *vignette*), triangulasi sumber (dua guru), dan penyajian kutipan langsung.

Kesesuaian dinyatakan sebagai "sesuai dan terelaborasi" bila kedua sumber jawaban saling menguatkan dan vignette menambahkan penjelasan relevan; "sesuai sebagian" bila hanya sebagian aspek konsisten atau kerangka konseptual tidak diterapkan secara merata; dan "tidak sesuai" bila terdapat pertentangan substantif antara pernyataan pada wawancara dan responss vignette. Penggunaan istilah SRL saja tidak diperlakukan sebagai bukti ketepatan diagnosis. Kategori ini merupakan ringkasan interpretatif terhadap kasus, bukan skor kemampuan guru.

C. Hasil Dan Pembahasan

Data berasal dari dua rangkaian jawaban wawancara dan delapan responss *vignette* (empat kasus oleh dua guru). Hasil disajikan menurut tujuan penelitian, masing-masing disertai pembahasan.

1. Pemahaman Guru tentang SRL

Kedua guru mengenal istilah SRL dan memaknainya sebagai kemampuan siswa mengelola proses belajarnya sendiri. G1 menyebutnya sebagai "kemampuan mengendalikan mengarahkan dan mengatur proses belajarnya sendiri secara sadar dan aktif". G2 menguraikannya sebagai kemampuan siswa "secara aktif mengelola, mengarahkan, dan memantau proses belajarnya sendiri demi mencapai tujuan akademik" dan merincinya menjadi tiga tahap, yaitu perencanaan, pelaksanaan dan pemantauan, serta evaluasi diri. Pengetahuan ini berasal dari sumber yang berbeda, yaitu pelatihan guru dan literasi artikel ilmiah (G1) serta media digital dan platform Merdeka Mengajar (G2). Gambaran pada kedua kasus ini perlu dibaca berdampingan dengan laporan bahwa pengetahuan konseptual guru tentang SRL berada pada tingkat rendah hingga sedang (Karlen et al., 2020) dan masih parsial (Karlen & Dignath, 2026) . Perbandingan lintas penelitian tidak dapat dijadikan dasar generalisasi karena kedua guru memiliki akses pada pelatihan atau literasi ilmiah, dan keadaan ini sejalan dengan temuan bahwa pengetahuan guru dapat ditingkatkan melalui program yang terarah (Lee et al., 2025; Xu & Ko, 2019) .

Ketika diminta menggambarkan perilaku siswa, kedua guru menyebut perilaku yang sesuai dengan siklus Zimmerman (Tabel 2). Pada fase forethought, siswa dibayangkan membaca soal dengan saksama, memetakan informasi dan tujuan, serta membuat coretan rencana atau memodelkan masalah. G1 menambahkan pengaitan dengan pengetahuan awal dan "*mindset positif* bahwa soal menantang tersebut adalah sebuah teka-teki baru yang harus dipecahkan", yang menunjukkan perhatian pada keyakinan motivasional. Pada fase *performance*, pemantauan dikenali dari perilaku "berhenti sejenak untuk meneliti ulang" dan menghitung balik (G1) atau membaca ulang soal dan membandingkannya dengan langkah yang sudah ditulis (G2). Bila cara belum berhasil, kedua guru menyebut pencarian bantuan secara terarah, yaitu bertanya kepada guru atau berdiskusi dengan teman sejawat.

