

Knowing Is Not Enough: Refleksi Calon Guru tentang Tanggung Jawab Profesional dan Keterlambatan di Kelas

<u>INFO PENULIS</u>	<u>INFO ARTIKEL</u>
Siti Shaliha Universitas Sampoerna shaliha.siti@gmail.com	ISSN: 2963-8933 Vol. 5, No. 2 Juni 2026 http://jurnal.ardenjaya.com/index.php/ajpp
© 2026 Arden Jaya Publisher All rights reserved	

Saran Penulisan Referensi:

Shaliha, S. (2026). Knowing Is Not Enough: Refleksi Calon Guru tentang Tanggung Jawab Profesional dan Keterlambatan di Kelas. *Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan (AJPP)*, 5(2), 1969-1981.

Abstrak

Penelitian ini mengeksplorasi bagaimana mahasiswa calon guru mempersepsikan dan merefleksikan keterlambatan berulang mereka dalam perkuliahan Social Emotional Learning (SEL), dengan fokus khusus pada kesenjangan antara kesadaran profesional dan perilaku aktual. Penelitian menggunakan desain studi kasus kualitatif yang melibatkan 17 mahasiswa calon guru dalam program Pendidikan Bahasa Inggris. Data dikumpulkan dari dua sumber: catatan kehadiran selama tujuh sesi perkuliahan dan refleksi tertulis yang merespons lima pertanyaan terbuka. Analisis tematik mengungkapkan tiga tema utama. Pertama, partisipan menunjukkan kesadaran profesional yang matang, mengartikulasikan bahwa ketepatan waktu sangat penting untuk kredibilitas, rasa hormat, dan keteladanan. Kedua, mereka mengkonstruksi narasi membenaran yang menyeimbangkan atribusi internal dan keadaan eksternal. Ketiga, kesenjangan knowing-doing yang persisten muncul, di mana mahasiswa yang paling sering terlambat menghasilkan refleksi paling artikulatif tentang profesionalisme. Temuan ini menunjukkan bahwa kesadaran profesional tidak secara otomatis diterjemahkan ke dalam perubahan perilaku. Penelitian ini berkontribusi pada pemahaman pembentukan identitas profesional dengan menyoroti perlunya program pendidikan guru untuk mengatasi keterampilan regulasi diri di samping kesadaran kognitif. Implikasi untuk pedagogi SEL dan pengembangan calon guru didiskusikan.

Kata kunci: Calon Guru, Kesenjangan Knowing-Doing, Ketepatan Waktu, Keterlambatan, Tanggung Jawab Profesional

Abstract

This study explores how pre-service teachers perceive and reflect upon their persistent lateness in a Social Emotional Learning (SEL) course, with a particular focus on the knowing-doing gap between professional awareness and behavioral practice. The study employed a qualitative case study design involving 17 pre-service teachers enrolled in an English Language Education program. Data were collected from two sources: attendance records across seven class sessions and written reflections responding to five open-ended prompts. Thematic analysis revealed three major themes. First, participants demonstrated sophisticated professional awareness, articulating that punctuality is essential for credibility, respect, and role modeling. Second, they constructed narratives of justification that balanced internal attributions and external circumstances. Third, a persistent knowing-doing gap emerged, wherein students who were most frequently late produced the most articulate reflections on professionalism. These findings suggest that professional awareness does not automatically translate into behavioral change. The study contributes to understanding professional identity formation by highlighting the need for teacher education programs to address self-regulation skills alongside cognitive awareness. Implications for SEL pedagogy and pre-service teacher development are discussed.

Keywords: Knowing-Doing Gap, Lateness, Pre-Service Teachers, Professional Responsibility, Self-Management

A. Pendahuluan

Profesionalisme merupakan atribut fundamental yang harus dimiliki oleh guru yang efektif. Di luar kompetensi pedagogis dan penguasaan materi pelajaran, guru dituntut untuk menunjukkan perilaku profesional yang mencerminkan tanggung jawab, komitmen, dan penghormatan terhadap orang lain. Di antara berbagai perilaku profesional tersebut, ketepatan waktu menempati posisi yang penting karena mencerminkan kemampuan seseorang dalam mengelola tanggung jawab, menghormati komitmen, dan menciptakan lingkungan belajar yang dapat diandalkan. Ketepatan waktu yang konsisten tidak hanya mendukung efektivitas pembelajaran, tetapi juga mengomunikasikan nilai-nilai profesional kepada siswa, kolega, dan komunitas sekolah secara lebih luas. Bagi mahasiswa calon guru, pengembangan kebiasaan tepat waktu bukan sekadar masalah kebiasaan pribadi; hal ini merupakan bagian dari proses sosialisasi profesional di mana calon pendidik menginternalisasi norma dan harapan profesi keguruan.

Pentingnya ketepatan waktu menjadi semakin relevan dalam program pendidikan guru, di mana mahasiswa calon guru sedang mengembangkan identitas profesional mereka. Pada tahap ini, mahasiswa diharapkan untuk menginternalisasi sikap, nilai, dan perilaku yang selaras dengan tuntutan profesi. Penelitian telah menunjukkan bahwa pembentukan identitas profesional melibatkan lebih dari sekadar perolehan pengetahuan pedagogis; hal ini juga memerlukan pengembangan kebiasaan dan disposisi yang sesuai dengan harapan profesional (Beauchamp & Thomas, 2009; Rodgers & Scott, 2008). Keterlambatan yang terjadi secara berulang dalam konteks ini tidak dapat dipandang sebagai pelanggaran administratif semata, melainkan sebagai indikator potensial dari kesenjangan antara kesadaran profesional dan perilaku aktual. Oleh karena itu, keterlambatan yang berulang di kalangan mahasiswa calon guru mengangkat pertanyaan penting mengenai pengembangan tanggung jawab profesional dan kesiapan untuk peran mengajar di masa depan.

Dari perspektif Social Emotional Learning (SEL), ketepatan waktu dapat dipahami sebagai manifestasi dari kemampuan self-management. Menurut Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), self-management merujuk pada kemampuan untuk mengatur emosi, pikiran, dan perilaku dalam berbagai situasi, termasuk mengelola stres, mengendalikan impuls, menetapkan tujuan, dan menunjukkan disiplin diri. Individu yang memiliki keterampilan self-management yang kuat umumnya lebih mampu mengatur waktu, memenuhi komitmen, dan terlibat dalam perilaku yang berorientasi pada tujuan. Oleh karena itu, keterlambatan yang persisten dapat mengindikasikan tantangan dalam menerjemahkan kesadaran dan niat ke dalam regulasi perilaku yang konsisten—sebuah tantangan yang secara eksplisit diidentifikasi oleh CASEL sebagai komponen kunci dari hasil SEL. Penelitian menunjukkan bahwa keterampilan self-management memiliki korelasi positif dengan keberhasilan akademik dan profesional (Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl, 2017). Dalam konteks perkuliahan SEL, terjadi paradoks yang menarik: mahasiswa secara simultan mempelajari konsep-konsep yang berkaitan dengan regulasi diri dan tanggung jawab, namun di sisi lain menunjukkan perilaku yang tampaknya tidak konsisten

dengan konsep-konsep tersebut. Ketegangan ini memberikan peluang unik untuk mengeksplorasi bagaimana mahasiswa calon guru memaknai tindakan mereka sendiri dan kewajiban profesional mereka.

