Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan
Volume: 6 | Nomor 02 | Agustus 2026 |
DOI: 10.47709/educendikia.v6i02.9107

Dilema Etika Guru dalam Menjaga Integritas Penilaian: Studi Fenomenologis

Author:
Fahmi Alizar Nur Fachrudin[1]
Aim Abdulkarim[2]
Rika Sartika[3]

Afiliation:
Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia[1,2,3]

Corresponding email
fahmializar@upi.edu[1]
aimabdulkarim@upi.edu[2]
rikasartika@upi.edu[3]

Histori Naskah:
Submit: 2026-07-04
Accepted: 2026-07-16
Published: 2026-08-05

This is an Creative Commons License
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstrak:
Integritas penilaian merupakan prinsip fundamental dalam pendidikan. Prinsip ini menjamin objektivitas, keadilan, dan kredibilitas hasil pembelajaran. Namun, guru sering menghadapi dilema etika saat komitmen moral profesi mereka dihadapkan pada tuntutan institusional, kebijakan sekolah dan ekspektasi orang tua. Penelitian ini bertujuan mengungkap pengalaman hidup guru Pendidikan Pancasila dalam menghadapi dilema etika, memaknai konflik nilai, dan membangun keputusan untuk mempertahankan integritas penilaian. Penelitian menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutik Max van Manen. Data diperoleh melalui wawancara mendalam terhadap guru Pendidikan Pancasila serta pengawas sekolah, kemudian dianalisis melalui tahapan refleksi tematik Van Manen. Penelitian menemukan bahwa integritas penilaian merupakan proses pengambilan keputusan moral yang bersifat dinamis melalui negosiasi antara profesionalisme, kebijakan institusional, dan kepentingan peserta didik. Guru membangun berbagai bentuk deliberasi etis melalui refleksi, penggunaan bukti penilaian, dialog dengan pemangku kepentingan, serta pemaknaan spiritualitas sebagai sumber legitimasi moral ketika menghadapi dilema. Temuan ini memperluas model pengambilan keputusan moral dengan menunjukkan bahwa proses moral berlangsung secara sirkular dan dipengaruhi oleh konteks sosial, budaya sekolah, serta pengalaman profesional. Integritas penilaian tidak dimaknai sebagai kepatuhan prosedural, melainkan sebagai praktik reflektif yang terus dinegosiasikan dalam pengalaman profesional guru. Temuan ini memberikan kontribusi teoretis terhadap kajian fenomenologi, pengambilan keputusan moral, dan etika profesi guru, sekaligus menegaskan pentingnya penguatan literasi etika dalam kebijakan pendidikan dan pengembangan profesional guru.

Kata kunci: Deliberasi Etis; Fenomenologi; Dilema Etika; Pengambilan Keputusan Moral; Validitas Penilaian.

Pendahuluan

Penilaian merupakan aspek paling krusial sekaligus paling kompleks dalam praktik profesional guru. Angka yang dituliskan oleh guru di lembar rapor adalah keputusan moral yang berdampak nyata pada masa depan murid. Oleh karena itu, Penilaian menyimpan dimensi etis yang dalam. Dalam praktiknya, keputusan moral ini berhadapan langsung dengan kepentingan institusi, tekanan kebijakan dan tuntutan orang tua. Hal ini membawa seorang guru berada dalam situasi yang bernama dilema etika. Sebuah kondisi di mana tidak ada pilihan yang benar-benar memuaskan semua dimensi secara bersamaan (Kidder, 1995).

Fenomena tersebut tercermin dalam berbagai indikator empiris. Data Rapor Pendidikan Indonesia tahun 2024 mencatat bahwa hanya 64,83 persen peserta didik SMA yang mencapai kompetensi minimum literasi, sementara angka nilai rapor rata-rata jauh di atas nilai yang seharusnya mencerminkan kompetensi tersebut (Kemendikdasmen, 2024). *Grade inflation* ini bukan sekadar persoalan statistik. Data ini mencerminkan

tekanan sistemik yang dihadapi guru setiap akhir semester. Pada Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka, guru kerap kesulitan menerapkan asesmen autentik karena tekanan administratif dan standar institusi, sehingga praktik penilaian menjadi bersifat formalistik dan jauh dari nilai kejujuran akademik (Afriadi et al., 2024). Selain itu, kepentingan akreditasi sekolah, persaingan dalam Seleksi Nasional Berdasarkan Prestasi (SNBP), serta ekspektasi masyarakat semakin mempersempit ruang profesional guru dalam mengambil keputusan penilaian yang objektif. Kebijakan pemerintah melalui penerapan Tes Kemampuan Akademik (TKA) mulai tahun 2026 juga menunjukkan adanya kebutuhan untuk menghadirkan instrumen pembanding terhadap hasil penilaian sekolah.

Dalam konteks tersebut, guru Pendidikan Pancasila berada dalam posisi yang unik sekaligus paradoksal. Sebagai pendidik yang bertugas menanamkan nilai kejujuran, keadilan, tanggung jawab, dan integritas, guru Pendidikan Pancasila tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai moral actor yang menghadirkan nilai melalui setiap praktik profesionalnya (Winataputra, 2012). Oleh karena itu, keputusan penilaian yang tidak sepenuhnya mencerminkan capaian belajar peserta didik bukan hanya berimplikasi terhadap validitas asesmen, tetapi juga berpotensi menciptakan ketegangan antara nilai yang diajarkan dengan praktik profesional yang dijalankan. Kondisi tersebut menjadikan dilema etika guru Pendidikan Pancasila memiliki karakteristik yang berbeda dibandingkan guru mata pelajaran lainnya karena konflik yang dihadapi tidak hanya menyangkut aspek akademik, tetapi juga identitas moral sebagai pendidik nilai.