Tabel 2. Ringkasan Jawaban Wawancara Guru

Aspek	G1	G2
Ciri siswa SRL	Mandiri dan sadar penuh; membuat perencanaan, fokus mengerjakan, mengevaluasi jawaban sendiri	Tetap fokus tanpa perlu sering diawasi, meski teman bermain atau berbicara
Perencanaan	Membaca saksama, memetakan informasi dan tujuan, mengaitkan dengan pengetahuan awal, membangun *mindset* positif	Membaca menyeluruh, menghubungkan konsep, membuat rencana; terlihat dari coretan atau pemodelan dan penjelasan ulang inti masalah
Pemantauan	Berhenti meneliti ulang, hitung balik, metode alternatif, memperbaiki kesalahan sendiri	Membaca ulang soal dan membandingkannya dengan langkah yang ditulis
Bila cara belum berhasil	Mencari letak kekeliruan, strategi alternatif, bertanya terarah kepada guru	Bertanya atau meminta petunjuk guru, berdiskusi dengan teman sejawat
Refleksi	Evaluasi akhir: operasi hitung, satuan, penulisan angka dan simbol	Pemeriksaan ulang: ketelitian hitung dasar, ketepatan rumus atau konsep
Pemahaman istilah SRL	Mengendalikan, mengarahkan, dan mengatur proses belajar secara sadar dan aktif	Mengelola, mengarahkan, memantau belajar demi tujuan akademik; tiga tahap: perencanaan, pelaksanaan dan pemantauan, evaluasi diri
Sumber pemahaman	Pelatihan guru dan literasi artikel ilmiah	Media digital dan platform Merdeka Mengajar
Penerapan menurut guru	Membiasakan siswa melakukan refleksi	Media pembelajaran sebagai alat bantu; siswa praktik langsung

Pada fase *self-reflection*, kedua guru sepakat bahwa siswa sebaiknya melakukan refleksi dan pemeriksaan akhir, tetapi isi pemeriksaan yang disebut lebih menyerupai verifikasi ketepatan jawaban, yaitu operasi hitung dasar, satuan, penulisan angka dan simbol (G1) serta ketelitian hitung dasar dan ketepatan rumus atau konsep (G2). Penilaian terhadap siswa yang memikirkan kembali caranya bersifat positif. G1 memandangnya sebagai karakteristik pembelajar yang baik karena siswa "sangat menghargai penalaran logika matematika", dan G2 menyebutnya "proses metakognisi yang sangat positif dan krusial". Komponen *self-reaction* dalam model Zimmerman, yaitu bagaimana siswa menyikapi hasil dan kesalahannya (Zimmerman & Moylan, 2009), tidak disebut dalam wawancara. Pola ini menunjukkan bahwa refleksi dipahami terutama sebagai evaluasi hasil, bukan sebagai reaksi dan adaptasi yang menggerakkan siklus berikutnya.

Uraian guru tentang penerapan SRL ketika diwawancarai lebih terbatas daripada definisi konseptual yang mereka berikan. G1 menyebut penerapannya sebagai upaya "membiasakan siswa melakukan refleksi", sedangkan G2 menyebutnya melalui "media pembelajaran sebagai alat bantu" agar siswa aktif

mempraktikkan konsep secara langsung. Padahal, ketika menjelaskan cara menentukan bantuan, kedua guru menggambarkan praktik yang dekat dengan dukungan SRL, yaitu mendiagnosis akar kesulitan, memberi bantuan bertahap, dan mengajukan pertanyaan pemantik. G1, misalnya, "tidak memberi tahu letak angkanya secara langsung melainkan memberi petunjuk mana yang harus diperbaiki". Praktik yang dinyatakan ini sejalan dengan dukungan tidak langsung dan *scaffolding* yang dikaji Dignath & Büttner (2018) serta Perry et al. (2008) tetapi tidak dikenali guru sebagai penerapan SRL. Temuan ini menguatkan pandangan bahwa pengetahuan guru melekat pada pengalaman kelas (Shulman, 1987) dan belum tentu tertata dalam istilah teoretis, sehingga jarak antara konsep yang dapat disebut dan penerapan yang dapat dirancang perlu dijembatani (Karlen & Dignath, 2026).

2. Penafsiran dan Tindak Lanjut Guru pada *Vignette*

Kedua guru menanggapi keempat kasus, tetapi cara menafsirkannya berbeda (Tabel 3). G1 mengaitkan keempat kasus dengan komponen SRL secara eksplisit dan membedakan aspek yang tampak dan belum tampak pada tiap kasus. G2 menjelaskan keempat kasus terutama dengan istilah pedagogis, yaitu pemahaman konseptual, pola pikir tetap, dan ketergantungan pada guru, serta hanya pada kasus 1 menyebut "regulasi diri yang baik". Pada kasus tersebut G2 menguraikan perilaku yang setara dengan komponen *forethought* (mengidentifikasi informasi tujuan, memilih rumus atau operasi, serta mengatur waktu dan target), tetapi tidak menamainya dengan komponen SRL. G2 juga tidak menjawab pertanyaan panduan tentang aspek yang tampak dan belum tampak pada keempat kasus. Dengan demikian, istilah SRL atau regulasi diri muncul pada 5 dari 8 respons (4 dari G1 dan 1 dari G2) sedangkan komponen SRL dinamai secara eksplisit pada empat respon, seluruhnya dari G1. Kaitan dengan konteks matematika lebih menonjol pada G2, misalnya penalaran bahwa luas bagian tidak mungkin melebihi luas keseluruhan persegi panjang, sedangkan G1 lebih konsisten memakai kerangka SRL.

