

KESEIMBANGAN REFLEKTIF DALAM DILEMA ETIS GURU: KAJIAN LITERATUR KRITIS

Firza Azzam Fadilla, Fitri Ariska

Universitas Negeri Malang

Email: firzaazzam1@gmail.com, fitriariska.fis@um.ac.id

Abstract:

Reflection is commonly treated as a professional skill through which teachers evaluate instruction, yet teachers do not merely face questions about what works. They must also decide what is fair, appropriate, and defensible when students' needs, school rules, curricular demands, emotional relationships, and professional principles do not point in the same direction. This article reconstructs reflective equilibrium as a framework for ethical deliberation in pedagogical decision-making. It employs a critical literature review of conceptual and empirical works on reflective equilibrium, reflective practice, teacher professional ethics, dialogic pedagogy, emotion regulation, and differentiated instruction. The synthesis shows that reflective equilibrium should be distinguished from ordinary pedagogical reflection. It operates through reciprocal adjustment among judgments about concrete cases, moral-professional principles, pedagogical knowledge, contextual evidence, and the perspectives of affected parties. Such deliberation also requires dialogue, emotion regulation, and awareness of power asymmetries in teacher-student relations. The article proposes a five-stage working model that positions reflection as an ethical and contextual process rather than merely an evaluation of teaching techniques.

Abstrak:

Refleksi sering ditempatkan sebagai keterampilan profesional guru untuk mengevaluasi pembelajaran, tetapi dalam praktiknya guru tidak hanya berhadapan dengan pertanyaan tentang apa yang efektif. Guru juga harus memutuskan apa yang adil, patut, dan dapat dipertanggungjawabkan ketika kebutuhan peserta didik, aturan sekolah, tuntutan kurikulum, relasi emosional, dan prinsip profesional tidak selalu bergerak ke arah yang sama. Artikel ini bertujuan merekonstruksi konsep keseimbangan reflektif sebagai kerangka deliberasi etis dalam pengambilan keputusan pedagogis. Penelitian menggunakan kajian literatur kritis dengan menelaah karya konseptual dan penelitian tentang reflective equilibrium, reflective practice, etika profesi guru, dialog pedagogis, regulasi emosi, dan pembelajaran berdiferensiasi. Hasil sintesis menunjukkan bahwa keseimbangan reflektif perlu dibedakan dari refleksi pedagogis biasa. Keseimbangan reflektif bekerja melalui penyesuaian timbal balik antara penilaian atas kasus konkret, prinsip moral-profesional, pengetahuan pedagogis, bukti kontekstual, serta perspektif pihak yang terdampak. Proses ini membutuhkan dialog, kemampuan mengelola emosi, dan kesadaran terhadap relasi kuasa. Artikel menawarkan model kerja lima tahap yang menempatkan refleksi sebagai proses etis dan kontekstual, bukan sekedar evaluasi teknik mengajar.

ARTICLE HISTORY

Received: Oktober 2026

Revised : Oktober 2026

Accepted: Oktober 2026

KEYWORDS

Reflective equilibrium; ethical dilemmas; teacher reflection; professional judgment; differentiated instruction

KEYWORDS

Keseimbangan reflektif; dilema etis; refleksi guru; pertimbangan profesional; pembelajaran berdiferensiasi

PENDAHULUAN

Refleksi telah lama ditempatkan sebagai salah satu unsur penting dalam

profesionalitas guru. Seorang guru tidak cukup hanya mengetahui materi dan memilih metode yang dianggap efektif, tetapi perlu kembali melihat apa yang terjadi di kelas, mengapa suatu keputusan diambil, siapa yang memperoleh manfaat, dan siapa yang mungkin justru terabaikan (Anani Sarab & Mardian, 2023). Dalam arti ini, refleksi tidak berhenti pada pertanyaan teknis mengenai keberhasilan strategi pembelajaran. Refleksi membawa guru pada wilayah yang lebih sulit, menimbang konsekuensi dari keputusan yang dibuat terhadap peserta didik yang berbeda kebutuhan, latar belakang, kemampuan, dan pengalaman belajarnya (Freire, 2000). Kebutuhan untuk menimbang kembali praktik tersebut semakin penting ketika kelas tidak pernah benar-benar homogen dan keputusan yang tampak tepat bagi satu peserta didik belum tentu adil bagi peserta didik yang lain.

Literatur mengenai praktik reflektif menunjukkan bahwa istilah refleksi sendiri sering digunakan secara longgar. Rodgers (2002), ketika membaca kembali pemikiran Dewey, menegaskan refleksi sebagai proses pembuatan makna yang sistematis, disiplin, berakar pada pengalaman, dan berlangsung dalam interaksi dengan orang lain. Schön (2017) kemudian memperlihatkan bahwa profesional tidak selalu bekerja dengan menerapkan teori secara mekanis; mereka juga melakukan *reflection-in-action* ketika situasi menuntut penilaian langsung dan *reflection-on-action* setelah tindakan berlangsung. Namun penerimaan luas terhadap refleksi tidak otomatis membuat konsep tersebut jernih. Penelitian Fendler (2003) dan Beauchamp (2015) menunjukkan bahwa refleksi dapat memiliki banyak makna, dari evaluasi teknis sampai kritik terhadap asumsi dan konteks sosial. Kajian yang lebih mutakhir juga menemukan bahwa penelitian refleksi guru masih sering berhenti pada level deskriptif dan belum selalu mencapai refleksi kritis yang menyentuh persoalan nilai, kekuasaan, dan tanggung jawab (Anani Sarab & Mardian, 2023).

Persoalan menjadi lebih kompleks karena profesi guru memiliki dimensi moral yang kuat. Guru harus memutuskan kapan aturan perlu diterapkan secara konsisten, kapan keadaan individual peserta didik layak memperoleh pertimbangan khusus, sejauh mana empati boleh memengaruhi penilaian, dan bagaimana menjaga otoritas tanpa menutup suara siswa. Dilema semacam ini tidak muncul karena guru sama sekali tidak mengetahui aturan, tetapi justru karena terdapat lebih dari satu nilai yang layak dipertahankan. Penelitian tentang dilema etis guru memperlihatkan benturan antara kepedulian dan tanggung jawab, kebutuhan individual dan norma institusional, otonomi siswa dan kewajiban perlindungan, serta keadilan prosedural dan konsekuensi konkret bagi peserta didik (Ehrich et al., 2011; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tirri & Husu, 2002). Oleh karena itu, pertimbangan profesional guru tidak dapat direduksi menjadi kepatuhan terhadap prosedur.

Pada titik inilah konsep keseimbangan reflektif menjadi relevan. Berangkat dari Rawls (2005), *reflective equilibrium* menunjuk pada proses bolak-balik antara penilaian yang telah dipertimbangkan mengenai kasus tertentu, prinsip yang diyakini, dan pertimbangan teoretis yang lebih luas sampai terbentuk koherensi yang dapat dipertanggungjawabkan. Daniels (1996) mengembangkan gagasan ini sebagai metode justifikasi moral yang tidak memutlakkan intuisi maupun teori. Dalam pendidikan, Strike & Soltis (2009) memperlihatkan bahwa pertimbangan etis guru membutuhkan kemampuan membaca kasus sekaligus menguji alasan moral di balik keputusan. Perkembangan terbaru bahkan menempatkan *reflective equilibrium* secara langsung dalam pendidikan guru. Sedangkan Forster (2024), menunjukkan bahwa dialog tentang kasus normatif dapat

mendorong guru meninjau keyakinan, bukti, kewajiban peran, dan asumsi moral secara bersama-sama sebelum mengambil keputusan.