Meskipun penelitian mengenai dilema etika guru telah berkembang dalam satu dekade terakhir, hasil-hasil penelitian tersebut masih menunjukkan sejumlah perbedaan yang belum terselesaikan. Gao et al. (2021) dan Johnson et al. (2017), menjelaskan dilema etika melalui model pengambilan keputusan yang menekankan proses identifikasi masalah, evaluasi alternatif, dan justifikasi keputusan. Sebaliknya, Normann (2025) menunjukkan bahwa keputusan guru dalam praktik penilaian tidak selalu mengikuti tahapan rasional karena sangat dipengaruhi oleh relasi sosial, budaya sekolah, dan konteks institusional. Penelitian Pope et al. (2009) juga menempatkan tekanan eksternal sebagai sumber utama dilema, sedangkan Wang et al. (2022) menemukan bahwa konflik justru banyak berakar pada identitas profesional guru. Perbedaan temuan tersebut menunjukkan bahwa penelitian terdahulu belum mencapai kesepakatan mengenai bagaimana dilema etika terbentuk dan dipertahankan dalam praktik penilaian. Selain itu, sebagian besar penelitian lebih berfokus pada mekanisme pengambilan keputusan atau faktor-faktor yang memengaruhi keputusan, sehingga menghasilkan penjelasan mengenai apa yang diputuskan guru, tetapi belum mampu mengungkap bagaimana guru mengalami, memaknai, dan merefleksikan dilema tersebut dalam kehidupan profesionalnya. Dengan demikian, masih terdapat kesenjangan konseptual mengenai pengalaman hidup (*lived experience*) guru ketika mempertahankan integritas penilaian di tengah tekanan struktural dan moral yang berlangsung secara bersamaan.

Kesenjangan tersebut menjadi alasan pemilihan pendekatan fenomenologi hermeneutik Max van Manen dalam penelitian ini. Berbeda dengan fenomenologi deskriptif Edmund Husserl yang berupaya mendeskripsikan esensi pengalaman melalui epoché atau bracketing (Husserl, 1973), serta fenomenologi interpretatif Jonathan A. Smith yang lebih menitikberatkan pada interpretasi pengalaman individual dalam konteks psikologis (Smith et al., 2019), fenomenologi hermeneutik Van Manen memandang pengalaman sebagai sesuatu yang selalu terikat pada dunia kehidupan (*lifeworld*) dan harus dipahami melalui interpretasi terhadap dimensi ruang, waktu, relasi, dan keberadaan manusia. Pendekatan ini lebih sesuai dengan tujuan penelitian karena memungkinkan peneliti tidak hanya mendeskripsikan pengalaman guru, tetapi juga menafsirkan bagaimana tekanan kebijakan, budaya sekolah, identitas profesional, dan nilai-nilai moral membentuk makna integritas penilaian dalam praktik sehari-hari.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengungkap esensi pengalaman hidup guru Pendidikan Pancasila dalam menghadapi dilema etika penilaian, memahami bagaimana guru memaknai konflik nilai antara profesionalisme, kebijakan institusional, dan ekspektasi sosial, serta menjelaskan bagaimana pengalaman tersebut membentuk proses pengambilan keputusan dalam menjaga integritas penilaian. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis dengan memperkaya kajian mengenai integritas penilaian melalui perspektif fenomenologi hermeneutik, memberikan kontribusi metodologis melalui penggunaan pendekatan lived experience untuk memahami dilema etika guru, serta memberikan implikasi praktis bagi pengembangan kebijakan penilaian, pendidikan guru, dan penguatan budaya integritas di sekolah.

Studi Literatur

Literatur internasional menempatkan integritas penilaian (*assessment integrity*) sebagai fondasi utama dalam menjamin validitas, keadilan, dan kredibilitas hasil asesmen. Rasooli et al. (2023) menegaskan bahwa *fairness* merupakan prinsip utama yang harus diwujudkan dalam setiap praktik penilaian, sedangkan Cronqvist (2025) memandang integritas sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari profesionalisme guru dalam meningkatkan mutu pendidikan. Pandangan tersebut diperkuat oleh Banks (2021) yang menekankan bahwa etika profesi menuntut guru tidak hanya mematuhi aturan formal, tetapi juga menggunakan pertimbangan moral ketika menghadapi situasi yang kompleks.

Meskipun demikian, literatur menunjukkan adanya dua cara pandang yang berbeda mengenai integritas penilaian. Perspektif pertama memandang integritas sebagai kepatuhan terhadap standar, regulasi, dan prosedur sehingga kualitas penilaian diukur dari konsistensi guru dalam menerapkan aturan. Sebaliknya, perspektif kedua memandang integritas sebagai professional judgement, yaitu kemampuan guru menafsirkan aturan secara bertanggung jawab ketika menghadapi situasi yang tidak dapat diselesaikan hanya melalui prosedur administratif. Perbedaan perspektif ini menunjukkan bahwa integritas bukan hanya persoalan kepatuhan normatif, tetapi juga persoalan bagaimana guru menggunakan kebijaksanaan profesional dalam praktik penilaian.