Tabel 3. Ringkasan Respons Guru pada *Vignette*

Kasus (aspek sasaran)	G1	G2
1. Dina (perencanaan)	Mencerminkan SRL; tampak perencanaan, penetapan tujuan, perencanaan strategi; belum teridentifikasi dalam vignette pemantauan, kontrol diri, evaluasi diri. Tindak lanjut: memvalidasi yang sudah baik dan membimbing aspek yang belum tampak	Mengidentifikasi informasi dan tujuan, memilih rumus atau operasi, mengatur waktu dan target: "regulasi diri yang baik". Tindak lanjut tidak tertulis
2. Raka (pemantauan)	Mencerminkan SRL; tampak pemantauan diri, evaluasi diri, koreksi atau tindakan strategis; belum teridentifikasi dalam vignette perencanaan dan pencarian bantuan. Tindak lanjut: membimbing, tanpa rincian	Memiliki pemahaman konseptual: paham bahwa bagian tidak mungkin lebih luas daripada keseluruhan. Tindak lanjut tidak tertulis
3. Sari (refleksi dan motivasi)	SRL "dalam bentuk kegagalan regulasi diri"; belum teridentifikasi dalam vignette evaluasi diri, pemantauan metakognitif, kontrol kemauan dan ketahanan, pencarian bantuan. Tindak lanjut: memulihkan kepercayaan diri dan mengubah pola pikir negatif	Pola pikir tetap, frustrasi, menghindari tantangan. Tindak lanjut: mengubah pola pikir; kemampuan berkembang melalui latihan dan proses, bukan bakat
4. Bimo (pemilihan strategi)	SRL tampak di akhir kasus (aktivasi strategi baru, kemauan mencoba); belum teridentifikasi dalam vignette perencanaan dan refleksi diri. Tindak lanjut: mengajarkan strategi, "pengurangan bantuan bertahap", target kecil, "umpan balik berbasis proses"	Ketergantungan tinggi pada guru. Tindak lanjut: variasi soal sebagai kesempatan; mencoba dan keliru adalah bagian alami belajar

Tafsir G2 pada kasus 2 patut dicermati. Pemantauan Raka memang dipicu pemahaman konseptual tentang hubungan bagian dan keseluruhan, sehingga tafsir G2 sejalan dengan pandangan bahwa pemecahan masalah matematis bertumpu pada pemaknaan dan metakognisi (Schoenfeld, 2016). Namun, tafsir ini tidak menamai perilaku Raka sebagai pemantauan, dan responss tertulis G2 tidak menunjukkan upaya menjadikan perilaku itu strategi yang dapat diajarkan kepada siswa lain.

Tindak lanjut disebut pada enam dari delapan responss (empat dari G1 dan dua dari G2). Isinya terbagi menjadi tiga. Dua respons berupa memvalidasi perilaku yang sudah baik dan membimbing aspek yang belum tampak tanpa rincian (G1 pada kasus 1 dan 2). Tiga respons berupa memulihkan keyakinan dan mengubah pola pikir siswa (G1 pada kasus 3 serta G2 pada kasus 3 dan 4). Satu respons berupa