Kajian di Indonesia lebih banyak membahas refleksi sebagai sarana perbaikan profesional dan penyesuaian pembelajaran. Watulingas & Cendana (2020), misalnya, menunjukkan bahwa praktik refleksi membantu guru kelas inklusif mengidentifikasi dan mengakomodasi kebutuhan siswa. Setiawan (2022) memperlihatkan bagaimana refleksi dapat menghasilkan kesadaran baru terhadap praktik pedagogis. Sedangkan Nisa & Sulianto (2024) mengaitkan refleksi calon guru dengan pemahaman karakteristik peserta didik. Pada saat yang sama, pembelajaran berdiferensiasi semakin banyak ditawarkan sebagai cara mengakomodasi variasi kesiapan, minat, dan kebutuhan belajar (Faiz et al., 2022; Herwina, 2021). Literatur tersebut penting, tetapi sebagian besar menempatkan refleksi sebagai evaluasi pembelajaran dan diferensiasi sebagai strategi instruksional. Pertanyaan mengenai bagaimana guru menimbang konflik nilai ketika strategi yang berbeda berimplikasi pada keadilan, konsistensi, beban kerja, dan relasi guru-siswa belum memperoleh perhatian yang sebanding.

Kesenjangan tersebut menunjukkan perlunya membedakan refleksi pedagogis dari keseimbangan reflektif. Keduanya berhubungan, tetapi tidak identik. Refleksi pedagogis menolong guru membaca pengalaman dan memperbaiki tindakan, sedangkan keseimbangan reflektif memberi struktur bagi deliberasi ketika tindakan yang mungkin diambil membawa konsekuensi moral yang berbeda. Kebaruan artikel ini terletak pada upaya mempertemukan *reflective equilibrium*, *reflective practice*, etika profesi guru, dialog pedagogis, regulasi emosi, dan pembelajaran berdiferensiasi dalam satu kerangka analitis. Artikel ini bertujuan menjelaskan posisi konseptual keseimbangan reflektif dalam praktik guru, mengidentifikasi bentuk dilema etis yang relevan dalam pembelajaran, serta merumuskan model kerja yang dapat digunakan untuk menimbang keputusan pedagogis secara lebih adil dan dapat dipertanggungjawabkan.

Praktik reflektif berkembang dari gagasan bahwa pengalaman profesional tidak dengan sendirinya menghasilkan pembelajaran. Pengalaman baru menjadi sumber perkembangan ketika guru bersedia memberi jarak terhadap tindakannya, menamai persoalan yang muncul, dan menghubungkan peristiwa kelas dengan pengetahuan yang lebih luas. Kajian dari Rodgers (2002), melalui pembacaan terhadap Dewey, menekankan empat ciri refleksi yaitu merupakan proses pembuatan makna, berlangsung secara sistematis dan disiplin, memerlukan interaksi dengan orang lain, serta berhubungan dengan sikap yang menghargai perkembangan intelektual. Sedangkan kajian Schön (2017) memperluas pandangan tersebut melalui *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. Pembedaan itu penting karena guru sering kali harus menilai situasi ketika pembelajaran masih berlangsung, bukan hanya setelah kelas berakhir.

Berbagai literatur pendidikan guru menunjukkan bahwa refleksi memiliki kedalaman yang berbeda. Larrivee (2008) membedakan refleksi yang berorientasi pada tindakan rutin, refleksi pedagogis, dan refleksi kritis. Kemudian Korthagen (2010) mengingatkan bahwa refleksi yang bermakna harus mempertemukan pengalaman konkret, pengetahuan profesional, dan identitas guru. Beauchamp (2015) menunjukkan bahwa refleksi juga berkaitan dengan konteks, bahasa, serta cara guru memahami dirinya sendiri. Sementara itu, Fendler (2003) mengajukan kritik penting, bahwa praktik refleksi dapat berubah menjadi ritual profesional yang hanya menegaskan asumsi yang telah dimiliki.

Kajian mutakhir memperlihatkan persoalan serupa. Selain itu, Suaib (2022) dan Anani Sarab & Mardian (2023) menemukan bahwa penggunaan istilah *reflective practice* sangat luas dan tidak selalu diikuti penjelasan tentang kedalaman refleksi yang dilakukan. Maka, keberadaan jurnal refleksi atau evaluasi pembelajaran belum cukup untuk menunjukkan bahwa guru telah memeriksa dasar moral dari tindakannya.

Keseimbangan reflektif berangkat dari tradisi yang berbeda. Rawls (2005) menggunakan *reflective equilibrium* untuk menjelaskan proses penyesuaian timbal balik antara penilaian yang telah dipertimbangkan dan prinsip-prinsip yang digunakan untuk membenarkannya. Daniels (1996) kemudian mengembangkan *wide reflective equilibrium* dengan memasukkan teori latar, informasi faktual, dan alternatif prinsip ke dalam proses justifikasi. Kerangka ini tidak mencari kepastian absolut. Maka, aspek yang ditelusuri adalah koherensi yang lebih baik setelah intuisi, prinsip, bukti, dan konsekuensi sama-sama diperiksa dan, bila perlu, direvisi. Dalam pendidikan guru. Kemudian, kajian Forster (2024) menunjukkan bahwa proses tersebut dapat terjadi melalui kasus normatif yang mengharuskan peserta menjelaskan alasan, menguji bukti, dan mendengar perspektif yang berbeda. Perbedaan mendasar antara praktik reflektif dan keseimbangan reflektif terletak pada pertanyaan yang diajukan: yang pertama terutama membantu guru belajar dari praktik, sedangkan yang kedua membantu guru menjustifikasi pilihan ketika lebih dari satu nilai yang sah saling berhadapan.

Sedangkan, etika profesi guru tidak hanya berkaitan dengan kepatuhan terhadap kode etik. Banyak keputusan di kelas justru sulit karena guru berhadapan dengan beberapa kewajiban yang sama-sama masuk akal. Kajian Strike & Soltis (2009) memperlihatkan bahwa persoalan etis dalam pendidikan menuntut alasan yang dapat dipertanggungjawabkan, bukan sekadar niat baik. Shapira-Lishchinsky (2011) menunjukkan bahwa insiden kritis guru sering muncul dari benturan antara aturan, kebutuhan peserta didik, kepentingan organisasi, dan tanggung jawab profesional. Kemudian, model dari Ehrich et al. (2011) juga menempatkan dilema pada pertemuan antara nilai pribadi, konteks organisasi, standar profesi, serta konsekuensi tindakan. Literatur ini menegaskan bahwa masalah etis berbeda dari masalah teknis: masalah teknis mungkin memiliki prosedur yang relatif jelas, sedangkan dilema etis memaksa guru memilih ketika setiap pilihan membawa keuntungan sekaligus kehilangan nilai tertentu.

Dimensi relasional memperdalam persoalan tersebut. Noddings (2013) menempatkan kepedulian sebagai relasi yang menuntut perhatian terhadap kebutuhan konkret orang lain. Dalam praktik mengajar, kepedulian dapat membuat guru bersedia memberikan kelonggaran atau dukungan tambahan. Namun Tirri & Husu (2002) justru mengingatkan bahwa istilah 'kepentingan terbaik anak' tidak selalu bermakna sama bagi guru, siswa, orang tua, dan institusi. Sedangkan Biesta (2015) menambahkan bahwa penilaian profesional dibutuhkan karena pendidikan tidak dapat direduksi pada satu ukuran keberhasilan. Guru bekerja di antara tujuan *qualification*, *socialisation*, dan *subjectification* yang kadang tidak bergerak ke arah yang sama. Pada titik ini, profesionalisme tidak berarti selalu memiliki jawaban pasti, melainkan mampu menjelaskan mengapa suatu pilihan dianggap paling dapat dipertanggungjawabkan dalam situasi tertentu.