Dalam konteks Pendidikan Pancasila, perdebatan tersebut menjadi semakin relevan karena guru tidak hanya menjalankan fungsi evaluatif, tetapi juga fungsi pendidikan moral. Sebagai *moral actor* (Winataputra, 2012), guru Pendidikan Pancasila dituntut menjadi teladan dalam mengimplementasikan nilai-nilai yang diajarkan. Pandangan ini sejalan dengan Lickona (1991), Abdulkarim et al. (2020), dan Sartika et al. (2022) yang menegaskan bahwa keberhasilan Pendidikan Pancasila tidak hanya ditentukan oleh capaian akademik, tetapi juga oleh kemampuan guru menginternalisasikan nilai melalui pengalaman belajar dan praktik penilaian. Dengan demikian, keputusan penilaian guru tidak sekadar menentukan hasil belajar, tetapi sekaligus merepresentasikan nilai moral yang diajarkan kepada peserta didik.

Literatur juga belum mencapai kesepakatan mengenai sumber utama dilema etika guru. Rushworth M. Kidder (1995) membedakan dilema menjadi *right versus wrong* dan *right versus right*, serta menempatkan konflik antara dua nilai yang sama-sama benar sebagai inti persoalan etika profesional. Pope et al. (2009) menjelaskan bahwa konflik tersebut umumnya dipicu oleh tekanan eksternal dari peserta didik, orang tua, maupun pimpinan sekolah.

Namun, Wang et al. (2022) memberikan argumentasi yang berbeda dengan menunjukkan bahwa sumber utama dilema justru berasal dari ketegangan dalam identitas profesional guru. Menurut mereka, dilema lebih banyak dipengaruhi oleh bagaimana guru memaknai perannya sebagai pendidik daripada semata-mata oleh tekanan eksternal.

Perbedaan temuan tersebut menunjukkan bahwa literatur masih memperdebatkan apakah dilema etika terutama dipengaruhi oleh faktor struktural atau faktor personal. Penelitian terbaru oleh Normann (2025) bahkan menunjukkan bahwa kedua faktor tersebut saling berinteraksi. Guru harus terus menegosiasikan orientasi *faithful* (setia pada kebijakan) dan *truthful* (jujur terhadap kondisi belajar peserta didik), sehingga keputusan etis tidak pernah dapat dijelaskan hanya oleh salah satu faktor.

Untuk menjelaskan bagaimana guru merespons dilema tersebut, berbagai model pengambilan keputusan moral telah dikembangkan. Johnson et al. (2017) dan Gao et al. (2021) menjelaskan bahwa keputusan etis berlangsung melalui identifikasi masalah, analisis konflik nilai, evaluasi alternatif, implementasi keputusan, dan refleksi.

Sementara itu, James Rest menjelaskan proses tersebut melalui *Four-Component Model of Morality*, yang terdiri atas *moral sensitivity*, *moral judgment*, *moral motivation*, dan *moral character*. Model ini memberikan penjelasan mengenai mekanisme psikologis yang mendasari keputusan moral.

Namun demikian, sejumlah penelitian empiris menunjukkan bahwa model-model tersebut belum sepenuhnya mampu menjelaskan praktik guru dalam konteks pendidikan. Shapira-Lishchinsky (2011) dan Wang et al. (2022) menemukan bahwa tekanan institusional dapat melemahkan *moral motivation* dan *moral character*, meskipun guru memiliki sensitivitas moral dan pertimbangan etis yang baik. Temuan ini menunjukkan bahwa keputusan moral tidak hanya dipengaruhi oleh proses kognitif individu, tetapi juga oleh konteks organisasi, budaya sekolah, dan relasi sosial.

Dengan demikian, masih terdapat kesenjangan konseptual antara model pengambilan keputusan moral yang berorientasi psikologis dengan realitas praktik penilaian guru yang berlangsung dalam lingkungan sosial yang kompleks. Berangkat dari perdebatan tersebut, penelitian ini memandang bahwa integritas penilaian tidak dapat dijelaskan hanya melalui teori struktur maupun teori pengambilan keputusan moral secara terpisah. Tekanan institusional menjelaskan konteks tempat dilema muncul, sedangkan teori pengambilan keputusan moral menjelaskan proses deliberasi guru dalam merespons dilema tersebut. Akan tetapi, keduanya belum mampu menjelaskan bagaimana guru mengalami, memaknai, dan merefleksikan proses tersebut dalam kehidupan profesional sehari-hari.

Oleh karena itu, penelitian ini menggunakan fenomenologi hermeneutik Max van Manen sebagai lensa interpretatif untuk memahami pengalaman hidup (*lived experience*) guru dalam menjaga integritas penilaian. Dalam kerangka konseptual penelitian ini, teori etika profesi dan pengambilan keputusan moral (Kidder, Rest, Johnson, dan Gao) menjelaskan proses deliberasi etis, sedangkan fenomenologi Van Manen digunakan untuk mengungkap bagaimana seluruh proses tersebut dialami, dimaknai, dan ditransformasikan menjadi praktik profesional dalam konteks Pendidikan Pancasila.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutik Van Mannen (1990). Pemilihan ini didasarkan pada komparasi kritis dengan pendekatan fenomenologi lain yang memiliki relevansi dengan topik ini. Fenomenologi hermeneutik Van Manen unggul dalam tiga hal yang relevan dengan penelitian ini: (1) secara khusus dirancang untuk penelitian pedagogis sehingga sensitivitasnya terhadap nuansa pengalaman guru lebih tinggi; (2) dimensi hermeneutisnya mengakui bahwa pemahaman selalu sudah dibentuk oleh konteks, bahasa, dan sejarah yang sangat sesuai dengan kondisi guru di Indonesia yang pengalamannya tidak bisa dilepaskan dari konteks kultural dan institusional yang melingkupinya; dan (3) alat analitisnya berupa empat *lifeworld existentials* menyediakan kerangka yang komprehensif untuk

mengungkap dimensi-dimensi pengalaman yang tidak bisa ditangkap oleh pendekatan survei atau studi kasus deskriptif.