pengajaran strategi dengan pengurangan bantuan bertahap, target kecil, dan umpan balik berbasis proses (G1 pada kasus 4). Dua dari respons G2 lainnya (kasus 1 dan 2) tidak memuat tindak lanjut karena G2 tidak menjawab pertanyaan panduan ketiga pada kedua kasus itu, sehingga ketiadaan tersebut tidak dapat dengan sendirinya ditafsirkan sebagai tidak adanya pemahaman. Kedua guru menafsirkan kasus 3 melalui keyakinan siswa dan memilih tindak lanjut pada tataran pola pikir, dan tidak ada yang menyebut langkah konkret untuk membahas kesalahan Sari bersama-sama. Fokus pada keyakinan relevan karena aspek motivasional merupakan bagian dari SRL (Zimmerman & Moylan, 2009) tetapi tanpa langkah menganalisis kesalahan, siswa belum memperoleh kesempatan melakukan *self-judgment* dan *self-reaction* yang adaptif. Tindak lanjut yang memulihkan kepercayaan diri dan yang mengurangi bantuan secara bertahap sejalan dengan dukungan emosional dan instruksional yang berkaitan dengan perkembangan SRL siswa (de Ruig et al., 2023; Perry et al., 2008) sedangkan tindak lanjut G2 pada kasus 4 menekankan norma bahwa mencoba dan keliru adalah bagian belajar tanpa menyebut strategi yang dapat dicoba siswa.

Penilaian G1 bahwa kasus 3 merupakan "kegagalan regulasi diri" juga menarik. G1 menyebut terdapat SRL dalam bentuk kegagalan tersebut dan menyebut yang tampak sebagai regulasi diri yang bersifat negatif. Sikap Sari menutup buku dan menghindari pembahasan lebih tepat dipahami sebagai reaksi diri defensif dalam model Zimmerman (Zimmerman & Moylan, 2009) . Rumusan G1 menunjukkan kepekaan terhadap kegagalan regulasi, tetapi istilahnya masih meminjam label SRL untuk perilaku yang secara konseptual berbeda.

3. Kesesuaian Pemahaman yang Dinyatakan dan yang Ditunjukkan

Tabel 4. Perbandingan Pemahaman pada Wawancara dan *Vignette*

Guru	Pemahaman yang dinyatakan (wawancara)	Penafsiran dan tindak lanjut (vignette)	Kesesuaian terminologis dan fungsional
G1	SRL sebagai pengaturan belajar secara sadar; siklus perencanaan, pemantauan, evaluasi; *mindset* positif; penerapan berupa refleksi	Seluruh kasus dikaitkan dengan komponen SRL; muncul kontrol kemauan dan ketahanan; tindak lanjut kasus 4 lebih kaya daripada penerapan yang dinyatakan	Terminologis: relatif konsisten pada empat kasus. Fungsional: mengenali sejumlah perilaku SRL dan menyebut tindak lanjut; ketepatan diagnosis beberapa kasus perlu dicermati. Secara keseluruhan: sesuai dan terelaborasi dengan batasan.

Guru	Pemahaman yang dinyatakan (wawancara)	Penafsiran dan tindak lanjut (vignette)	Kesesuaian terminologis dan fungsional
G2	Definisi tiga tahap; memikirkan kembali cara disebut metakognisi; penerapan berupa media	Kasus ditafsirkan lewat pemahaman konseptual, pola pikir tetap, ketergantungan; istilah regulasi diri hanya pada kasus 1 tanpa penamaan komponen; tindak lanjut kasus 3 dan 4 pada pola pikir	Terminologis: terbatas, terutama istilah regulasi diri pada kasus Dina. Fungsional: mengenali sejumlah perilaku terkait SRL melalui penjelasan pedagogis, tetapi tindak lanjut belum selalu rinci. Secara keseluruhan: sesuai sebagian.

Pada G1, pemahaman yang dinyatakan dan yang ditunjukkan saling menguatkan (Tabel 4). Istilah dan fase yang diuraikan dalam wawancara dipakai secara konsisten pada *vignette*, dan *vignette* memunculkan unsur yang tidak ada dalam definisinya, yaitu kontrol kemauan dan ketahanan serta pengurangan bantuan bertahap, meskipun pencarian bantuan dan penyesuaian tingkat bantuan sudah disebut G1 dalam wawancara. Namun, keunggulan G1 perlu dibaca hati-hati. G1 menjawab bahwa SRL tampak pada keempat kasus, termasuk kasus 3 dan 4 yang menggambarkan penghindaran dan ketergantungan pada guru, padahal pertanyaan panduan memang mengarahkan jawaban ke kerangka tersebut. Daftar komponen yang belum tampak juga sering tidak dapat disimpulkan dari kasus yang hanya terdiri atas satu atau dua kalimat. Pada kasus 4, perilaku Bimo mencoba beberapa cara muncul setelah guru mengajukan pertanyaan, sehingga lebih tepat dibaca sebagai regulasi yang dipicu guru daripada regulasi diri siswa.