Pendidikan etika bagi guru karena itu membutuhkan lebih dari penyampaian norma. Warnick & Silverman (2011) mengusulkan penggunaan kasus untuk melatih

procedural objectivity yaitu kemampuan menguji alasan secara terbuka tanpa menganggap satu perspektif personal sebagai kebenaran final. Pendekatan ini sejalan dengan *reflective equilibrium* karena guru tetap menggunakan prinsip, tetapi prinsip tersebut dibaca bersama konteks dan dampaknya bagi pihak yang terlibat. Dengan cara itu, objektivitas tidak diartikan sebagai ketiadaan emosi atau posisi, melainkan sebagai kesediaan memeriksa bias, mengungkapkan dasar keputusan, menerima keberatan, dan mengubah keputusan ketika alasan lain lebih kuat

METODE PENELITIAN

Artikel ini menggunakan kajian literatur kritis (*critical narrative literature review*). Pilihan ini didasarkan pada karakter persoalan yang tidak hanya membutuhkan pemetaan temuan empiris, tetapi juga penjernihan konsep dan sintesis argumentasi dari tradisi literatur yang berbeda. Kajian literatur sebagai metode penelitian memungkinkan peneliti menghubungkan temuan yang tersebar, menilai perbedaan penggunaan konsep, dan membangun kerangka konseptual baru apabila proses pencarian, seleksi, dan sintesis dilaporkan secara transparan (Snyder, 2019). Pendekatan ini tidak diposisikan sebagai *systematic review* yang bertujuan menghitung keseluruhan publikasi atau menghasilkan estimasi efek, melainkan sebagai kajian terstruktur untuk menjawab persoalan konseptual: bagaimana keseimbangan reflektif dapat digunakan untuk memahami dilema etis guru dalam pembelajaran.

Penelusuran pustaka dilakukan dengan memadukan sumber internasional dan Indonesia. Sumber internasional ditelusuri melalui laman penerbit dan basis data akademik yang memuat jurnal-jurnal pendidikan dan filsafat pendidikan, terutama *ScienceDirect*, *Taylor & Francis*, *Wiley*, *Springer*, *SAGE*, dan *Google Scholar*. Literatur Indonesia ditelusuri melalui *Google Scholar*, *GARUDA*, serta laman jurnal nasional. Kata kunci utama yang digunakan dalam bahasa Inggris meliputi "*reflective equilibrium*", "*teacher reflective practice*", "*teacher ethical dilemmas*", "*professional judgment in teaching*", "*dialogic pedagogy*", "*teacher emotion regulation*", "*normative case studies in teacher education*", dan "*differentiated instruction*". Kata kunci bahasa Indonesia mencakup "refleksi guru", "praktik reflektif", "dilema etis guru", "etika profesi guru", "pembelajaran berdiferensiasi", dan "refleksi pembelajaran". Kombinasi kata kunci digunakan untuk mempertemukan literatur yang biasanya berkembang terpisah.

Seleksi sumber dilakukan berdasarkan empat pertimbangan. Pertama, sumber harus memiliki keterkaitan langsung dengan salah satu konsep analitis utama, yaitu keseimbangan reflektif, refleksi profesional, dilema etis, pertimbangan profesional, dialog, regulasi emosi, atau diferensiasi pembelajaran. Kedua, artikel jurnal diprioritaskan dari jurnal bereputasi internasional dan jurnal nasional terakreditasi, sedangkan buku dipilih ketika merupakan karya fondasional atau menjadi rujukan penting dalam perkembangan konsep. Ketiga, publikasi sepuluh tahun terakhir diprioritaskan untuk membaca perkembangan mutakhir, tetapi karya klasik tetap dipertahankan ketika berfungsi sebagai sumber primer konseptual, seperti Rawls, Schön, Freire, dan Noddings. Keempat, identitas bibliografis diperiksa melalui laman penerbit atau jurnal dan DOI digunakan ketika tersedia. Dengan kriteria tersebut, korpus analisis terdiri atas sumber-sumber inti yang menggabungkan karya konseptual dan penelitian empiris, dengan proporsi publikasi mutakhir yang lebih besar daripada sumber klasik.

Analisis dilakukan melalui tiga tahap. Tahap pertama adalah diferensiasi konseptual. Pada tahap ini, setiap sumber dibaca untuk mengidentifikasi bagaimana istilah *reflection*, *reflective practice*, *critical reflection*, *reflective equilibrium*, dan *professional judgment* digunakan. Perbedaan tersebut penting karena beberapa literatur memakai istilah refleksi untuk kegiatan evaluasi teknis, sementara literatur lain menggunakannya untuk proses kritik moral atau sosial. Tahap kedua adalah pengodean tematik terhadap dilema yang muncul dalam praktik guru. Tema yang berulang dikelompokkan ke dalam benturan antara keadilan dan kebutuhan individual, kepedulian dan konsistensi aturan, otonomi dan otoritas, tuntutan institusi dan pertimbangan profesional, serta emosi dan objektivitas. Tahap ketiga adalah sintesis argumentatif dengan menguji bagaimana *reflective equilibrium* dapat menghubungkan kasus konkret, prinsip moral-profesional, pengetahuan pedagogis, bukti kontekstual, serta perspektif pihak yang terdampak.

Kualitas sintesis dijaga dengan tidak menjadikan satu teori sebagai jawaban tunggal. Dewey dan Schön digunakan untuk menjelaskan struktur refleksi profesional. Sedangkan Rawls, Daniels, serta Strike dan Soltis digunakan untuk membaca deliberasi moral. Biesta dipakai untuk menempatkan *professional judgment* sebagai unsur normatif pendidikan. Freire dan Noddings membantu membaca relasi dialogis dan kepedulian; sedangkan penelitian tentang regulasi emosi dan diferensiasi digunakan untuk menguji daya jelaskan kerangka tersebut pada persoalan kelas yang lebih konkret. Sumber yang hanya mengulang definisi tanpa memberikan kontribusi analitis tidak dijadikan landasan utama. Karena artikel ini bersifat kajian literatur kritis, hasil yang diperoleh harus dipahami sebagai model konseptual yang memerlukan pengujian lebih lanjut melalui penelitian empiris pada pengalaman nyata guru di sekolah.

Korpus akhir yang digunakan dalam sintesis terdiri atas 33 sumber, yaitu 26 artikel jurnal dan tujuh buku. Jumlah tersebut tidak diperlakukan sebagai sampel statistik dan tidak digunakan untuk membuat klaim bahwa seluruh literatur mengenai refleksi guru telah tercakup. Korpus dipilih karena mewakili tiga fungsi yang diperlukan dalam artikel ini yaitu karya fondasional untuk menelusuri asal konsep, penelitian empiris untuk membaca dilema dan praktik guru, serta publikasi mutakhir untuk melihat perkembangan *reflective equilibrium*, regulasi emosi, *normative case studies*, dan diferensiasi. Pencatatan sumber dilakukan dalam matriks sederhana yang memuat fokus kajian, konsep utama, jenis kontribusi, konteks pendidikan, bentuk dilema, dan relevansi terhadap pertanyaan artikel.