Penelitian dilaksanakan sejak bulan Mei 2026. Informan berasal dari tiga sekolah menengah atas di Kabupaten Majalengka. Pemilihan informan dilakukan secara purposive dengan mempertimbangkan tujuan penelitian. Penentuan tiga informan utama dalam penelitian ini tidak didasarkan pada representasi statistik, melainkan pada prinsip phenomenological sufficiency yang berlaku dalam penelitian fenomenologis (Creswell & Poth, 2025; Van Mannen, 1990). Dalam penelitian fenomenologis, ukuran sampel yang tepat ditentukan bukan oleh jumlah, melainkan oleh kekayaan dan kedalaman pengalaman yang dibawa oleh setiap informan. Saturasi tematik dalam penelitian ini dicapai melalui proses berikut: setelah wawancara dengan G1 dan G2, peneliti melakukan analisis awal dan mengidentifikasi 22 unit kode yang terdistribusi ke dalam empat lifeworld existentials. Wawancara dengan G3 kemudian menghasilkan empat kode baru namun tidak mengubah struktur tema esensial yang sudah teridentifikasi, ini merupakan indikasi bahwa saturasi tematik telah tercapai. Wawancara dengan informan pendukung P1 selanjutnya berfungsi untuk triangulasi, bukan untuk menambah tema baru.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*) dengan panduan yang dikembangkan berdasarkan empat *lifeworld existentials* Van Manen dan tiga rumusan masalah penelitian. Selain wawancara, peneliti membuat catatan lapangan (*field notes*) selama dan setelah sesi wawancara untuk merekam observasi kontekstual yang tidak tertangkap dalam rekaman audio.

Analisis data dalam penelitian ini mengikuti pendekatan fenomenologi yang dikembangkan oleh Van Mannen (2016) yaitu : (1) Orientasi fenomenologis. Pada tahap ini, peneliti menetapkan fokus penelitian, yaitu dilema etika guru dalam menjaga integritas penilaian, dengan tujuan memahami makna pengalaman hidup guru ketika menghadapi konflik antara tuntutan profesional, kebijakan sekolah, harapan masyarakat, dan kepentingan peserta didik. Selama proses penelitian, peneliti terus menjaga orientasi terhadap pertanyaan penelitian agar seluruh proses pengumpulan dan analisis data tetap berpusat pada pengalaman hidup (*lived experience*) para informan. (2) Eksplorasi pengalaman hidup. Tahap ini dilakukan dengan mengumpulkan deskripsi pengalaman hidup informan sebagaimana mereka alami secara langsung sebelum diberikan penjelasan teoritis. Peneliti melakukan wawancara mendalam (*in-depth interview*) secara semi-terstruktur kepada guru Pendidikan Pancasila yang telah memenuhi kriteria penelitian. Peneliti melakukan bracketing (*epoche*) sebelum setiap sesi wawancara dengan tujuan menangguhkan secara sadar asumsi-asumsi agar pengalaman informan dapat tampil secara apa adanya. Setelah setiap sesi analisis, peneliti membuat catatan *analytic memo* yang mendokumentasikan keputusan interpretif yang diambil, pertimbangan yang menyertai keputusan tersebut, dan alternatif interpretasi yang dipertimbangkan namun tidak dipilih. Seluruh hasil wawancara direkam, ditranskripsikan secara verbatim, kemudian diverifikasi kembali kepada informan (*member checking*) agar data yang diperoleh benar-benar merepresentasikan pengalaman mereka. (3) Refleksi tematik. Pada tahap ini peneliti melakukan interpretasi terhadap transkrip wawancara untuk menemukan tema-tema esensial yang menggambarkan hakikat pengalaman informan. Analisis dilakukan melalui pembacaan berulang terhadap seluruh transkrip dengan menggunakan tiga pendekatan refleksi tematik yang dikemukakan Van Manen, yaitu *holistic reading*, *selective reading*, dan *detailed (line-by-line) reading*. Peneliti mengidentifikasi pernyataan-pernyataan yang bermakna, memberikan kode, mengelompokkan makna yang serupa, kemudian menyusun tema-tema fenomenologis yang menjelaskan bagaimana guru mengalami, memaknai, dan merespons dilema etika dalam menjaga integritas penilaian. Selanjutnya, tema-tema tersebut direfleksikan menggunakan empat eksistensial kehidupan (*lifeworld existentials*), yaitu *lived body, lived space*, *lived time*, dan *lived other* untuk memperoleh pemahaman yang lebih mendalam terhadap pengalaman informan. (4) Representasi tekstual.

Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan
Volume: 6 | Nomor 02 | Agustus 2026 |
DOI: 10.47709/educendikia.v6i02.9107

Setelah tema-tema esensial diperoleh, peneliti menyusun deskripsi fenomenologis dalam bentuk narasi interpretatif. Proses penulisan dilakukan secara reflektif melalui kegiatan menulis, membaca kembali, merevisi, dan menyempurnakan hasil interpretasi hingga diperoleh uraian yang mampu menggambarkan esensi pengalaman informan secara utuh. Dalam penyajian hasil penelitian, peneliti mengintegrasikan kutipan langsung dari informan sebagai bukti empiris, kemudian mengaitkannya dengan hasil interpretasi dan teori-teori yang relevan sehingga menghasilkan deskripsi yang kaya (rich description) mengenai pengalaman guru menghadapi dilema etika penilaian. (5) Sikap pedagogis. Pada tahap ini peneliti menjaga kedekatan dengan fenomena yang diteliti agar interpretasi yang dihasilkan tetap berorientasi pada makna pedagogis. Peneliti secara terus-menerus menghubungkan setiap tema yang ditemukan praktik pembelajaran, profesionalisme guru, integritas penilaian, serta nilai-nilai pendidikan yang melatarbelakangi pengambilan keputusan guru dalam situasi dilematis. (6) Prinsip dialektis. Tahap terakhir dilakukan dengan menjaga keseimbangan antara bagian-bagian data dan keseluruhan makna fenomena melalui proses interpretasi yang berlangsung secara bolak-balik *(hermeneutic circle)*. Peneliti terus membandingkan kutipan wawancara, kode, subtema, tema, dan keseluruhan deskripsi fenomenologis untuk memastikan konsistensi interpretasi. Hasil analisis juga dikonfirmasi melalui diskusi dengan pembimbing, proses member checking kepada informan, serta triangulasi dengan hasil observasi dan dokumen penelitian. Melalui proses ini diperoleh pemahaman yang komprehensif mengenai esensi pengalaman guru dalam menghadapi dilema etika.

Keabsahan data dijamin melalui empat kriteria Lincoln & Guba (1985) : *credibility* (melalui *member checking* dan triangulasi), *transferability* (melalui deskripsi konteks yang tebal), *dependability* (melalui audit trail catatan lapangan dan transkrip), dan *confirmability* (melalui bracketing asumsi peneliti sebelum dan selama proses analisis).

Hasil

Integritas penilaian merupakan salah satu prinsip fundamental dalam praktik asesmen pembelajaran Pendidikan Pancasila. Dalam pelaksanaannya, guru tidak hanya dihadapkan pada tuntutan untuk menghasilkan penilaian yang objektif, adil, dan akuntabel, tetapi juga pada berbagai kondisi yang menempatkan mereka dalam situasi dilematik. Tekanan institusional, harapan orang tua, karakteristik peserta didik, serta tanggung jawab profesional saling berinteraksi dan membentuk pengalaman yang kompleks ketika guru harus mengambil keputusan penilaian. Berdasarkan hasil wawancara mendalam, observasi, dan analisis dokumen terhadap para guru Pendidikan Pancasila, data dianalisis menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutik Van Manen melalui proses refleksi terhadap pengalaman hidup (*lived experience*). Hasil analisis menunjukkan bahwa pengalaman guru tidak berlangsung sebagai rangkaian peristiwa yang berdiri sendiri, melainkan sebagai pengalaman yang saling berkaitan antara ruang institusi, relasi sosial, pengalaman emosional, serta proses refleksi sebelum mengambil keputusan penilaian. Melalui proses reduksi, refleksi tematik, dan interpretasi fenomenologis diperoleh tiga tema esensial yang menggambarkan pengalaman guru dalam menjaga integritas penilaian, yaitu:

Tabel 1. Tema-tema Esensial Pengalaman Guru dalam Menjaga Integritas Penilaian

TEMA	SUBTEMA

Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan
Volume: 6 | Nomor 02 | Agustus 2026 |
DOI: 10.47709/educendikia.v6i02.9107

Tema 1. Pengalaman guru menghadapi dilema etika dalam menjaga integritas penilaian	Tekanan institusional terhadap hasil penilaian; budaya nilai di atas KKM; kecemasan moral dalam memberikan nilai; konflik antara objektivitas dan belas kasih.
Tema 2. Konflik nilai antara profesionalisme, kebijakan, dan ekspektasi sosial	Intervensi orang tua; pengaruh pimpinan sekolah; kebutuhan institusi; komunitas profesional guru; keadilan bagi peserta didik.
Tema 3. Struktur pengalaman reflektif guru dalam pengambilan keputusan penilaian	Deliberasi sebelum memberi nilai; penggunaan bukti penilaian; negosiasi etis; transformasi profesional guru.

Ketiga tema tersebut menggambarkan bahwa dilema etika guru bukan hanya persoalan teknis dalam menentukan angka pada rapor, melainkan pengalaman eksistensial yang melibatkan pertimbangan moral, profesional, dan kemanusiaan. Setiap tema dijelaskan secara rinci pada bagian berikut.

Pengalaman Guru Menghadapi Dilema Etika dalam Menjaga Integritas Penilaian

Analisis terhadap pengalaman para informan menunjukkan bahwa dilema etika muncul sejak guru mulai memasuki proses penilaian. Pengalaman tersebut tidak semata-mata dipicu oleh kesulitan menentukan nilai, tetapi oleh perjumpaan antara prinsip profesional yang diyakini guru dengan realitas institusi tempat mereka bekerja. Dalam pengalaman para guru, penilaian menjadi ruang tempat berbagai kepentingan bertemu, mulai dari tuntutan sekolah, target kelulusan, hingga kepentingan peserta didik.