Pada G2, definisi tiga tahap dan pandangan bahwa memikirkan kembali cara adalah proses metakognisi tidak tampak sebagai kerangka dalam menafsirkan kasus, dan tindak lanjut pada kasus 3 dan 4 bergeser ke pola pikir. Namun, respons pada kasus 1 dan 3 memuat unsur yang setara dengan komponen SRL (perencanaan dan penetapan target pada kasus 1, serta frustrasi dan penghindaran tantangan pada kasus 3), dan kepekaan terhadap frustrasi siswa juga tampak dalam wawancara G2 sebagai pemicu bantuan guru. Meski demikian, jawaban G2 tentang perencanaan, pemantauan, dan bantuan bertahap menunjukkan bahwa pengetahuan praktisnya tidak kosong.

Perbandingan kedua teknik juga memperlihatkan bahwa aspek motivasional muncul terbatas dalam wawancara, yaitu *mindset positif (G1),* frustrasi atau kesulitan sebagai pemicu bantuan (G1 dan G2) serta rasa percaya diri dan

keberanian mencoba (G2), tetapi baru dijadikan dasar penafsiran oleh kedua guru saat menghadapi kasus. Hal ini menunjukkan bahwa *vignette* menuntut guru menafsirkan aspek motivasional secara lebih eksplisit daripada pertanyaan umum, sejalan dengan gagasan bahwa pengetahuan guru terbentuk dalam konteks pengalaman kelas (Shulman, 1987) dan dengan pertanyaan Dignath & Sprenger (2020) tentang apakah guru hanya dapat mendiagnosis apa yang mereka ketahui. Implikasinya, pemahaman yang dinyatakan secara umum belum tentu mencerminkan seluruh pemahaman guru, dan sebaliknya penguasaan istilah belum menjamin penggunaannya untuk menafsirkan kasus. Temuan ini dibatasi oleh perbedaan bentuk jawaban, karena responss G2 pada *vignette* lebih ringkas dan tidak mengikuti tiga pertanyaan panduan, sehingga sebagian aspek mungkin tidak tertulis.

4. Sumber Pemahaman serta Faktor Pendukung dan Penghambat

Tabel 5. Faktor yang Disebut Guru dalam Mendorong Siswa Berpikir dan Berusaha Sendiri

Aspek	G1	G2
Faktor yang memengaruhi upaya guru	Keyakinan guru terhadap kemampuan siswa; keterampilan komunikasi pedagogik; manajemen waktu di kelas	Kemampuan guru mengajukan pertanyaan pemantik; pemahaman tentang tingkat pemahaman dasar setiap siswa
Kondisi pendukung	Alat peraga, termasuk proyektor untuk menampilkan ilustrasi visual	Siswa yang telah menguasai konsep dasar lebih berani mencoba menyelesaikan soal baru secara mandiri
Kendala	Keterbatasan waktu; jumlah siswa yang banyak; ketergantungan siswa yang tinggi	Jumlah siswa yang terlalu banyak sehingga sulit memberi perhatian dan intervensi yang tepat kepada setiap anak

Faktor yang disebut guru terbagi menjadi faktor pada diri guru dan kondisi kelas (Tabel 5). Kendala yang sama pada kedua guru adalah jumlah siswa yang banyak, ditambah keterbatasan waktu dan ketergantungan siswa yang tinggi (G1). Pendekatan yang mereka gambarkan, yaitu bantuan bertahap dan pertanyaan pemantik, menuntut perhatian pada tiap siswa, sehingga kelas besar membuatnya sulit dipertahankan. Guru juga menyebut kemampuan bertanya dan keyakinan terhadap kemampuan siswa sebagai faktor kunci, yang sejalan dengan anjuran umpan balik berorientasi proses (Perry et al., 2008). Karena kemampuan tersebut dapat dilatih, pengembangan profesional yang membekali guru dengan strategi

bertanya dan menafsirkan perilaku SRL siswa pada kasus konkret menjadi pilihan yang masuk akal (Lee et al., 2025; Xu & Ko, 2019) meskipun dampaknya pada siswa tidak otomatis (Heirweg et al., 2022) Kendala struktural seperti jumlah siswa dan waktu tidak dapat diselesaikan oleh pelatihan saja dan memerlukan dukungan sekolah.