Proses sintesis dilakukan dengan membandingkan argumen lintas sumber, bukan dengan menjumlahkan frekuensi istilah. Ketika dua sumber menggunakan istilah yang sama dengan makna berbeda, perbedaan tersebut dipertahankan dan dibahas sebagai persoalan konseptual. Sebaliknya, ketika penelitian dari tradisi berbeda memperlihatkan pola yang serupa, misalnya pentingnya dialog, kepedulian, atau peninjauan ulang keputusan, pola tersebut dikelompokkan sebagai tema lintas literatur. Langkah ini digunakan untuk mengurangi kecenderungan memilih literatur yang hanya menguatkan argumen awal. Hasil akhirnya disusun dalam tiga fokus: perbedaan refleksi pedagogis dan deliberasi etis, pemetaan pola dilema guru, serta perumusan model kerja keseimbangan reflektif dalam keputusan pedagogis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

DUA LAPISAN REFLEKSI DALAM PRAKTIK PROFESIONAL GURU

Hasil sintesis menunjukkan bahwa literatur refleksi guru bergerak pada dua lapisan yang sering beririsan tetapi tidak sama. Lapisan pertama adalah refleksi pedagogis. Pada lapisan ini, guru membaca pengalaman kelas untuk memahami apa yang terjadi, mengidentifikasi hambatan belajar, menilai respons siswa, dan memperbaiki strategi. Rodgers (2002), Schön (2017), Korthagen (2010), Beauchamp (2015), dan kajian-kajian yang lebih baru tentang *reflective practice*, keseluruhannya menempatkan pengalaman sebagai bahan utama pembelajaran profesional. Refleksi pada lapisan ini dapat sangat mendalam, terutama ketika guru mulai memeriksa asumsi, identitas, atau konteks sosial yang memengaruhi praktik.

Lapisan kedua muncul ketika pertanyaan tidak lagi hanya menyangkut efektivitas, melainkan alasan moral dari pilihan. Literatur *reflective equilibrium* memperlihatkan bahwa guru membutuhkan proses berbeda ketika dua prinsip yang sama-sama penting tidak dapat dipenuhi secara penuh. Misalnya, perlakuan yang sama dapat mendukung konsistensi, tetapi kebutuhan individual dapat menuntut perlakuan berbeda. Dalam kondisi tersebut, hasil sintesis menunjukkan bahwa pengalaman kelas perlu dipertemukan dengan prinsip moral-profesional, bukti kontekstual, tujuan pendidikan, serta perspektif pihak yang terdampak. Pembedaan dua lapisan ini menjadi temuan konseptual utama karena mencegah semua bentuk evaluasi pembelajaran disebut sebagai keseimbangan reflektif.

EMPAT POLA DILEMA ETIS YANG BERULANG

Empat pola konflik nilai muncul berulang dalam literatur yang dianalisis. Pola pertama adalah ketegangan antara kesetaraan dan keadilan. Guru berhadapan dengan pertanyaan apakah aturan yang sama harus selalu diterapkan secara identik atau dapat disesuaikan ketika kondisi awal siswa berbeda. Pola kedua adalah kepedulian dan konsistensi. Dukungan khusus kepada siswa dapat menjadi wujud caring, tetapi keputusan tersebut tetap perlu mempertimbangkan integritas penilaian dan hak siswa lain. Pola ketiga adalah otoritas dan otonomi. Guru bertanggung jawab menjaga arah, keselamatan, dan ketertiban pembelajaran, sementara peserta didik juga perlu memperoleh ruang suara dan kemampuan mengambil posisi. Pola keempat adalah tuntutan institusional dan pertimbangan profesional, terutama ketika aturan sekolah atau target pembelajaran tidak sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan situasi konkret (Tirri & Husu, 2002; Shapira-Lishchinsky, 2011; Ehrich et al., 2011; Biesta, 2015; Fadilla et al., 2025).

Keempat pola tersebut tidak berdiri sendiri. Dalam satu kasus, guru dapat sekaligus menghadapi persoalan keadilan, emosi, relasi kuasa, dan tuntutan institusi. Oleh karena itu konsep ini tidak mendukung pemahaman dilema etis sebagai pilihan sederhana antara tindakan 'benar' dan 'salah'. Dilema lebih tepat dipahami sebagai situasi ketika alasan yang mendukung pilihan berbeda sama-sama memiliki bobot. Kebutuhan akan keseimbangan reflektif justru muncul karena keputusan yang baik harus menjaga sebanyak mungkin nilai yang relevan tanpa berpura-pura bahwa tidak ada kerugian moral dari pilihan yang diambil.

DIALOG, REGULASI EMOSI, DAN KETERBUKAAN TERHADAP REVISI

Hasil Sintesis juga memperlihatkan tiga kondisi yang menentukan kualitas

deliberasi. Kondisi pertama adalah dialog. Studi kasus normatif menunjukkan bahwa pertukaran perspektif membantu guru menemukan informasi yang sebelumnya tidak terlihat dan menguji alasan yang digunakan (Gurr & Forster, 2023; Ta et al., 2023; Forster, 2024). Kondisi kedua adalah regulasi emosi. Literatur tentang emosi guru menunjukkan bahwa kualitas keputusan sulit dipisahkan dari kemampuan mengenali dan mengolah respons emosional, terutama pada situasi konflik atau pelanggaran aturan (Aldrup et al., 2024; Wang et al., 2023). Kondisi ketiga adalah keterbukaan terhadap revisi. Refleksi kehilangan fungsi kritis ketika hanya digunakan untuk membenarkan keputusan yang telah dipilih sejak awal.

Pembelajaran berdiferensiasi menjadi arena yang memperjelas ketiga kondisi tersebut. Guru membutuhkan data dan dialog untuk mengetahui kebutuhan siswa, regulasi emosi untuk mencegah simpati atau frustrasi berkembang menjadi perlakuan yang tidak proporsional, serta keterbukaan terhadap revisi karena strategi yang semula dianggap tepat dapat menghasilkan konsekuensi yang tidak diperkirakan. Hasil sintesis ini mengarah pada satu kesimpulan antara: keseimbangan reflektif tidak bekerja sebagai teknik sekali pakai, melainkan sebagai siklus pengambilan keputusan yang dapat kembali dibuka ketika konteks, bukti, atau dampak tindakan berubah.

KESEIMBANGAN REFLEKTIF SEBAGAI STRUKTUR DELIBERASI ETIS

Perbedaan antara praktik reflektif dan keseimbangan reflektif memberi dasar untuk membaca hasil sintesis secara lebih tajam. Praktik reflektif berangkat dari pengalaman profesional. Guru memperhatikan apa yang terjadi, menafsirkan pengalaman tersebut, menghubungkannya dengan pengetahuan yang dimiliki, lalu menyesuaikan tindakan berikutnya. Rodgers (2002) membaca Dewey sebagai proses pembuatan makna yang menghubungkan pengalaman satu dengan pengalaman lain secara lebih mendalam. Schön (2017) menambahkan bahwa refleksi tidak selalu berlangsung setelah pembelajaran; guru dapat melakukan *reflection-in-action* ketika situasi sedang berlangsung dan keputusan harus dibuat segera. Dalam pengertian ini, refleksi berfungsi menjaga agar praktik tidak berubah menjadi rutinitas yang tidak pernah diperiksa kembali.