Hasil reduksi data menunjukkan empat subtema yang membentuk pengalaman tersebut sebagaimana disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Subtema Pengalaman Guru Menghadapi Dilema Etika

SUBTEMA	MAKNA ESENSIAL
Tekanan institusional	Guru mengalami tuntutan agar nilai memenuhi standar sekolah.
Budaya nilai di atas kkm	Nilai tinggi telah menjadi norma yang diterima bersama.
Kecemasan moral	Guru takut memberikan nilai yang tidak adil bagi masa depan siswa.
Konflik objektivitas dan belas kasih	Guru berusaha menyeimbangkan keadilan akademik dan kepedulian terhadap peserta didik.

Seluruh informan mengungkapkan bahwa pemberian nilai tidak pernah berlangsung dalam ruang yang sepenuhnya bebas. Guru merasakan adanya ekspektasi institusional agar nilai peserta didik berada pada kategori aman sehingga tidak menimbulkan persoalan administratif maupun citra sekolah. Tekanan tersebut muncul dalam berbagai bentuk, mulai dari arahan pimpinan, pengawasan kurikulum, hingga budaya sekolah yang menganggap nilai rendah sebagai indikator kegagalan guru.

Seorang guru mengungkapkan bahwa arahan pimpinan sering dikemas melalui narasi perlindungan terhadap masa depan peserta didik.

"...jangan ngasih anak nilai yang sekiranya merugikan anak di masa depan." (G2/ LO-PM-01)

Bagi guru, ungkapan tersebut bukan sekadar nasihat pedagogis, melainkan bentuk tekanan yang dibungkus dengan alasan moral. Guru memahami bahwa pimpinan bertindak atas nama kepentingan lembaga sehingga arahan tersebut sulit untuk diabaikan. Dalam situasi ini, pengalaman guru menunjukkan adanya kompromi antara keyakinan profesional dan tuntutan struktural.

Fenomena tersebut memperlihatkan bahwa ruang institusi (*lived space*) membentuk pengalaman guru secara kuat. Penilaian tidak lagi dipahami sebagai keputusan individual, tetapi sebagai keputusan yang dipengaruhi oleh budaya organisasi dan struktur birokrasi sekolah.

Guru juga mengungkapkan bahwa tuntutan nilai tinggi telah berkembang menjadi budaya sekolah. Nilai di bawah KKM sering dipersepsikan sebagai kegagalan guru dalam melaksanakan pembelajaran. Bahkan ketika tidak terdapat instruksi langsung dari pimpinan, guru tetap merasakan adanya norma tidak tertulis yang mendorong mereka memberikan nilai di atas batas minimal. Budaya tersebut membuat guru berada dalam dilema. Di satu sisi mereka ingin mempertahankan objektivitas penilaian berdasarkan capaian belajar siswa, namun di sisi lain mereka menyadari bahwa nilai rendah dapat dipersepsikan sebagai cerminan rendahnya kompetensi mengajar.

G1 menyatakan secara eksplisit tentang mustahilnya penilaian yang jujur dalam sistem yang ada:*"Di sekolah negeri untuk nilai apa adanya itu suatu hal yang mustahil ya. Makanya diadakan TKA sebagai pembanding*." (G1/LS-KK-01)

G2 menggambarkan bagaimana tekanan hadir dari dua arah sekaligus — dari birokrasi di atas yang takut sekolah dinilai buruk, dan dari tuntutan seleksi PTN di bawah: *"Ya dari atas. Birokrasi itu mungkin kalau nilainya jelek, sekolah yang disorot. Jadi diusahakan nilai di atas KKM. Terus masa sekarang mah perguruan tingginya menuntut."* (G2/LS-TI-04)

G3 mengungkap mekanisme yang paling tersembunyi dari tekanan institusional: norma yang sudah terinternalisasi sehingga guru sendiri yang menyalahkan dirinya atas nilai rendah siswa:*"Takutnya gini, saat anak tidak KKM berarti nantinya akan berbalik ke gurunya. Apakah belum melakukan suatu usaha yang lebih sehingga anaknya bisa sampai ke KKM?"* (G3/LS-TI-01)

P1 sebagai pengawas lintas sekolah mengkonfirmasi bahwa pengkondisian nilai adalah fenomena sistemik yang merata di mayoritas sekolah dalam wilayah pengawasannya, dan mengidentifikasi tiga pilar tekanan struktural: KKM, rapor sebagai dasar SNBP, dan akreditasi sekolah:*"Sebenarnya kalau menurut saya itu sudah menjadi peristiwa yang sudah biasa, umum di seluruh mapel. Nah, kita di guru PKn itu justru beban moral, Pak. Karena kita kan benteng moral."* (P1/PW-LS-01)

Selain tekanan dari luar, guru juga mengalami pergulatan batin ketika menentukan nilai. Pengalaman ini tampak melalui rasa takut melakukan kesalahan yang dapat berdampak pada masa depan peserta didik. Menjelang akhir semester, guru merasakan kecemasan yang semakin meningkat karena setiap keputusan penilaian dipandang memiliki konsekuensi moral.

Kecemasan tersebut bukan sekadar persoalan administratif, tetapi merupakan bentuk tanggung jawab profesional yang dihayati secara personal. Guru menyadari bahwa angka yang mereka berikan dapat memengaruhi kesempatan belajar, kelulusan, maupun masa depan peserta didik.