Penelitian sebelumnya telah mengkaji keterlambatan mahasiswa dari berbagai perspektif. Studi-studi tersebut mengidentifikasi faktor eksternal, seperti kesulitan transportasi dan kemacetan lalu lintas (Moore et al., 2010), serta faktor internal, termasuk manajemen waktu yang buruk, masalah tidur, dan motivasi rendah (Green et al., 2017; Li & Wang, 2020). Penelitian lain melaporkan adanya asosiasi negatif antara keterlambatan dengan kinerja akademik, pola kehadiran, dan keterlibatan di kelas (Credé et al., 2010; Gottfried, 2010). Meskipun studi-studi ini memberikan wawasan berharga tentang penyebab dan konsekuensi keterlambatan, sebagian besar menggunakan pendekatan kuantitatif yang berfokus pada identifikasi prediktor atau pengukuran hasil. Akibatnya, relatif sedikit yang diketahui tentang bagaimana mahasiswa sendiri memahami, menafsirkan, dan merefleksikan perilaku keterlambatan mereka, khususnya dalam konteks persiapan profesional.

Lebih lanjut, studi yang ada jarang berfokus pada mahasiswa calon guru sebagai populasi yang khas. Kelalaian ini penting karena keterlambatan di kalangan calon guru mungkin membawa implikasi yang melampaui partisipasi akademis. Tidak seperti mahasiswa pada umumnya, calon guru mempersiapkan diri untuk profesi di mana ketepatan waktu merupakan bagian dari perilaku profesional dan berfungsi sebagai model bagi peserta didik (Smith & Rayfield, 2016). Penelitian tentang identitas profesional calon guru menunjukkan bahwa pembentukan identitas terjadi melalui proses sosialisasi yang berkelanjutan, di mana kebiasaan dan disposisi profesional dibentuk selama masa studi (Chong & Low, 2022; Izadinia, 2018). Keterlambatan yang berulang selama masa persiapan ini dapat menghambat pembentukan kebiasaan profesional yang penting. Memahami bagaimana mahasiswa calon guru mempersepsikan keterlambatan mereka sendiri dapat memberikan wawasan berharga tentang hubungan antara kesadaran profesional dan perilaku profesional.

Selain itu, meskipun mata kuliah SEL secara eksplisit bertujuan mengembangkan keterampilan manajemen diri, belum ada studi yang secara khusus meneliti bagaimana mahasiswa dalam mata kuliah SEL merefleksikan keterlambatan mereka sendiri. Penelitian tentang implementasi SEL di perguruan tinggi masih terbatas, meskipun semakin banyak program pendidikan guru yang mengintegrasikan SEL ke dalam kurikulum mereka (Schonert-Reichl, 2017). Fenomena keterlambatan dalam mata kuliah SEL menyoroti kesenjangan antara apa yang diajarkan dan apa yang dipraktikkan, yang oleh Pfeffer dan Sutton (2000) disebut sebagai *knowing-doing gap*. Kesenjangan ini telah diidentifikasi dalam berbagai konteks pendidikan, termasuk praktik reflektif dan pedagogi inklusif, namun manifestasinya dalam perilaku profesional sehari-hari seperti ketepatan waktu masih belum banyak dieksplorasi (Korthagen, 2010; Loughran, 2014).

Fenomena yang menjadi titik tolak penelitian ini diamati selama perkuliahan Social Emotional Learning di program Pendidikan Bahasa Inggris. Catatan kehadiran yang dikumpulkan dari tujuh sesi perkuliahan menunjukkan pola keterlambatan yang konsisten sepanjang semester. Dari 17 mahasiswa, beberapa tercatat terlambat hingga enam kali dengan durasi keterlambatan mencapai 178 menit secara keseluruhan. Namun, respons reflektif yang dikumpulkan di akhir perkuliahan mengungkapkan pola yang kontras. Banyak mahasiswa menunjukkan kesadaran yang jelas tentang pentingnya ketepatan waktu, mengakui hubungannya dengan profesionalisme, dan mengakui peran guru sebagai model perilaku yang bertanggung jawab. Beberapa mahasiswa secara eksplisit menyatakan bahwa keterlambatan merusak kredibilitas profesional, melemahkan rasa hormat diri, dan berdampak negatif pada orang lain. Terlepas dari kesadaran ini, pola keterlambatan tetap bertahan sepanjang semester. Fenomena ini menunjukkan adanya kesenjangan potensial antara kesadaran profesional dan perilaku aktual—sebuah fenomena yang oleh Pfeffer dan Sutton (2000) disebut sebagai *knowing-doing gap*. Mahasiswa yang paling sering terlambat sering kali termasuk di antara mereka yang menulis refleksi paling artikuler tentang pentingnya ketepatan waktu bagi identitas profesional, namun mekanisme spesifik yang digunakan mahasiswa calon guru untuk merasionalisasi dan membenarkan ketidakkonsistenan ini masih belum jelas.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi bagaimana mahasiswa calon guru mempersepsikan dan merefleksikan keterlambatan mereka dalam perkuliahan Social Emotional Learning, dengan fokus khusus pada *knowing-doing gap* antara kesadaran profesional dan praktik perilaku. Secara spesifik, penelitian ini dirancang untuk menjawab tiga pertanyaan penelitian: (1) bagaimana mahasiswa calon guru menjelaskan keterlambatan berulang yang mereka alami; (2) bagaimana mereka memahami konsekuensi

keterlambatan bagi diri mereka sendiri, teman sekelas, dan dosen; dan (3) bagaimana mereka mendamaikan ketegangan antara kesadaran profesional dan perilaku aktual dalam refleksi mereka. Penelitian ini berkontribusi pada pemahaman yang lebih dalam tentang hubungan antara manajemen diri, pengembangan identitas profesional, dan ketepatan waktu di kalangan mahasiswa calon guru. Secara teoretis, penelitian ini memperluas penerapan kerangka *knowing-doing gap* dalam konteks pendidikan guru. Secara praktis, temuan penelitian ini diharapkan dapat memberikan informasi bagi praktik pendidikan guru dengan menyoroti perlunya intervensi yang tidak hanya membahas kesadaran kognitif tetapi juga keterampilan regulasi diri dan pembentukan kebiasaan profesional.

B. Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal (Yin, 2018). Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan eksplorasi mendalam tentang bagaimana mahasiswa calon guru memaknai, memahami, dan merefleksikan keterlambatan mereka dalam konteks perkuliahan *Social Emotional Learning* yang spesifik. Studi kasus tunggal dipilih karena perkuliahan SEL merupakan unit analisis yang terbatas (*bounded case*) dengan batas-batas yang jelas antara konteks, partisipan, dan waktu pelaksanaan.