Masalahnya, tidak semua kegiatan yang diberi label refleksi otomatis menghasilkan pertimbangan yang kritis. Fendler (2003) mengingatkan bahwa refleksi dapat menjadi istilah normatif yang seolah selalu positif, padahal praktiknya dapat sekadar mengonfirmasi keyakinan yang sudah dimiliki. Beauchamp (2015) juga menunjukkan bahwa konteks dan identitas guru memengaruhi arah refleksi. Kajian Anani Sarab & Mardian (2023) menemukan kecenderungan penelitian refleksi guru berhenti pada *reflection-on-action* dan level deskriptif atau komparatif. Artinya, guru dapat sangat rajin menulis jurnal refleksi, tetapi tetap tidak memeriksa asumsi moral, relasi kuasa, atau dasar keadilan dari keputusan yang diambil. Di sini refleksi teknis berbeda dari refleksi kritis.

Keseimbangan reflektif bekerja pada lapisan yang lain. Rawls (2005) menggambarkannya sebagai penyesuaian timbal balik antara *considered judgments* dan prinsip yang dianggap mampu menjelaskan penilaian tersebut. Daniels (1996)

memperluasnya menjadi *wide reflective equilibrium* dengan memasukkan teori latar, informasi faktual, dan alternatif prinsip yang relevan. Tujuannya bukan menemukan aturan yang tidak dapat diganggu gugat, melainkan mencapai posisi yang lebih koheren setelah penilaian konkret dan prinsip sama-sama terbuka untuk revisi. Bagi guru, hal ini berarti intuisi awal seperti “semua siswa harus diperlakukan sama” belum cukup. Intuisi tersebut perlu diuji terhadap prinsip keadilan, tujuan pendidikan, kondisi peserta didik, data pembelajaran, aturan sekolah, dan konsekuensi keputusan.

Strike & Soltis (2009) menempatkan dilema pendidikan dalam kerangka yang serupa: persoalan etis tidak selesai hanya karena guru memiliki niat baik. Guru perlu memberikan alasan yang dapat diperiksa oleh orang lain. Forster (2024) membawa argumen tersebut lebih dekat pada pendidikan guru dengan menunjukkan bahwa *reflective equilibrium* dapat dibangun melalui dialog kasus normatif. Deliberasi yang matang mengharuskan guru bukan hanya bertanya “apa yang saya yakini”, tetapi juga “apa alasan saya mempercayainya”, “bukti apa yang mendukungnya”, “apakah ada perspektif yang saya abaikan”, dan “apakah keputusan ini tetap dapat dipertahankan jika kasusnya dialami siswa yang berbeda”. Dengan cara demikian, keseimbangan reflektif dapat dipahami sebagai metode untuk meningkatkan mutu alasan di balik keputusan profesional.

Hubungan antara kedua konsep tidak bersifat saling menggantikan. Praktik reflektif menyediakan pengalaman, pertanyaan, dan kesadaran profesional yang diperlukan untuk memulai deliberasi. Keseimbangan reflektif memberi struktur ketika hasil refleksi membawa guru pada pilihan yang sama-sama mengandung nilai dan risiko. Korthagen (2010) menunjukkan pentingnya menghubungkan pengalaman konkret dengan pembelajaran profesional agar teori dan praktik tidak berjalan terpisah. Dalam artikel ini, hubungan tersebut dipertegas: refleksi pedagogis adalah proses membaca dan belajar dari praktik, sedangkan keseimbangan reflektif adalah proses menjustifikasi keputusan ketika praktik mengandung konflik nilai. Pembedaan ini membantu mencegah perluasan istilah “keseimbangan reflektif” menjadi sekadar keseimbangan emosi atau hubungan guru-siswa.

KEADILAN, KEPEDULIAN, DAN PERTIMBANGAN PROFESIONAL

Dilema etis berbeda dari masalah teknis. Jika seorang siswa belum memahami materi, guru dapat mencari metode penjelasan lain; ini terutama persoalan pedagogis. Dilema muncul ketika pilihan untuk membantu siswa tersebut juga memunculkan pertanyaan tentang keadilan terhadap siswa lain, penggunaan waktu kelas, standar penilaian, atau konsistensi aturan. Shapira-Lishchinsky (2011) menunjukkan bahwa insiden kritis dalam praktik guru sering melibatkan benturan dengan aturan, standar, dan norma sekolah. Ehrich et al. (2011) menegaskan bahwa dilema lahir dari pertemuan nilai personal, tuntutan profesional, konteks institusional, dan konsekuensi pilihan. Karena itu, dilema tidak dapat diselesaikan hanya dengan daftar prosedur.

Salah satu ketegangan paling nyata adalah antara kesetaraan dan keadilan. Perlakuan yang sama mudah dipahami sebagai objektif karena semua siswa menerima aturan yang identik. Namun kesetaraan prosedural dapat menghasilkan ketidakadilan

ketika kondisi awal siswa berbeda. Sebaliknya, perlakuan yang berbeda dapat dianggap tidak konsisten jika dasar pertimbangannya tidak jelas. Pembelajaran berdiferensiasi memperlihatkan ketegangan ini secara konkret. Herwina (2021) dan Faiz et al. (2022) menunjukkan bahwa kebutuhan belajar, kesiapan, minat, dan profil peserta didik dapat menuntut penyesuaian konten, proses, atau produk. Akan tetapi, diferensiasi baru dapat dianggap adil jika variasi perlakuan memiliki alasan pedagogis yang relevan, tujuan belajar tetap transparan, dan kesempatan untuk mencapai standar tidak dibatasi oleh ekspektasi guru yang bias.

Ketegangan kedua terdapat antara kepedulian dan konsistensi. Noddings (2013) menempatkan caring sebagai relasi etis yang meminta guru sungguh-sungguh menerima dan memahami keadaan orang lain. Dalam praktik, kepedulian dapat mendorong guru memberi kesempatan tambahan kepada siswa yang sedang mengalami kesulitan keluarga atau tekanan psikologis. Namun guru tetap memiliki tanggung jawab terhadap kelompok kelas dan integritas penilaian. Kajian Tirri & Husu (2002) menunjukkan bahwa “kepentingan terbaik anak” sendiri dapat ditafsirkan secara berbeda oleh guru, orang tua, dan institusi. Keseimbangan reflektif menuntut guru tidak memilih secara otomatis antara aturan dan empati, tetapi memeriksa alasan di balik keduanya, mempertimbangkan akibat jangka pendek maupun jangka panjang, serta mencari tindakan yang paling sedikit mengorbankan nilai yang sah.

Ketegangan ketiga adalah antara otoritas dan otonomi peserta didik. Guru memiliki tanggung jawab untuk menjaga arah pembelajaran dan keamanan kelas, tetapi pendidikan juga bertujuan membentuk subjek yang mampu berpikir dan mengambil posisi. Biesta (2015) menyebut pendidikan selalu memiliki dimensi normatif karena tujuan pendidikan tidak dapat direduksi pada capaian terukur; guru harus menimbang qualification, socialisation, dan subjectification. Pertimbangan profesional diperlukan ketika ketiga tujuan tersebut tidak sepenuhnya selaras. Misalnya, strategi disiplin yang sangat efektif menjaga ketertiban dapat mengurangi ruang suara siswa, sedangkan kebebasan yang tidak terstruktur dapat mengganggu hak siswa lain untuk belajar. Tidak ada formula tunggal yang dapat menggantikan penilaian profesional dalam kondisi semacam ini.