Pengalaman paling mendalam yang diungkapkan para guru adalah ketika harus memilih antara mempertahankan objektivitas penilaian atau memberikan kesempatan kepada peserta didik yang mengalami kesulitan. Pada saat yang sama, guru juga memikirkan keadilan bagi peserta didik yang telah belajar dengan sungguh-sungguh.

Salah seorang informan menyatakan: *"Kasihan sama yang murid bener-benernya. Kasihan sama yang sungguh-sungguhnya."* (G2/ IP-NK-02)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa keadilan bagi peserta didik yang berusaha keras menjadi kompas moral bagi guru. Guru tidak semata-mata mempertimbangkan belas kasih terhadap siswa yang memperoleh nilai rendah, tetapi juga mempertimbangkan hak peserta didik lain yang telah menunjukkan usaha dan prestasi yang lebih baik.

Secara keseluruhan, tema pertama menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam menjaga integritas penilaian merupakan pengalaman yang sarat dengan ketegangan antara tuntutan profesional dan tuntutan institusional. Dilema etika tidak muncul karena guru tidak memahami prinsip penilaian, tetapi karena mereka harus mengintegrasikan berbagai nilai yang sama-sama penting, yaitu objektivitas, kepedulian terhadap peserta didik, tanggung jawab terhadap lembaga, dan komitmen terhadap keadilan. Dalam perspektif fenomenologi Van Manen, pengalaman tersebut merupakan bentuk *lived space* dan *lived body*, di mana ruang institusi dan pengalaman emosional secara bersamaan membentuk cara guru memaknai integritas penilaian.

Seluruh informan secara konsisten menggambarkan bahwa dilema etika penilaian tidak bersumber dari kelemahan moral individual, melainkan dari struktur institusional yang mengepung dari berbagai arah. Tekanan ini hadir dalam tiga bentuk yang saling menguatkan: kebijakan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang bersifat wajib, norma tidak tertulis tentang nilai yang harus dijaga, dan kompetisi citra sekolah dalam seleksi berbasis rapor ke perguruan tinggi.

Konflik Nilai antara Profesionalisme, Kebijakan, dan Ekspektasi Sosial

Pengalaman guru dalam menjaga integritas penilaian tidak hanya dipengaruhi oleh tuntutan institusi, tetapi juga dibentuk oleh hubungan mereka dengan berbagai pihak yang terlibat dalam proses pendidikan. Analisis terhadap pengalaman para informan menunjukkan bahwa keputusan penilaian selalu berada pada persimpangan antara nilai-nilai profesional yang diyakini guru dengan ekspektasi sosial yang berkembang di lingkungan sekolah. Dalam situasi tersebut, guru tidak sedang memilih antara benar dan salah, melainkan berhadapan dengan dua atau lebih nilai yang sama-sama dianggap penting.

Berdasarkan hasil refleksi fenomenologis, tema ini terdiri atas lima subtema sebagaimana disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Konflik Nilai dalam Pengambilan Keputusan Penilaian

Subtema	Makna Fenomenologis
Negosiasi Dengan Orang Tua	Hubungan guru–orang tua berkembang menjadi ruang negosiasi etis, bukan sekadar permintaan perubahan nilai.
Kepemimpinan Institusional	Arahan pimpinan dimaknai sebagai representasi kepentingan lembaga.
Pengawasan Birokratis	Sistem monitoring mempersempit ruang otonomi profesional guru.
Komunitas Profesional	Rekan sejawat menjadi ruang refleksi dan dukungan moral.
Keadilan Sebagai Kompas Moral	Prinsip keadilan menjadi dasar utama dalam mempertahankan integritas penilaian.

Para informan mengungkapkan bahwa orang tua merupakan salah satu pihak yang paling sering terlibat dalam dinamika penilaian. Namun demikian, pengalaman guru menunjukkan bahwa komunikasi dengan orang tua tidak selalu dipandang sebagai bentuk intervensi yang harus ditolak. Sebaliknya, guru mengembangkan strategi negosiasi yang memungkinkan hubungan baik tetap terjaga tanpa harus mengorbankan prinsip profesional.

Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan
Volume: 6 | Nomor 02 | Agustus 2026 |
DOI: 10.47709/educendikia.v6i02.9107

Ketiga informan berdiri di persimpangan tekanan dari berbagai pihak dengan kepentingan berbeda. Tekanan orang tua dialami secara berbeda sesuai konteks sosial-ekonomi sekolah masing-masing. G1 pernah mengalami konflik terbuka, G2 menerima "titipan" nilai yang direspons dengan negosiasi kondisional, sementara G3 justru menghadapi paradoks — tidak ada tekanan dari orang tua karena PKn dianggap tidak strategis.