Partisipan penelitian adalah 17 mahasiswa calon guru yang terdaftar dalam mata kuliah *Social Emotional Learning* di program Pendidikan Bahasa Inggris. Partisipan terdiri dari mahasiswa semester enam dengan rentang usia 20–22 tahun. Seluruh partisipan memberikan persetujuan tertulis untuk menggunakan data kehadiran dan refleksi mereka untuk tujuan penelitian. Inisial digunakan untuk melindungi anonimitas partisipan. Mengingat peneliti juga bertindak sebagai dosen pengampu mata kuliah yang sama, langkah-langkah mitigasi terhadap *power imbalance* diterapkan secara eksplisit. Jaminan tertulis diberikan kepada seluruh partisipan bahwa data refleksi tidak akan digunakan sebagai komponen penilaian. Untuk memperkuat jaminan ini secara struktural, pengumpulan data refleksi dilakukan setelah nilai akhir diserahkan kepada program studi, sehingga partisipan dapat merespons secara lebih bebas tanpa tekanan akademis. Partisipan juga diberi kebebasan penuh untuk tidak ikut serta tanpa konsekuensi apapun terhadap status akademis mereka.

Pengumpulan data dilakukan melalui dua sumber. Sumber pertama adalah catatan kehadiran yang dikumpulkan selama tujuh sesi perkuliahan (Pertemuan ke-1 hingga ke-7). Data ini mencatat inisial mahasiswa, durasi keterlambatan dalam menit, dan alasan yang dilaporkan sendiri oleh mahasiswa. Sumber kedua adalah refleksi tertulis yang dikumpulkan di akhir semester setelah nilai akhir diserahkan. Refleksi ini merespons lima pertanyaan terbuka: (1) lingkungan kelas seperti apa yang membantu Anda belajar dengan baik; (2) bagaimana ketepatan waktu mempengaruhi pembelajaran Anda sendiri, teman sekelas, dan dosen; (3) apakah Anda pernah terlambat ke kelas dan faktor apa yang biasanya menyebabkannya; (4) bagaimana keterlambatan yang sering dapat mempengaruhi profesionalisme Anda sebagai guru masa depan; dan (5) satu kebiasaan atau perubahan apa yang ingin Anda tingkatkan terkait tanggung jawab dan komitmen di kelas. Peneliti mengakui bahwa pertanyaan nomor empat mengandung asumsi implisit bahwa keterlambatan berdampak negatif terhadap profesionalisme, sehingga berpotensi mengarahkan respons partisipan. Hal ini dipertimbangkan dalam interpretasi data dan diakui sebagai keterbatasan instrumen dalam analisis temuan. Refleksi ditulis dalam bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar perkuliahan dan dikutip dalam bentuk asli untuk menjaga keaslian data.

Analisis data menggunakan prosedur analisis tematik enam fase yang dikembangkan oleh Braun dan Clarke (2006, 2022). Fase pertama adalah familiarisasi, di mana peneliti membaca dan membaca ulang semua data untuk mendapatkan pemahaman holistik. Fase kedua adalah pengkodean awal, di mana seluruh refleksi dikodekan baris per baris menggunakan kode deskriptif (Saldaña, 2016). Fase ketiga adalah pencarian tema, di mana kode dikelompokkan menjadi tema potensial melalui proses iteratif. Fase keempat adalah peninjauan tema untuk memastikan koherensi internal dan eksternal antartema. Fase kelima adalah pendefinisian tema dengan ruang lingkup yang jelas. Fase keenam adalah penulisan temuan dengan narasi deskriptif dan kutipan ilustratif.

Untuk menjaga kualitas penelitian kualitatif, peneliti menerapkan empat kriteria *trustworthiness* dari Lincoln dan Guba (1985). Kredibilitas dicapai melalui triangulasi data antara catatan kehadiran dan refleksi tertulis, serta *member checking* yang dilakukan dengan melibatkan empat hingga lima partisipan yang bersedia untuk memverifikasi apakah ringkasan tema yang dihasilkan resonan dengan pengalaman mereka. Transferabilitas dicapai melalui

deskripsi tebal (thick description) tentang konteks penelitian, partisipan, dan prosedur pengumpulan data, sehingga pembaca dapat menilai relevansi temuan bagi konteks mereka sendiri. Dependabilitas dicapai melalui audit trail yang mendokumentasikan seluruh keputusan analitis secara sistematis. Konfirmabilitas dicapai melalui jurnal reflektif yang dipelihara sepanjang proses analisis dan peer debriefing yang dilakukan bersama dua kolega dari program studi yang sama namun tidak memiliki keterlibatan dalam perkuliahan yang diteliti.

Peneliti menyadari bahwa posisinya sebagai dosen pengampu berpotensi mempengaruhi cara partisipan mengkonstruksi refleksi mereka maupun cara peneliti menginterpretasikan data. Jurnal reflektif digunakan secara eksplisit untuk mendokumentasikan asumsi-asumsi awal peneliti dan melacak bagaimana asumsi tersebut berkembang selama proses analisis. Tujuan dari keseluruhan prosedur ini bukan untuk mengeliminasi subjektivitas peneliti — yang dalam penelitian kualitatif merupakan hal yang tidak mungkin sepenuhnya dihindari — melainkan untuk membuatnya transparan, terdokumentasi, dan dapat diaudit oleh pembaca maupun reviewer.

C. Hasil dan Pembahasan

Hasil

Penelitian ini melibatkan 17 mahasiswa calon guru yang terdaftar dalam mata kuliah Social Emotional Learning (SEL) di program Pendidikan Bahasa Inggris. Data kehadiran dikumpulkan dari tujuh sesi perkuliahan, sementara data refleksi dikumpulkan melalui pertanyaan terbuka setelah nilai akhir diserahkan kepada program studi. Berdasarkan catatan kehadiran, partisipan dikelompokkan ke dalam tiga kategori: keterlambatan tinggi (5–6 kali), keterlambatan sedang (2–4 kali), dan tidak pernah atau jarang terlambat (0–1 kali). Tabel 1 menyajikan ringkasan data keterlambatan seluruh partisipan.

Tabel 1. Ringkasan Data Keterlambatan Partisipan

Inisial	Total Keterlambatan	Total Durasi (menit)	Kategori
KHS	6	145	Tinggi
PT	6	170	Tinggi
TPS	6	178	Tinggi
MTK	4	80	Sedang
MFG	3	44	Sedang
SSW	3	45	Sedang
TM	2	41	Sedang
LH	2	75	Sedang
EPNV	2	27	Sedang
SHB	1	35	Rendah
AZS	1	10	Rendah
MC	0	0	Tidak pernah
KTS	0	0	Tidak pernah
NAD	0	0	Tidak pernah
SOJ	0	0	Tidak pernah
NAF	0	0	Tidak pernah
LNHJ	0	0	Tidak pernah

Alasan keterlambatan yang dilaporkan mahasiswa dalam catatan kehadiran dapat dikelompokkan menjadi dua kategori utama: faktor eksternal dan faktor internal. Faktor eksternal meliputi kemacetan lalu lintas, transportasi, dan elevator; sementara faktor internal meliputi masalah tidur, manajemen waktu yang buruk, terlambat berangkat dengan sadar, lupa, dan membeli sarapan. Temuan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang mengidentifikasi faktor-faktor serupa sebagai penyebab keterlambatan mahasiswa (Moore et al., 2010; Green et al., 2017).