Dari sudut pandang keseimbangan reflektif, objektivitas guru bukan berarti menghapus seluruh perasaan dan konteks personal. Objektivitas lebih tepat dipahami sebagai kesediaan untuk menguji alasan secara terbuka. Warnick & Silverman (2011) menyebut pendekatan kasus dalam etika profesi dapat meningkatkan procedural objectivity karena keputusan diperiksa melalui pertimbangan moral yang relevan, bukan dipaksakan sebagai jawaban absolut. Posisi ini penting karena guru selalu bekerja dari perspektif tertentu. Yang dibutuhkan adalah mekanisme untuk mendeteksi bias, mendengar keberatan, dan merevisi keputusan bila alasan yang lebih kuat muncul. Dengan demikian, keseimbangan reflektif tidak menjanjikan keputusan yang bebas konflik, tetapi membantu konflik tersebut diperlakukan sebagai bagian dari tanggung jawab profesional.

Dialog, Emosi, dan Relasi Kuasa dalam Proses Reflektif

Keseimbangan reflektif tidak cukup dilakukan sebagai percakapan internal guru dengan dirinya sendiri. Banyak dilema pendidikan menyangkut orang lain yang memiliki pengalaman dan kepentingan berbeda. Karena itu, dialog menjadi mekanisme untuk menguji apakah suatu keputusan hanya koheren bagi guru atau juga dapat dijelaskan kepada pihak yang terdampak. Gagasan Freire (2000) mengenai pendidikan dialogis relevan pada bagian ini. Kritiknya terhadap banking education menunjukkan bahwa relasi pembelajaran yang menempatkan guru semata-mata sebagai pemilik pengetahuan berisiko menutup pengalaman siswa. Dialog tidak berarti guru melepaskan tanggung jawab profesional, tetapi mengakui bahwa pemahaman situasi dapat berubah setelah suara siswa, kolega, atau orang tua didengar.

Bukti empiris terbaru menguatkan fungsi dialog dalam pembahasan dilema etis. Ta et al. (2023) menemukan bahwa diskusi kasus normatif pada guru dapat mendukung pertukaran perspektif dan refleksi internal, bahkan ketika dilakukan dalam pengembangan profesional yang singkat. Forster (2024) menyebut proses tersebut sebagai interpersonal reflective equilibrium: alasan moral dan epistemik diuji bersama melalui percakapan yang memungkinkan peserta mempertanyakan keyakinan dan sumber bukti yang mereka gunakan. Gurr & Forster (2023) menunjukkan bahwa pendekatan kasus normatif berguna justru ketika guru menghadapi isu yang tidak memiliki solusi sederhana. Dengan demikian, dialog berfungsi bukan sebagai pelengkap setelah keputusan dibuat, tetapi sebagai salah satu sumber yang membentuk keputusan.

Namun dialog di kelas tidak berlangsung pada ruang yang sepenuhnya setara. Guru tetap memiliki kewenangan menilai, mengatur aktivitas, memberi sanksi, dan menentukan sebagian besar struktur pembelajaran. Disisi lain, kajian Fendler (2003) mengingatkan bahwa praktik reflektif sendiri dapat membawa relasi kuasa yang tidak disadari. Karena itu, ungkapan “guru dan siswa sama-sama belajar” tidak boleh dipahami seolah tanggung jawab keduanya identik. Guru memiliki kewajiban profesional yang lebih besar untuk menciptakan ruang aman, menjelaskan batas keputusan, dan memastikan partisipasi siswa tidak menimbulkan konsekuensi negatif bagi mereka. Kesadaran atas asimetri ini justru membuat dialog lebih etis, karena guru tidak menggunakan kedekatan sebagai alasan mengaburkan batas profesi.

Aspek lain yang sering dipisahkan dari pertimbangan etis adalah emosi. Keseimbangan emosi mudah dianggap sama dengan keseimbangan reflektif. Literatur yang lebih kuat menunjukkan keduanya berbeda tetapi saling memengaruhi. Meta-analisis Wang et al. (2023) memperlihatkan bahwa regulasi emosi guru berkaitan dengan kondisi sekolah, konteks kelas, karakteristik personal, efektivitas mengajar, dan kesejahteraan. Kajian sistematis Aldrup et al. (2024) juga menunjukkan bahwa strategi regulasi emosi tertentu berhubungan dengan kualitas interaksi guru-siswa dan efektivitas pengajaran. Emosi dengan demikian bukan gangguan yang harus dihilangkan, melainkan informasi mengenai situasi yang perlu diolah agar tidak secara otomatis berubah menjadi tindakan.

Guru yang marah karena siswa melanggar aturan, misalnya, mungkin memiliki

alasan yang sah untuk menilai perilaku tersebut mengganggu kelas. Namun intensitas emosi dapat mempersempit perhatian dan mendorong tindakan yang tidak proporsional (Fadilla et al., 2025). Sebaliknya, empati yang kuat kepada seorang siswa dapat membuat guru mengabaikan konsekuensi keputusan bagi siswa lain. Keseimbangan reflektif membutuhkan jeda antara pengalaman emosi dan justifikasi tindakan. Dalam situasi yang memungkinkan, guru dapat menggunakan penilaian ulang kognitif, mengumpulkan informasi tambahan, atau meminta perspektif kolega sebelum membuat keputusan yang berdampak besar. Hal ini sejalan dengan temuan Watulingas & Cendana (2020) bahwa refleksi membantu guru inklusif mengenali kebutuhan siswa. Selain itu, temuan dari penelitian Setiawan (2022) juga menunjukkan refleksi dapat menghasilkan kesadaran baru terhadap praktik pedagogis.

Dialog dan regulasi emosi akhirnya bertemu pada satu syarat: kesediaan untuk direvisi. Guru tidak reflektif hanya karena mampu menjelaskan keputusan dengan panjang. Penjelasan dapat menjadi rasionalisasi jika seluruh bukti yang berlawanan sejak awal ditolak. Smith & Morris (2023) menempatkan praktik reflektif kritis sebagai siklus berkelanjutan antara pengalaman, pembelajaran baru, keterlibatan dengan orang lain, dan peninjauan ulang praktik. Keseimbangan reflektif memperdalam siklus itu dengan menanyakan apakah revisi tersebut juga memperbaiki kualitas alasan moral. Guru mungkin tetap mengambil keputusan yang sama setelah berdialog, tetapi posisi tersebut lebih kuat jika telah melalui proses mendengar, memeriksa bukti, dan mempertimbangkan alternatif secara serius.

Dari Refleksi Menuju Keputusan Pedagogis

Pembelajaran berdiferensiasi dapat digunakan sebagai contoh untuk melihat bagaimana keseimbangan reflektif bekerja dalam keputusan sehari-hari. Diferensiasi pada dasarnya berangkat dari pengakuan bahwa siswa tidak memasuki kelas dengan kesiapan, minat, dan kebutuhan yang sama. Tomlinson (2014) menempatkan diferensiasi sebagai respons terencana terhadap variasi peserta didik tanpa menghilangkan tujuan belajar yang bermakna bagi semua. Dalam konteks pendidikan di Indonesia, kajian dari Herwina (2021) dan Faiz et al. (2022) menunjukkan relevansi penyesuaian pembelajaran terhadap kebutuhan siswa. Perkembangan pendidikan guru juga semakin menempatkan pemahaman karakteristik peserta didik dan refleksi sebagai dasar adaptasi strategi (Nisa & Sulianto, 2024).