D. Kesimpulan

Kedua guru kelas VI mengenal istilah SRL dari pelatihan, artikel ilmiah, dan platform digital, dan memaknainya sebagai kemampuan siswa mengelola proses belajarnya secara sadar. Mereka menggambarkan siklus perencanaan, pemantauan, dan refleksi dengan perilaku konkret, tetapi refleksi dipahami terutama sebagai pemeriksaan ketepatan jawaban, reaksi diri belum disebut, dan penjelasan guru tentang penerapan SRL terutama menyebut refleksi atau penggunaan media. Pada *vignette*, satu guru menafsirkan seluruh kasus dengan menamai komponen SRL, sedangkan guru lain terutama memakai istilah pedagogis seperti pemahaman konseptual dan pola pikir tetap. Tindak lanjut yang tertulis banyak menekankan penguatan keyakinan siswa, dan hanya satu dari enam tindak lanjut yang tertulis memuat pengajaran strategi dengan pengurangan bantuan bertahap. Pemahaman yang dinyatakan dan yang ditunjukkan relatif konsisten secara terminologis pada satu guru dan sesuai sebagian pada guru lain, sementara keduanya menunjukkan sejumlah kesesuaian fungsional, sedangkan jumlah siswa yang banyak dan keterbatasan waktu menjadi kendala utama.

Bagi guru, disarankan memperkaya pemahaman tentang komponen SRL, terutama *self-reaction*, dan membiasakan pertanyaan yang mendorong siswa merencanakan, memantau, dan merefleksikan cara penyelesaian. Bagi sekolah dan penyelenggara pelatihan, disarankan menyusun program pengembangan profesional berbasis kasus pembelajaran matematika, misalnya telaah *vignette*, yang dilengkapi strategi bertanya dan dukungan waktu. Bagi peneliti selanjutnya, disarankan melibatkan lebih banyak guru dan sekolah, menambahkan observasi kelas untuk melihat praktik sesungguhnya, mengukur SRL siswa, dan memakai wawancara lisan untuk menggali jawaban *vignette* lebih dalam. Keterbatasan penelitian ini adalah jumlah partisipan yang kecil pada satu sekolah serta data yang

berupa pernyataan guru, termasuk jawaban atas kasus hipotetis, sehingga tidak menggambarkan praktik aktual di kelas.

Daftar Pustaka

Alvi, E., & Gillies, R. M. (2023). Self-Regulated Learning (SRL) Perspectives And Strategies Of Australian Primary School Students: A Qualitative Exploration At Different Year Levels. *Educational Review*, *75*(4). Https://Doi.Org/10.1080/00131911.2021.1948390

Azhari, N., Saputri, R. E., & Budiatman, I. (2023). Hubungan Self-Regulation Learning Terhadap Kemampuan Pemahaman Matematis Pada Siswa Kelas IV DI SDN CIPONDOH 8. *Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, *9*(04). Https://Doi.Org/10.36989/Didaktik.V9i04.1529

Barter, C., & Renold, E. (1999). The Use Of Vignettes In Qualitative Research. *Social Research Update*, (25).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis In Psychology. *Qualitative Research In Psychology*, *3*(2). Https://Doi.Org/10.1191/1478088706qp063oa

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A Cyclical Self-Regulatory Account Of Student Engagement: Theoretical Foundations And Applications. In *Handbook Of Research On Student Engagement*. Https://Doi.Org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11

De Ruig, N. J., De Jong, P. F., & Zee, M. (2023). Stimulating Elementary School Students' Self-Regulated Learning Through High-Quality Interactions And Relationships: A Narrative Review. In *Educational Psychology Review* (Vol. 35, Number 3). Https://Doi.Org/10.1007/S10648-023-09795-5

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' Direct And Indirect Promotion Of Self-Regulated Learning In Primary And Secondary School Mathematics Classes – Insights From Video-Based Classroom Observations And Teacher Interviews. *Metacognition And Learning*, *13*(2). Https://Doi.Org/10.1007/S11409-018-9181-X

Dignath, C., & Sprenger, L. (2020). Can You Only Diagnose What You Know? The Relation Between Teachers' Self-Regulation Of Learning Concepts And Their Assessment Of Students' Self-Regulation. *Frontiers In Education*, *5*. Https://Doi.Org/10.3389/Feduc.2020.585683

Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The Role Of Direct Strategy Instruction And Indirect Activation Of Self-Regulated Learning—Evidence From Classroom Observation Studies. In *Educational Psychology Review* (Vol. 33, Number 2). Https://Doi.Org/10.1007/S10648-020-09534-0

Finch, J. (1987). The Vignette Technique In Survey Research. *Sociology*, *21*(1). Https://Doi.Org/10.1177/0038038587021001008

Heirweg, S., De Smul, M., Merchie, E., Devos, G., & Van Keer, H. (2022). The Long Road From Teacher Professional Development To Student Improvement: A School-Wide Professionalization On Self-Regulated Learning In Primary Education. *Research Papers In Education*, *37*(6). Https://Doi.Org/10.1080/02671522.2021.1905703

Karlen, Y., & Dignath, C. (2026). A Systematic Review Of Teachers' Knowledge Of Self-Regulated Learning And Its Assessment. In *Educational Psychology Review* (Vol. 38, Number 1). Https://Doi.Org/10.1007/S10648-026-10171-2

Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' Professional Competences In Self-Regulated Learning: An Approach To Integrate Teachers' Competences As Self-Regulated Learners And As Agents Of Self-Regulated Learning In A Holistic Manner. *Frontiers In Education*, *5*. Https://Doi.Org/10.3389/Feduc.2020.00159

Ningsih, B. S., Darmanto, E., & Sumaji, S. (2022). Pengaruh self-regulation terhadap prestasi belajar matematika siswa kelas VI sekolah dasar. Pi: Mathematics Education Journal, 5(2), 108–114. https://doi.org/10.21067/pmej.v5i2.7487

Lee, M., Hong, J. K., Son, J. In, & Jang, Y. (2025). Effects Of Teachers' Explicit Instruction On Self-Regulated Learning In Elementary School Mathematics Classes. *Contemporary Educational Psychology*, *83*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Cedpsych.2025.102423

Parantika, Sariyasa, & I.G. Astawan. (2022). Pengembangan Instrumen Self Regulated Learning Dan Kecerdasan Emosional Pada Pembelajaran Matematika Kelas V Sekolah Dasar. *PENDASI: Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, *6*(2). Https://Doi.Org/10.23887/Jurnal_Pendas.V6i2.1357

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293–316.

Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (T.T.). (2008). Talking About Teaching Self-Regulated Learning: Scaffolding Student Teachers' Development And Use Of Practices That Promote Self-Regulated Learning | Request PDF. *ZDM – Mathematics Education*, *40*(4), 643–654. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijer.2007.11.010

Pintrich, P. R. (2000). The Role Of Goal Orientation In Self-Regulated Learning. In *Handbook Of Self-Regulation*. Https://Doi.Org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Regina, U. C., Toriana, T., Anitra, R., & Setyowati, R. (2021). Hubungan Kemandirian Belajar Dengan Kemampuan Pemahaman Konsep Matematika Di Kelas V. *Pedagogi: Jurnal Penelitian Pendidikan*, *8*(2). Https://Doi.Org/10.25134/Pedagogi.V8i2.4896

Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-Regulation In Childhood As A Predictor Of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, *146*(4). Https://Doi.Org/10.1037/Bul0000227

Schoenfeld, A. H. (2016). Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making In Mathematics (Reprint). *Journal Of Education*, *196*(2). Https://Doi.Org/10.1177/002205741619600202

Shulman, L. (1987). Knowledge And Teaching:Foundations Of The New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1). Https://Doi.Org/10.17763/Haer.57.1.J463w79r56455411

Wang, Y., & Sperling, R. A. (2020). Characteristics Of Effective Self-Regulated Learning Interventions In Mathematics Classrooms: A Systematic Review. In *Frontiers In Education* (Vol. 5). Https://Doi.Org/10.3389/Feduc.2020.00058

Xu, H., & Ko, P. Y. (2019). Enhancing Teachers' Knowledge Of How To Promote Self-Regulated Learning In Primary School Students: A Case Study In Hong Kong. *Teaching And Teacher Education*, *80*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2019.01.002

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. In *Theory Into Practice* (Vol. 41, Number 2). Https://Doi.Org/10.1207/S15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614–628.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 299–315). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203876428.ch16