Analisis tematik terhadap refleksi tertulis mahasiswa menghasilkan tiga tema utama. Tema pertama adalah Kesadaran Profesional yang Matang, yang menggambarkan bagaimana mahasiswa mengartikulasikan pentingnya ketepatan waktu bagi identitas profesional. Tema kedua adalah Narasi Pembetulan, yang mengungkap bagaimana mahasiswa menjelaskan keterlambatan mereka melalui keseimbangan antara faktor internal dan eksternal. Tema ketiga adalah Kesenjangan Knowing–Doing, yang menangkap kontradiksi antara kesadaran profesional dan perilaku aktual. Sebelum memaparkan masing-masing tema, perlu dikemukakan bahwa kutipan dalam bagian ini dipilih berdasarkan dua prinsip: representasi yang proporsional dari

seluruh kategori keterlambatan, dan relevansi substantif terhadap tema yang dibahas. Refleksi yang dikutip adalah verbatim dari tulisan mahasiswa dalam bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar perkuliahan.

Tema 1: Kesadaran Profesional yang Matang

Tema ini mencerminkan bagaimana mahasiswa calon guru mengartikulasikan pemahaman mereka tentang pentingnya ketepatan waktu dalam konteks profesionalisme. Seluruh 17 partisipan, tanpa terkecuali pada kategori manapun, menunjukkan kesadaran bahwa ketepatan waktu bukan sekadar aturan administratif, melainkan cerminan dari tanggung jawab profesional dan rasa hormat terhadap orang lain. Kesadaran ini diartikulasikan dengan kedalaman yang bervariasi antara partisipan, namun tidak menunjukkan pola linear yang konsisten antara tingkat keterlambatan dan tingkat kedalaman refleksi.

Partisipan dari kategori sedang menunjukkan artikulasi yang cukup kuat tentang dampak keterlambatan pada ekosistem kelas. MFG (3 kali terlambat) menulis, *"Missing vital information from the lecture, disturbing the focus especially during presentation, ruins the tempo rhythm of the class and affects grades."* TM (2 kali terlambat) mengaitkan ketepatan waktu secara langsung dengan produktivitas kolektif: *"Our punctuality can make us productive. It can make our classmate finish their tasks timely. It can help us the lectures go according to their plans."*

Partisipan dari kategori tinggi mengartikulasikan konsekuensi keterlambatan dari perspektif reputasi dan keteladanan profesional. KHS (6 kali terlambat) menulis, *"I don't really enjoy the class where students keep getting late... that shows a lack of empathy, mutual understanding and disrespect to others' time and schedule."* MFG memperluas perspektif ini dengan menyentuh dimensi kredibilitas: *"It weakened our credibility as a role model, disrupts the momentum of the lesson, and lack of respect for the time and professionalism."* TPS (6 kali terlambat) menempatkan ketepatan waktu dalam konteks keteladanan guru: *"Teachers are the role model and [this] can affect the image of a teacher."*

Yang secara analitis menarik adalah bahwa partisipan yang tidak pernah terlambat justru menunjukkan pergeseran perspektif yang paling signifikan — dari perspektif mahasiswa ke perspektif guru. MC, yang tidak tercatat terlambat sekalipun, menulis, *"It would make learning ineffective for students. It would also make me have to adjust my lesson plan & re-teach the learning. Students might see my punctuality as a lack of responsibility to the class, which, in turn, would make them less responsible & see the class as less important."* Partisipan ini tidak hanya membayangkan konsekuensi bagi dirinya sendiri, tetapi membayangkan dampak kaskade terhadap norma dan perilaku siswa di masa depan — sebuah bentuk *future-oriented professional thinking* yang tidak muncul pada partisipan dari kategori lain. Khin (tidak pernah terlambat) juga menunjukkan orientasi serupa: *"It will affect my reputation and my institution name, because I won't finish the lessons on time."*

Temuan ini menunjukkan bahwa kesadaran profesional ada di seluruh kategori partisipan, namun dengan karakteristik yang berbeda: partisipan yang sering terlambat cenderung mengartikulasikan kesadaran dalam kerangka nilai dan keteladanan, sementara partisipan yang tidak pernah terlambat cenderung mengartikulasikannya dalam kerangka konsekuensi praktis terhadap pembelajaran siswa di masa depan. Perbedaan orientasi ini — bukan semata-mata perbedaan "tingkat artikulasi" — merupakan temuan yang lebih tepat dan lebih dapat dipertahankan secara analitis.

Tema 2: Narasi Pembeneran

Tema ini mengungkap bagaimana mahasiswa calon guru mengkonstruksi penjelasan tentang keterlambatan mereka. Analisis menunjukkan bahwa partisipan yang pernah terlambat menggunakan narasi yang bergerak di antara dua kutub: pengakuan penuh atas tanggung jawab pribadi di satu sisi, dan atribusi pada faktor eksternal di sisi lain. Sebagian besar partisipan tidak menggunakan salah satu kutub secara eksklusif, melainkan mengkombinasikan keduanya dengan proporsi yang berbeda-beda.

Beberapa partisipan menempatkan faktor eksternal sebagai penyebab utama. MFG (sedang) menyatakan, *"Yes, mostly it's about transportation, and I used that frequently, also the elevator."* TM (sedang) menyebutkan, *"Mostly due to the traffics, and sometimes it's due to my poor time management"* — meski ia kemudian mengakui faktor internal sebagai tambahan. SOJ (jarang terlambat) menegaskan, *"I'm rarely late to the class, but whenever I am late, it's usually because of unexpected external factors."*

Namun, sejumlah partisipan secara eksplisit mengakui faktor internal sebagai penyebab dominan. KHS (tinggi) menulis, *"The main reason is because of my poor time management skill."* PT

(tinggi) mengakui, *"Yes, mostly due to negative habitual action. It lowers my self confidence later."* LH (sedang) bahkan mengakui unsur kesengajaan: *"I sometimes arrive late to class because I don't want to get up early in the morning and it makes me miss the bus."* NAD (tidak pernah terlambat) mengungkap kebiasaan yang berpotensi menjadi masalah: *"Yes. One of the factors is I like to wake up without an alarm but it's not effective because I can be late for campus."* NAF (tidak pernah terlambat) mengaitkan keterlambatan dengan manajemen beban kerja: *"All of the reason behind it is just because the night before class I am doing heavy assignment and got stressed, ended up with insomnia."* AZS (jarang terlambat) mengangkat dimensi kesehatan yang berbeda dari partisipan lain: *"Those days [I was late] was due to the feeling of burnout... it could affect my physical well-being. It is experiencing body fatigue."*

Kasus SHB (jarang terlambat) layak mendapat perhatian khusus karena berada di luar pola atribusi internal-eksternal yang umum. SHB tidak menjelaskan keterlambatan dalam kerangka manajemen waktu atau transportasi, melainkan mengungkap konteks personal yang lebih dalam: *"I have been struggling from grief and depression... Grief has halted the way I function."* Refleksi ini menunjukkan bahwa bagi sebagian partisipan, keterlambatan bukan semata-mata masalah kebiasaan atau pilihan, melainkan dapat menjadi manifestasi dari kondisi psikologis yang lebih kompleks.

Pola yang paling konsisten ditemukan pada narasi yang membingkai keterlambatan sebagai perilaku yang dapat dikompensasi. MTK (sedang) menyatakan, *"Yes, however I catch up with the lesson and collaborate well with others, finish within deadline."* Narasi ini secara implisit mengurangi urgensi perubahan perilaku dengan menyatakan bahwa konsekuensi negatif dapat diatasi — sebuah mekanisme yang dalam literatur psikologi sosial diidentifikasi sebagai strategi pengurangan disonansi kognitif (Festinger, 1957).