Meski demikian, diferensiasi tidak otomatis etis hanya karena berorientasi pada kebutuhan siswa. Guru tetap perlu menanyakan bagaimana kebutuhan ditentukan, apakah kategori yang digunakan mengunci kemampuan siswa, apakah siswa dengan capaian rendah terus-menerus menerima tugas yang kurang menantang, dan apakah sumber daya tambahan kepada sebagian siswa dapat dijelaskan sebagai bentuk keadilan. Jika diferensiasi dilakukan hanya berdasarkan kesan awal guru, ia dapat memperkuat ekspektasi rendah. Jika semua siswa selalu diberi perlakuan identik, perbedaan hambatan belajar dapat diabaikan. Keseimbangan reflektif bekerja di antara dua risiko tersebut dengan

menghubungkan data pembelajaran, tujuan pendidikan, prinsip kesetaraan kesempatan, dan suara siswa.

Berdasarkan sintesis literatur, proses tersebut dapat dirumuskan dalam lima tahap kerja. Tahap pertama adalah mengenali kasus dan pihak yang terdampak. Guru perlu memisahkan fakta awal dari interpretasi agar tidak terburu-buru memberi label. Tahap kedua adalah mengidentifikasi nilai atau kewajiban yang sedang bertentangan, misalnya keadilan, kepedulian, keselamatan, otonomi, konsistensi, atau pencapaian akademik. Tahap ketiga adalah menguji penilaian awal dengan pengetahuan pedagogis, bukti kontekstual, aturan profesi, dan teori moral yang relevan. Tahap keempat adalah membuka deliberasi melalui perspektif siswa, kolega, dan pihak lain sesuai kebutuhan, sambil memperhatikan relasi kuasa dan kondisi emosional. Tahap kelima adalah mengambil keputusan sementara yang dapat dijelaskan, memantau konsekuensinya, lalu membuka kemungkinan revisi. Disebut sementara bukan karena guru tidak tegas, tetapi karena situasi pendidikan selalu memberi informasi baru.

Model tersebut menghindari dua ekstrem. Ekstrem pertama adalah legalisme, yaitu menganggap aturan selalu cukup untuk menyelesaikan seluruh kasus. Aturan penting untuk menjaga konsistensi, tetapi aturan perlu ditafsirkan ketika bertemu konteks yang tidak sepenuhnya diprediksi. Ekstrem kedua adalah relativisme, yaitu menganggap setiap keputusan sama benarnya karena bergantung pada situasi. Reflective equilibrium justru menuntut alasan yang semakin kuat melalui koherensi antara kasus, prinsip, bukti, dan perspektif. Karena itu, konteks tidak menghapus prinsip; konteks menguji apakah prinsip diterapkan dengan cara yang tepat.

Implikasi praktisnya cukup jelas bagi pendidikan guru dan pengembangan profesional. Pelatihan refleksi sebaiknya tidak hanya meminta guru menulis apa yang berhasil dan tidak berhasil, tetapi menghadirkan kasus yang mengandung konflik nilai. Normative case studies dapat digunakan untuk membiasakan calon guru mengartikulasikan alasan, mendengar perbedaan, dan mengenali asumsi di balik keputusan (Forster, 2024; Taylor, 2024). Jika mentelaah konsep pengalaman dari Ta et al. (2023) memperlihatkan bahwa diskusi etika berbasis kasus dapat membuka ruang perspektif yang selama ini jarang muncul dalam pelatihan guru. Dengan pola tersebut, pengembangan profesional tidak berhenti pada “tips mengajar”, tetapi juga menguatkan kapasitas untuk melakukan *ethical professional judgment*.

Bagi sekolah, keseimbangan reflektif juga membutuhkan dukungan kelembagaan. Guru sulit melakukan deliberasi yang matang jika setiap persoalan dipaksa selesai sendiri, waktu kolaborasi tidak tersedia, atau budaya sekolah menghukum pengakuan atas ketidakpastian. Refleksi yang sehat membutuhkan komunitas profesional yang memungkinkan guru mendiskusikan kasus tanpa mempermalukan pihak yang terlibat, menggunakan data secara proporsional, dan mendokumentasikan alasan keputusan. Praktik semacam ini dapat mempertemukan refleksi individual dengan tanggung jawab kolektif sekolah. Pada akhirnya, kualitas keputusan guru tidak hanya ditentukan oleh

kapasitas personal, tetapi juga oleh apakah lingkungan profesinya memberi ruang untuk berpikir, berdialog, dan memperbaiki keputusan.

Tabel 1. Model Kerja Keseimbangan Reflektif Dalam Keputusan Pedagogis

Tahap	Fokus refleksi	Pertanyaan diagnostik	Risiko yang perlu dihindari
1. Membaca kasus	Fakta, konteks, pihak terdampak	Apa yang benar-benar terjadi? Informasi apa yang belum tersedia?	Label dini dan asumsi personal dianggap sebagai fakta.
2. Memetakan nilai	Nilai dan kewajiban yang bertentangan	Nilai apa yang sama-sama layak dipertahankan? Siapa menanggung konsekuensi?	Mengubah dilema etis menjadi sekadar masalah disiplin atau teknik.
3. Menguji alasan	Prinsip profesi, teori, bukti, tujuan pendidikan	Apakah penilaian awal konsisten dengan prinsip dan bukti? Apakah ada alternatif?	Konfirmasi bias dan kepatuhan aturan tanpa interpretasi.
4. Membuka dialog	Perspektif siswa, kolega, orang tua, dan kondisi emosional	Suara siapa yang belum terdengar? Apakah relasi kuasa memengaruhi jawaban?	Dialog simbolik dan rasionalisasi keputusan yang sudah final.
5. Memutuskan dan meninjau	Tindakan, alasan, konsekuensi, revisi	Dapatkah keputusan dijelaskan secara terbuka? Apa indikator bahwa keputusan perlu direvisi?	Menganggap keputusan sekali dibuat selalu benar.

Sumber: sintesis penulis berdasarkan kajian Strike & Soltis (2009), Warnick & Silverman (2011), Ta et al. (2023), dan Forster (2024).

Model lima tahap tersebut memberi kontribusi pada dua tingkat. Pada tingkat teoretis, model ini mempertahankan perbedaan antara *reflective practice*, *reflective equilibrium*, dan *professional judgment*. Praktik reflektif menyediakan bahan pengalaman dan kesadaran; keseimbangan reflektif menguji koherensi alasan; pertimbangan profesional menerjemahkan hasil deliberasi menjadi tindakan pada situasi tertentu. Memisahkan ketiganya penting agar refleksi tidak menjadi istilah payung yang kehilangan ketajaman. Pada tingkat praktis, model ini memberi urutan pertanyaan yang dapat digunakan dalam pendidikan guru, supervisi akademik, maupun diskusi kasus di sekolah tanpa mengubah etika profesi menjadi daftar jawaban baku.

Implikasi bagi pendidikan guru adalah perlunya menggeser latihan refleksi dari laporan pengalaman menuju latihan argumentasi. Calon guru perlu dibiasakan menyatakan fakta kasus secara hati-hati, membedakan fakta dari interpretasi, menyebut nilai yang sedang bertentangan, menggunakan bukti yang relevan, dan menjelaskan mengapa satu tindakan dipilih dibanding alternatif lain. Normative case studies dapat menjadi sarana karena kasus yang baik memaksa peserta menghadapi ketidakpastian dan mendengarkan keberatan. Bagi sekolah, ruang refleksi kolektif juga penting. Komunitas profesional yang aman memungkinkan guru mengakui keraguan tanpa dianggap tidak kompeten, sekaligus mencegah keputusan etis menjadi urusan individual yang tidak pernah dapat ditinjau oleh kolega.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa persoalan utama dalam pembelajaran reflektif bukan sekadar apakah guru melakukan refleksi, tetapi apa yang direfleksikan dan bagaimana alasan di balik keputusan diuji. Praktik reflektif tetap penting karena membantu guru membaca pengalaman, menafsirkan respons peserta didik, serta memperbaiki strategi pembelajaran. Namun ketika guru berhadapan dengan konflik antara keadilan dan kebutuhan individual, konsistensi dan kepedulian, otoritas dan otonomi, atau tuntutan institusi dan pertimbangan profesional, refleksi pedagogis saja belum cukup. Situasi tersebut membutuhkan keseimbangan reflektif sebagai proses deliberasi etis.

Keseimbangan reflektif dalam penelitian ini dipahami sebagai penyesuaian berulang antara penilaian terhadap kasus konkret, prinsip moral-profesional, pengetahuan pedagogis, bukti kontekstual, dan perspektif pihak yang terdampak. Posisi ini sekaligus memperjelas bahwa keseimbangan reflektif bukan sinonim dari keseimbangan emosi ataupun hubungan guru-siswa yang harmonis. Regulasi emosi dan dialog memang menjadi syarat penting karena keduanya memengaruhi kualitas penilaian, tetapi tujuan akhirnya adalah menghasilkan keputusan yang mempunyai alasan lebih koheren, dapat dijelaskan, serta tetap terbuka untuk ditinjau kembali.

Secara teoretis, sintesis ini mempertemukan *reflective equilibrium* dengan *reflective practice* dan *professional judgment* tanpa meleburkan ketiganya menjadi konsep yang sama. Secara praktis, model lima tahap yang ditawarkan dapat digunakan dalam pendidikan guru, supervisi akademik, atau diskusi kasus di sekolah: membaca kasus, memetakan nilai yang bertentangan, menguji alasan dengan prinsip dan bukti, membuka dialog, lalu mengambil keputusan sambil memantau konsekuensinya. Pembelajaran berdiferensiasi memperlihatkan kegunaan kerangka tersebut karena perlakuan yang berbeda kepada peserta didik membutuhkan dasar keadilan yang dapat dipertanggungjawabkan, bukan sekadar intuisi atau preferensi guru.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada sifatnya yang konseptual. Model yang disusun belum diuji melalui observasi keputusan guru dalam situasi kelas nyata. Penelitian berikutnya perlu mengeksplorasi bagaimana guru mempraktikkan keseimbangan reflektif ketika menghadapi insiden kritis, bagaimana budaya sekolah memengaruhi keberanian guru untuk mendiskusikan dilema, dan apakah penggunaan kasus normatif dapat meningkatkan kualitas argumentasi etis calon guru. Dengan pengujian tersebut, keseimbangan reflektif dapat berkembang dari kerangka konseptual menjadi perangkat profesional yang benar-benar membantu guru mengambil keputusan secara manusiawi, adil, dan bertanggung jawab.

Kontribusi utama kajian ini terletak pada penempatan keseimbangan reflektif sebagai jembatan antara refleksi pedagogis dan etika keputusan guru. Guru tidak dituntut menjadi filsuf moral di setiap situasi kelas, tetapi perlu memiliki kebiasaan mempertanyakan alasan, bukti, dan konsekuensi dari tindakannya. Kebiasaan tersebut menjadi semakin penting pada kelas yang heterogen, karena keputusan yang tampak netral dapat menghasilkan dampak yang tidak sama. Dengan demikian, refleksi profesional yang kuat bukan hanya membantu guru mengajar lebih efektif, tetapi juga membantu menjaga agar efektivitas tidak dipisahkan dari keadilan, kepedulian, dan tanggung jawab terhadap peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Anani Sarab, M. R., & Mardian, F. (2023). Reflective practice in second language teacher education: A scoping review. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 768–784. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152316>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Daniels, N. (1996). *Justice and Justification: Reflective Equilibrium in Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511624988>
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Fadilla, F. A., Mufti, M. 'Afwan, Melfiansyah, E. F., & Jagad, M. A. B. (2025). Problematika Guru dalam Perkembangan Kurikulum Pembelajaran Sejarah di Abad 21. *Novelty: Jurnal Inovasi Sosial*, 1(2), 114–130. <https://doi.org/10.64281/novjuis.v1i2.36>
- Faiz, A., Pratama, A., & Kurniawaty, I. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Program Guru Penggerak pada Modul 2.1. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2846–2853. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2504>
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Forster, D. J. (2024). Normative Case Studies, Reflective Equilibrium, and the Ethics of Belief in Teacher Education. *Educational Theory*, 74(3), 340–349. <https://doi.org/10.1111/edth.12635>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. Bloomsbury Academic.
- Gurr, S. K., & Forster, D. J. (2023). Using normative case studies to examine ethical dilemmas for educators in an ecological crisis. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1121–1136. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2169128>
- Herwina, W. (2021). Optimalisasi kebutuhan murid dan hasil belajar dengan pembelajaran berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 175–182. <https://doi.org/10.21009/PIP.352.10>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

- Nisa, Y. K., & Sulianto, J. (2024). Refleksi Mata Kuliah Pemahaman Peserta Didik dan Pembelajarannya pada Program PPG Prajabatan. *Jurnal Basicedu*, 8(4), 3124–3136. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i4.8541>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/j.ctt7zw1nb>
- Rawls, J. (2005). *A Theory of Justice: Original Edition*. Belknap Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Setiawan, C. (2022). Refleksi guru pendidikan jasmani: Pedagogi efektif dalam persimpangan kritik. *Jurnal Pendidikan Jasmani Indonesia*, 18(2), 117–127. <https://doi.org/10.21831/jpji.v18i2.54431>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Smith, R., & Morris, C. B. (2023). Reflecting Back and Looking Forward: Critical Reflective Practice in an Online Master's in Art Education Program. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 15(3). <https://doi.org/10.26209/td2023vol15iss31760>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). The Ethics of Teaching. In *The Ethics of Teaching* (pp. i–iii). Teachers College Press. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.65528/9780807771181-fm/html?lang=en>
- Suaib, N. R. A. (2022). Reflective Practice in Teacher Education: A Look into Past and Present Theories, and Some Pertinent Issues. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 10(1), 51–62. <https://doi.org/10.30651/tell.v10i1.12137>
- Ta, T., Geron, T., Levinson, M., & Bogia, M. (2023). "The power of open dialogue": Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104237>
- Taylor, R. M. (2024). Methodological Reflections on Normative Case Studies: What They are and Why We Need Better Quality Criteria to Inform Their Use. *Educational Theory*, 74(3), 301–311. <https://doi.org/10.1111/edth.12555>
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and Responsibility in "The Best Interest of the Child": Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/13540600120110574>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. <https://www.ascd.org/books/the-differentiated-classroom-responding-to-the-needs-of-all-learners-2nd-edition>

- Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 26(6), 1651–1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273–285. <https://doi.org/10.1177/0022487110398002>
- Watulingas, K. H., & Cendana, W. (2020). Analisis Praktik Refleksi Guru Dalam Konteks Program Pendidikan Inklusif: Studi Kasus Empat Guru Kelas Inklusif Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 4(4), 871–878. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i4.467>