Tema 3: Kesenjangan Knowing-Doing

Tema ini merupakan inti temuan penelitian, yang mengungkap kontradiksi antara kesadaran profesional yang diartikulasikan dan perilaku aktual yang diamati. Kontradiksi ini tidak bersifat tunggal, melainkan muncul dalam beberapa bentuk yang berbeda di antara partisipan.

Bentuk pertama adalah kontradiksi antara komitmen yang diartikulasikan dan pola perilaku yang berulang. Ketiga partisipan dengan keterlambatan tertinggi mengekspresikan komitmen perubahan yang kuat. KHS menulis, *"I will not be late anymore no matter what. Because being late is not just about oneself. It also affects the others."* TPS menyatakan, *"I would like to be a more responsible person in regard with classroom commitment and have open conversation between lecturer and classmates."* PT meringkas komitmennya dalam dua kata: *"Punctuality, self-respect."* Namun, catatan kehadiran menunjukkan bahwa ketiga partisipan ini masing-masing terlambat enam kali sepanjang tujuh sesi perkuliahan — artinya pola keterlambatan tidak menunjukkan penurunan seiring berjalannya semester, meski kesadaran tentang dampaknya diartikulasikan dengan jelas sejak awal.

Bentuk kedua adalah kontradiksi antara sofistikasi refleksi dan minimnya perubahan konkret yang diusulkan. Perbandingan antara partisipan dari kategori berbeda mengungkap pola yang menarik. Beberapa partisipan yang sering terlambat menghasilkan refleksi yang kaya secara konseptual namun tipis secara strategi: PT hanya menyebut *"punctuality, self respect"* sebagai komitmen perubahan, tanpa strategi konkret. Sebaliknya, MC (tidak pernah terlambat) dan AZS (jarang terlambat) menghasilkan refleksi yang lebih operasional. MC menulis, *"I'd like to take more time doing assignments that I think are more difficult by trying it first, rather than telling it... I tend to finish assignments that are easier for me right away, but procrastinate the ones that I think are difficult."* AZS mengusulkan, *"I am hoping to improve myself out of this behaviour by trying to develop a work-life balance — creating a proper and structured schedule between work tasks and my self-care day."* NAF juga mengusulkan strategi yang spesifik: *"I will try to do my assignment when I'm free, not near the deadline. That's why I can have a good rest so I can join tomorrow's class."*

Pola ini menunjukkan bahwa knowing-doing gap tidak semata-mata berkorelasi dengan frekuensi keterlambatan. Partisipan yang jarang atau tidak pernah terlambat pun menunjukkan bentuk knowing-doing gap mereka sendiri — dalam domain yang berbeda seperti manajemen tugas, prokrastinasi, dan komunikasi. Temuan dari MC secara khusus mengilustrasikan hal ini: meski hadir tepat waktu di setiap sesi, MC mengidentifikasi pola prokrastinasi dalam penyelesaian tugas yang mencerminkan kesenjangan serupa antara kesadaran dan perilaku: *"Although I always submit them on time, the longer I procrastinate, the heavier the weight is on my mind when the deadline is near."*

Bentuk ketiga, yang secara analitis paling kompleks, adalah kesadaran metakognitif yang justru tidak menghasilkan perubahan. Beberapa partisipan tidak hanya menyadari keterlambatan mereka, tetapi juga menyadari mekanisme psikologis di baliknya, namun tetap tidak berhasil mengubah perilaku. PT mengakui bahwa keterlambatannya bersumber dari "kebiasaan negatif" yang menurunkan kepercayaan dirinya, bukan dari faktor eksternal semata. KHS mengidentifikasi "poor time management" sebagai akar masalah. Tingkat kesadaran ini melampaui sekadar mengetahui bahwa keterlambatan itu salah — mereka mengetahui *mengapa* mereka terlambat. Namun pengetahuan tentang mekanisme pun tidak secara otomatis menghasilkan perubahan perilaku, yang menunjukkan bahwa jarak antara pengetahuan dan tindakan beroperasi di level yang lebih dalam dari sekadar kognisi.

Secara keseluruhan, temuan ketiga tema ini menunjukkan bahwa knowing–doing gap merupakan fenomena yang tersebar di seluruh kategori partisipan — bukan hanya pada mereka yang paling sering terlambat. Yang membedakan antara partisipan bukan semata-mata ada-tidaknya kesenjangan, melainkan domain di mana kesenjangan itu muncul dan tingkat kesadaran metakognitif yang mereka miliki tentang kesenjangan tersebut sendiri.

Pembahasan

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi bagaimana mahasiswa calon guru mempersepsikan dan merefleksikan keterlambatan mereka dalam perkuliahan Social Emotional Learning. Temuan dari ketiga tema — kesadaran profesional yang matang, narasi pembenaran, dan kesenjangan knowing–doing — membentuk gambaran yang lebih kompleks dari yang diasumsikan sebelumnya: bahwa hubungan antara kesadaran dan perilaku tidak bersifat linear, dan bahwa knowing–doing gap merupakan fenomena yang tersebar di seluruh kategori partisipan, bukan hanya pada mereka yang paling sering terlambat.

Kesadaran Profesional dan Pembentukan Identitas Guru

Temuan pertama menunjukkan bahwa seluruh partisipan, tanpa memandang frekuensi keterlambatan, memiliki kesadaran profesional tentang pentingnya ketepatan waktu. Namun analisis yang lebih cermat terhadap data menunjukkan perbedaan orientasi yang signifikan: partisipan yang sering terlambat cenderung mengartikulasikan kesadaran dalam kerangka nilai dan keteladanan ("*teachers are the role model*", "*shows a lack of empathy*"), sementara partisipan yang tidak pernah terlambat cenderung mengartikulasikannya dalam kerangka konsekuensi praktis terhadap pembelajaran siswa di masa depan ("*students might see my punctuality as a lack of responsibility... which, in turn, would make them less responsible*").

Perbedaan orientasi ini relevan dengan literatur tentang pembentukan identitas profesional guru. Beauchamp dan Thomas (2009) serta Rodgers dan Scott (2008) menunjukkan bahwa pembentukan identitas profesional melibatkan lebih dari sekadar internalisasi nilai — ia juga mencakup kemampuan untuk membayangkan diri sebagai agen profesional yang tindakannya berdampak pada orang lain. Partisipan yang tidak pernah terlambat, khususnya MC, menunjukkan tanda-tanda *future-oriented professional thinking* yang lebih matang — kemampuan untuk melampaui perspektif mahasiswa dan membayangkan diri sebagai guru yang perilakunya membentuk norma kelas. Chong dan Low (2022) serta Izadinia (2018) menyebut kapasitas ini sebagai bagian dari proses sosialisasi profesional yang berkelanjutan.

Yang menarik secara teoritis adalah bahwa partisipan dengan keterlambatan tertinggi juga menunjukkan kesadaran yang kuat — namun terfokus pada dampak terhadap citra dan reputasi, bukan pada dampak kaskade terhadap siswa. Ini mengindikasikan bahwa mereka belum sepenuhnya melakukan transisi perspektif dari *mahasiswa yang menyadari konsekuensi* menjadi *guru yang membayangkan dampak pada peserta didik*. Dalam kerangka Bandura (1997), perbedaan ini mencerminkan perbedaan dalam *self-efficacy* sebagai agen profesional: mengetahui bahwa sesuatu itu penting belum sama dengan menginternalisasikan peran sebagai pihak yang bertanggung jawab atas dampaknya.

Temuan ini juga perlu dibaca dengan mempertimbangkan keterbatasan instrumen. Pertanyaan nomor empat ("*bagaimana keterlambatan yang sering dapat mempengaruhi profesionalisme Anda sebagai guru masa depan?*") mengandung asumsi implisit bahwa keterlambatan berdampak negatif, sehingga sebagian dari kesadaran yang diartikulasikan partisipan mungkin merupakan respons terhadap framing pertanyaan, bukan semata-mata cerminan kesadaran spontan mereka. Hal ini tidak mengurangi validitas tema secara keseluruhan, tetapi perlu diakui sebagai faktor yang memoderasi interpretasi.

Narasi Pembenaran dan Mekanisme Defensif

Temuan kedua mengungkap ragam strategi naratif yang digunakan mahasiswa untuk menjelaskan keterlambatan mereka. Alih-alih melihat narasi ini semata-mata sebagai pembenaran defensif, analisis data menunjukkan bahwa narasi-narasi ini mencerminkan kompleksitas pengalaman mahasiswa yang sesungguhnya: ada yang bersumber dari manajemen waktu yang buruk, ada yang dari tekanan akademis kumulatif, ada yang dari kondisi transportasi yang tidak dapat dikontrol, dan setidaknya satu partisipan (SHB) yang keterlambatannya merupakan manifestasi dari kondisi psikologis yang jauh lebih kompleks dari sekadar kebiasaan. Kasus SHB mengingatkan bahwa pendekatan terhadap keterlambatan mahasiswa tidak dapat selalu disamakan — apa yang tampak sebagai masalah disiplin di permukaan mungkin merupakan tanda dari kebutuhan dukungan yang lebih mendalam.

Meski demikian, pola yang paling konsisten dan secara teoritis paling relevan tetap adalah narasi kompensasi — seperti yang diartikulasikan MTK (*"I catch up with the lesson and collaborate well with others, finish within deadline"*). Narasi ini dapat dipahami melalui kerangka disonansi kognitif (Festinger, 1957): ketika individu yang memahami nilai ketepatan waktu secara konsisten berperilaku sebaliknya, mereka mengalami ketidaknyamanan psikologis yang perlu dikurangi. Salah satu strategi pengurangan yang paling efektif adalah meyakinkan diri bahwa konsekuensi negatif dapat dikompensasi — sehingga urgensi untuk berubah berkurang. Strategi ini, dalam jangka pendek, berfungsi melindungi citra diri, namun dalam jangka panjang justru mengabadikan pola perilaku yang ingin diubah.

Temuan ini memperluas diskusi tentang self-serving bias (Miller & Ross, 1975) dalam konteks pendidikan guru. Yang menarik adalah bahwa self-serving bias tidak hanya muncul pada partisipan yang paling sering terlambat — pola atribusi eksternal juga ditemukan pada partisipan yang jarang terlambat (SOJ: *"unexpected external factors"*). Ini menunjukkan bahwa kecenderungan untuk melindungi citra diri melalui narasi pembenaran adalah mekanisme yang lebih universal, bukan karakteristik eksklusif dari kelompok yang bermasalah secara perilaku. Implikasinya bagi pendidikan guru adalah bahwa intervensi yang berfokus pada identifikasi dan refleksi atas mekanisme pembenaran sendiri — bukan hanya pada peningkatan kesadaran tentang nilai profesional — mungkin lebih efektif dalam menghasilkan perubahan perilaku yang berkelanjutan.

Kesenjangan Knowing–Doing: Implikasi untuk Pendidikan Guru

Temuan ketiga dan paling signifikan adalah bahwa knowing–doing gap tidak beroperasi secara seragam di antara partisipan, melainkan muncul dalam setidaknya tiga bentuk yang berbeda. Bentuk pertama adalah gap antara komitmen verbal dan pola perilaku berulang, yang paling terlihat pada partisipan dengan keterlambatan tertinggi. Bentuk kedua adalah gap antara kesadaran konseptual dan ketiadaan strategi operasional — beberapa partisipan mengartikulasikan nilai ketepatan waktu dengan sangat baik namun tidak mampu mengidentifikasi langkah konkret untuk mengubah perilakunya. Bentuk ketiga, yang secara analitis paling kompleks, adalah gap yang terjadi bahkan ketika partisipan memiliki kesadaran metakognitif yang tinggi tentang mekanisme perilakunya sendiri — seperti yang ditunjukkan oleh PT yang menyadari bahwa keterlambatannya bersumber dari "kebiasaan negatif" yang menurunkan kepercayaan dirinya, namun tetap tidak berhasil mengubah pola tersebut.

Bentuk ketiga ini paling menantang asumsi bahwa peningkatan kesadaran adalah kunci perubahan perilaku. Dalam konteks pendidikan guru, asumsi ini sering menjadi fondasi desain kurikulum: jika mahasiswa memahami mengapa suatu perilaku itu penting atau tidak produktif, mereka akan berubah. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa asumsi tersebut tidak memadai. Bahkan ketika mahasiswa mengetahui *apa* yang harus diubah dan *mengapa* perubahan itu perlu, mereka masih menghadapi jarak yang signifikan menuju *bagaimana* perubahan itu diwujudkan secara konsisten. Pfeffer dan Sutton (2000) menyebut jarak ini sebagai inti dari knowing–doing gap, yang dalam organisasi sering dipelihara oleh struktur insentif dan rutinitas yang tidak mendukung perubahan. Dalam konteks mahasiswa, analog dari struktur tersebut dapat berupa lingkungan kampus, tekanan akademis kumulatif, dan ketiadaan mekanisme akuntabilitas perilaku yang konkret.

Temuan dari MC dan AZS menambahkan dimensi penting: partisipan yang menunjukkan perilaku tepat waktu di kelas pun mengalami knowing–doing gap dalam domain lain — prokrastinasi tugas, manajemen beban kerja, dan komunikasi. Ini mengindikasikan bahwa knowing–doing gap bukan karakteristik dari individu tertentu, melainkan kondisi yang hampir universal dalam proses perkembangan diri, dan yang membedakan partisipan adalah seberapa sadar mereka tentang gap tersebut dan seberapa spesifik strategi yang mereka kembangkan untuk mengatasinya. MC dan AZS, misalnya, tidak hanya mengidentifikasi masalah tetapi juga

mengusulkan strategi yang cukup konkret dan berbasis perilaku, yang dalam literatur self-regulated learning dikategorikan sebagai *implementation intentions* — salah satu prediktor terkuat dari keberhasilan perubahan perilaku (Zimmerman, 2015; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Perlu juga dicatat bahwa satu partisipan (EPNV) tidak memberikan refleksi tertulis sama sekali, meskipun data kehadiran mencatat keterlambatan pada dua sesi. Ketiadaan refleksi ini tidak dapat diinterpretasikan secara definitif — kemungkinan penyebabnya beragam, mulai dari kendala praktis hingga ketidaknyamanan dengan format refleksi tertulis. Namun secara metodologis, ini mengingatkan bahwa instrumen refleksi tertulis memiliki batas jangkauan: ia hanya menangkap suara partisipan yang bersedia dan mampu mengekspresikan diri dalam medium tersebut.

Implikasi untuk Konteks Indonesia dan Pendidikan Guru

Satu dimensi yang perlu dikemukakan secara eksplisit adalah bahwa penelitian ini berlangsung dalam konteks urban Indonesia, di mana faktor-faktor seperti kemacetan lalu lintas, ketergantungan pada transportasi umum, dan norma sosial tentang waktu memiliki karakteristik yang khas. Beberapa penelitian tentang perilaku temporal di Asia Tenggara menunjukkan bahwa norma tentang ketepatan waktu bersifat kontekstual dan dapat berbeda antara ranah formal-profesional dan ranah sosial-informal (Levine & Norenzayan, 1999). Dalam konteks Indonesia, mahasiswa calon guru mungkin menghadapi tegangan antara norma ketepatan waktu yang dituntut profesi keguruan di satu sisi, dan norma temporal yang lebih fleksibel dalam kehidupan sosial sehari-hari di sisi lain. Tegangan ini tidak disebutkan secara eksplisit dalam refleksi partisipan, namun ia mungkin beroperasi sebagai faktor latar yang memoderasi hubungan antara kesadaran dan perilaku. Penelitian selanjutnya yang secara eksplisit mengeksplorasi dimensi budaya dari knowing-doing gap dalam konteks pendidikan guru Indonesia akan memberikan kontribusi yang signifikan terhadap pemahaman fenomena ini.

Implikasi Praktis

Temuan penelitian ini memiliki implikasi praktis yang dapat ditindaklanjuti pada tiga level. Pertama, pada level desain kurikulum, program pendidikan guru perlu melengkapi pendekatan berbasis kesadaran kognitif dengan pengembangan *implementation intentions* yang konkret — bukan hanya meminta mahasiswa merefleksikan nilai ketepatan waktu, tetapi mendampingi mereka dalam merancang strategi perilaku spesifik yang dapat dipantau dari waktu ke waktu. Penelitian tentang self-regulated learning menunjukkan bahwa penetapan tujuan yang spesifik dan terukur secara konsisten lebih efektif daripada komitmen yang bersifat umum (Zimmerman, 2015).

Kedua, pada level pedagogis, dosen dan pendidik guru perlu menyadari bahwa narasi pembenaran mahasiswa bukan semata-mata tanda resistensi, melainkan juga dapat menjadi titik masuk yang produktif untuk refleksi yang lebih dalam. Alih-alih merespons narasi pembenaran dengan penegakan aturan, pendekatan yang mengundang mahasiswa untuk mengidentifikasi mekanisme pembenaran mereka sendiri — dalam kerangka refleksi yang aman dan tidak menghakimi — mungkin lebih efektif untuk menghasilkan perubahan yang dihayati, bukan sekadar dipatuhi. Pendekatan yang mendukung otonomi dan kompetensi sejalan dengan rekomendasi Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020).

Ketiga, pada level institusional, kasus SHB mengingatkan program pendidikan guru untuk tidak menyederhanakan keterlambatan sebagai masalah disiplin semata. Sistem dukungan kesehatan mental yang terintegrasi dalam program pendidikan guru merupakan prasyarat agar intervensi perilaku dapat berjalan efektif — karena bagi sebagian mahasiswa, perubahan perilaku pertama-tama membutuhkan dukungan psikologis, bukan strategi manajemen waktu.

D. Kesimpulan

Penelitian ini mengeksplorasi bagaimana mahasiswa calon guru mempersepsikan dan merefleksikan keterlambatan berulang mereka dalam perkuliahan Social Emotional Learning. Melalui analisis tematik terhadap catatan kehadiran dan refleksi tertulis dari 17 partisipan, penelitian ini menghasilkan tiga temuan utama yang saling terkait.

Pertama, seluruh partisipan menunjukkan kesadaran profesional tentang pentingnya ketepatan waktu, namun dengan orientasi yang berbeda antara kategori. Partisipan yang sering terlambat cenderung mengartikulasikan kesadaran dalam kerangka nilai dan keteladanan, sementara partisipan yang tidak pernah terlambat cenderung mengartikulasikannya dalam kerangka konsekuensi praktis terhadap pembelajaran siswa di masa depan. Perbedaan orientasi

ini mencerminkan tahapan yang berbeda dalam proses sosialisasi profesional — dari sekadar menginternalisasi nilai hingga membayangkan diri sebagai agen profesional yang tindakannya berdampak pada peserta didik.

Kedua, mahasiswa calon guru mengkonstruksi narasi pembenaran yang beragam untuk menjelaskan keterlambatan mereka, mulai dari atribusi eksternal, pengakuan faktor internal, hingga narasi kompensasi yang mengurangi urgensi perubahan. Keragaman narasi ini mencerminkan kompleksitas pengalaman mahasiswa yang sesungguhnya — termasuk satu kasus di mana keterlambatan merupakan manifestasi dari kondisi psikologis yang memerlukan dukungan lebih dari sekadar intervensi perilaku. Mekanisme pembenaran yang paling konsisten secara teoritis adalah narasi kompensasi, yang dalam kerangka disonansi kognitif berfungsi melindungi citra diri namun sekaligus mengabadikan pola perilaku yang ingin diubah.

Ketiga, *knowing-doing gap* muncul dalam setidaknya tiga bentuk yang berbeda: gap antara komitmen verbal dan perilaku berulang, gap antara kesadaran konseptual dan ketiadaan strategi operasional, serta gap yang terjadi bahkan ketika partisipan memiliki kesadaran metakognitif yang tinggi tentang mekanisme perilakunya sendiri. Bentuk terakhir ini paling menantang asumsi bahwa peningkatan kesadaran adalah kunci perubahan perilaku. Temuan juga menunjukkan bahwa *knowing-doing gap* bukan karakteristik eksklusif dari partisipan yang sering terlambat — partisipan yang tidak pernah terlambat pun mengalaminya dalam domain lain seperti prokrastinasi tugas dan manajemen beban kerja. Yang membedakan partisipan bukan adanya kesenjangan, melainkan seberapa sadar mereka tentang gap tersebut dan seberapa konkret strategi yang mereka kembangkan untuk mengatasinya.

Secara teoretis, penelitian ini berkontribusi pada tiga hal. Pertama, memperluas penerapan kerangka *knowing-doing gap* ke dalam konteks perilaku profesional sehari-hari calon guru, dengan menunjukkan bahwa kesenjangan ini beroperasi dalam bentuk yang lebih beragam dari yang sebelumnya digambarkan dalam literatur. Kedua, memperkaya diskusi tentang pembentukan identitas profesional guru dengan menunjukkan bahwa perbedaan orientasi kesadaran — bukan hanya perbedaan tingkat kesadaran — dapat menjadi penanda tahapan sosialisasi profesional yang berbeda. Ketiga, memberikan kontribusi awal pada literatur SEL di perguruan tinggi dengan menunjukkan bahwa mempelajari konsep *self-management* secara kognitif tidak otomatis menghasilkan kemampuan untuk menerapkannya dalam perilaku sehari-hari.

Implikasi praktis penelitian ini menyoroti perlunya program pendidikan guru untuk melengkapi pendekatan berbasis kesadaran kognitif dengan tiga hal: pengembangan *implementation intentions* yang konkret dan terukur, ruang refleksi yang mengundang mahasiswa mengidentifikasi mekanisme pembenaran mereka sendiri secara aman dan tidak menghakimi, serta sistem dukungan kesehatan mental yang terintegrasi sebagai prasyarat agar intervensi perilaku dapat berjalan efektif bagi seluruh mahasiswa.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara transparan untuk memandu pembacaan temuan dan arah penelitian selanjutnya.

Pertama, penelitian ini hanya melibatkan 17 partisipan dari satu program pendidikan guru di satu universitas swasta di Jakarta. Meskipun desain studi kasus kualitatif memang tidak bertujuan untuk generalisasi statistik, pembaca perlu mempertimbangkan bahwa konteks institusional, demografis, dan geografis yang spesifik ini membatasi transferabilitas temuan. Program pendidikan guru di universitas negeri, di kota yang berbeda, atau dengan karakteristik mahasiswa yang berbeda mungkin menghasilkan pola yang berbeda. Penelitian selanjutnya yang melibatkan partisipan dari berbagai program dan institusi akan memperkuat dasar untuk klaim yang lebih luas.

Kedua, posisi peneliti sebagai dosen pengampu mata kuliah yang diteliti merupakan keterbatasan struktural yang tidak dapat sepenuhnya dieliminasi meskipun sejumlah langkah mitigasi telah diterapkan. Meskipun refleksi dikumpulkan setelah nilai akhir diserahkan, dan jaminan tertulis diberikan bahwa data tidak memengaruhi penilaian, kemungkinan bahwa partisipan masih merespons dengan cara yang mereka anggap diinginkan oleh peneliti tidak dapat dikesampingkan sepenuhnya. *Peer debriefing* dengan kolega dari program studi yang sama — alih-alih dari institusi yang berbeda — juga membatasi independensi proses verifikasi analitis. Penelitian selanjutnya idealnya melibatkan peneliti yang tidak memiliki hubungan pengajaran langsung dengan partisipan, atau setidaknya melibatkan *co-analyst* eksternal dalam proses analisis tematik.

Ketiga, instrumen refleksi mengandung pertanyaan yang berpotensi mengarahkan respons. Pertanyaan nomor empat ("*bagaimana keterlambatan yang sering dapat mempengaruhi profesionalisme Anda sebagai guru masa depan?*") secara implisit mengasumsikan bahwa keterlambatan berdampak negatif, sehingga sebagian dari kesadaran profesional yang diartikulasikan partisipan mungkin merupakan respons terhadap framing pertanyaan, bukan semata-mata cerminan refleksi spontan. Penelitian selanjutnya perlu merancang instrumen dengan pertanyaan yang lebih netral secara epistemis, misalnya dengan meminta partisipan mendeskripsikan pengalaman mereka secara terbuka sebelum mengeksplorasi interpretasi mereka tentang makna pengalaman tersebut.

Keempat, data refleksi dikumpulkan pada satu titik waktu di akhir semester, sehingga tidak dapat menangkap bagaimana kesadaran dan perilaku berkembang secara dinamis sepanjang perkuliahan. Desain longitudinal yang mengumpulkan refleksi pada beberapa titik waktu — misalnya di awal, pertengahan, dan akhir semester — akan memungkinkan peneliti untuk menelusuri apakah dan bagaimana kesadaran berubah, apakah narasi pembenaran berevolusi, dan apakah ada momen tertentu yang menjadi titik balik dalam proses refleksi mahasiswa.

Kelima, satu partisipan (EPNV) tidak memberikan refleksi tertulis meskipun berpartisipasi dalam perkuliahan dan tercatat dalam data kehadiran. Ketiadaan data ini berarti analisis tematik didasarkan pada 16 dari 17 partisipan untuk komponen refleksi. Alasan tidak diberikannya refleksi tidak dapat dipastikan, namun hal ini mengingatkan bahwa instrumen refleksi tertulis memiliki batas jangkauan dan mungkin tidak dapat mengakomodasi seluruh partisipan secara setara. Penelitian selanjutnya dapat melengkapi refleksi tertulis dengan wawancara lisan untuk menjangkau partisipan yang kurang nyaman dengan medium tulisan.

Keenam, penelitian ini tidak secara eksplisit mengeksplorasi dimensi budaya dan kontekstual yang mungkin memoderasi hubungan antara kesadaran dan perilaku. Dalam konteks urban Indonesia, faktor-faktor seperti norma temporal yang berlapis, tekanan transportasi, dan tegangan antara tuntutan profesional dan realitas keseharian mahasiswa merupakan variabel latar yang berpotensi signifikan namun tidak ditangkap secara sistematis oleh instrumen yang digunakan. Penelitian selanjutnya yang secara eksplisit merancang pertanyaan untuk mengeksplorasi dimensi kontekstual ini akan memberikan pemahaman yang lebih utuh tentang knowing-doing gap dalam setting pendidikan guru Indonesia.

E. Referensi

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Chong, S., & Low, E. L. (2022). Pre-service teachers' professional identity formation: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103617>
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272–295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools. *American Educational Research Journal*, 47(2), 434–465. <https://doi.org/10.3102/0002831209350494>
- Green, A., Johnson, B., & Smith, C. (2017). Student tardiness: Understanding the causes and consequences. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 567–580. (Change : Student Tardiness in Vocational Schools: Causes, Consequences, and Management Strategies)

- Izadinia, M. (2018). Teacher identity development in the practicum: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 194–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.006>
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497288>
- 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>
- Levine, R. V., & Norenzayan, A. (1999). The pace of life in 31 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 178–205. <https://doi.org/10.1177/0022022199030002003>
- Li, H., & Wang, Y. (2020). Sleep quality and academic performance among university students. *Journal of College Student Development*, 61(3), 345–359. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0032> (Change : Sleep Quality and Academic Performance in University Students: A Wake-Up Call for College Psychologists Steven P. Gilbert & Cameron C. Weaver)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/h0076486>
- Moore, S., Murphy, M., & Watson, J. (2010). Transportation and student attendance: A case study of urban universities. *Journal of Transport Geography*, 18(5), 621–628. (Change: 2017 A Comparative Study of Student Performance, Attendance, and A Comparative Study of Student Performance, Attendance, and Discipline in a Community School in a Large Urban School District Discipline in a Community School in a Large Urban School District in the Southern United States in the Southern United States Juanita Morrow University of Central Florida)
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Harvard Business School Press.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge. (Change: PEDAGOGIES OF DEVELOPING TEACHER IDENTITY. Paulien C. Meijer, Helma W. Oolbakkink, Marieke Pillen and Arnoud Aardema)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Smith, C., & Rayfield, J. (2016). The impact of student tardiness on student achievement and teacher perceptions. *Journal of Agricultural Education*, 57(4), 45–57. <https://doi.org/10.5032/jae.2016.04045> (Change: 17-Serut-J.-Rojas-R.-Jr.-Colvera-I.-Majestrado-M.J.-and-Alea-I.-2024.-The-Effects-of-Tardiness-to-The-Academic-Performance-of-The-Fcic-First-Year-College-Students-Enrolled-in-A.Y.-2022-20)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 541–546. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-6>