Yang lebih signifikan adalah mekanisme tekanan dari pimpinan yang tidak hadir sebagai instruksi langsung, melainkan melalui bahasa yang menyamarkan ekspektasi sebagai kepedulian. G1 mendeskripsikannya: *"Biasanya di rapat disampaikan permohonan: bagaimanapun itu anak kita bantu sebisa yang kita bisa. Bukan mempersulit, tapi memberikan jalan."* (G1/LO-PM-01)

G2, dengan latar pengalamannya sebagai mantan Wakasek, mengenali mekanisme ini dan menamainya dengan tepat menggunakan idiom kultural Sunda*:"Malapah Gedang, jangan ngasih anak nilai yang sekiranya merugikan anak di masa depan."* (G2/LO-PM-01)

"Malapah Gedang" adalah ungkapan Sunda untuk basa-basi bermaksud tertentu. Kosakata ini menunjukkan bahwa G2 mampu membaca struktur retoris di balik pesan pimpinannya. P1 mengkonfirmasi bahwa bahkan kepala sekolah seringkali tidak memahami regulasi dengan benar, sehingga tekanan yang diciptakannya melebihi apa yang sesungguhnya diamanatkan regulasi. P1 juga mengidentifikasi tiga akar masalah sistemik: regulasi yang memasung guru, ketimpangan hierarki KS-guru yang sangat besar, dan fragmentasi komunitas profesional yang melemahkan posisi tawar guru secara kolektif.

Pengalaman para guru menunjukkan bahwa arahan pimpinan sekolah memiliki pengaruh yang kuat terhadap keputusan penilaian. Menariknya, guru tidak selalu memaknai arahan tersebut sebagai bentuk paksaan, tetapi sebagai konsekuensi dari struktur organisasi sekolah. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa kepatuhan guru lebih didasarkan pada kesadaran terhadap posisi struktural dibandingkan pada keyakinan pribadi. Guru memahami bahwa kepala sekolah bertindak membawa kepentingan institusi sehingga keputusan profesional sering kali harus dinegosiasikan dengan kepentingan organisasi.

Dalam perspektif fenomenologi, pengalaman tersebut menunjukkan bagaimana *lived other* membentuk cara guru memaknai integritas penilaian. Keputusan guru tidak lahir secara individual, melainkan dipengaruhi oleh relasi dengan pihak-pihak yang memiliki otoritas dalam lingkungan sekolah.

Selain arahan kepala sekolah, guru juga menggambarkan adanya sistem pengawasan yang dilakukan secara berlapis oleh wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Pengawasan tersebut membuat proses penilaian tidak lagi sepenuhnya menjadi wilayah profesional guru. Situasi tersebut menciptakan pengalaman bahwa penilaian merupakan bagian dari mekanisme birokrasi sekolah. Guru merasa setiap keputusan harus dapat dipertanggungjawabkan tidak hanya kepada peserta didik, tetapi juga kepada sistem administrasi sekolah.

Di tengah berbagai tekanan tersebut, para guru mengungkapkan bahwa rekan sejawat menjadi tempat yang paling aman untuk berbagi pengalaman. Mereka lebih nyaman mendiskusikan dilema penilaian dengan sesama guru dibandingkan dengan anggota keluarga.

Salah seorang guru menyatakan bahwa ketika menghadapi dilema penilaian, ia lebih sering berdiskusi dengan rekan kerja karena merasa memperoleh pemahaman yang sama mengenai kompleksitas persoalan yang dihadapi. Temuan ini menunjukkan bahwa komunitas profesional berfungsi sebagai ruang refleksi kolektif. Dilema etika tidak dipikul secara individual, tetapi dimaknai bersama melalui pengalaman yang serupa di lingkungan sekolah.

Di balik berbagai tekanan eksternal, seluruh informan memperlihatkan bahwa prinsip keadilan tetap menjadi dasar utama dalam pengambilan keputusan penilaian. Guru merasa memiliki tanggung jawab moral untuk memberikan penghargaan kepada peserta didik yang benar-benar menunjukkan usaha belajar.

Salah seorang guru menyampaikan:

"Kasihan sama yang sungguh-sungguhnya...." (G2/ IP-NK-02)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa keadilan tidak dipahami sebagai perlakuan yang sama kepada seluruh peserta didik, tetapi sebagai penghargaan terhadap usaha dan proses belajar. Prinsip ini menjadi pengingat moral ketika guru menghadapi tekanan untuk menaikkan nilai secara merata.

Selain itu, guru Pendidikan Pancasila juga memanfaatkan penilaian sikap sebagai dasar untuk mempertahankan keseimbangan antara tuntutan sistem dan nilai-nilai karakter yang diajarkan dalam mata pelajaran tersebut.

Tema kedua memperlihatkan bahwa dilema etika guru sesungguhnya merupakan hasil perjumpaan berbagai nilai yang saling berkompetisi. Guru harus menyeimbangkan tuntutan profesional, kepentingan institusi, ekspektasi orang tua, hubungan dengan rekan sejawat, dan tanggung jawab moral terhadap peserta didik. Oleh karena itu, integritas penilaian tidak dimaknai sebagai kepatuhan yang kaku terhadap aturan, melainkan sebagai kemampuan guru untuk melakukan pertimbangan etis dalam relasi sosial yang kompleks. Dalam perspektif Van Manen, pengalaman ini mencerminkan dimensi *lived other*, yaitu bagaimana hubungan dengan orang lain membentuk makna pengalaman hidup guru dalam praktik penilaian.

Menjadi Guru yang Tetap Berintegritas: Struktur Pengalaman Reflektif dalam Pengambilan Keputusan Penilaian

Analisis fenomenologis menunjukkan bahwa keputusan penilaian tidak pernah diambil secara spontan. Setiap keputusan merupakan hasil dari proses refleksi yang melibatkan pertimbangan akademik, moral, relasional, dan institusional. Pengalaman guru memperlihatkan bahwa sebelum menentukan nilai, mereka terlebih dahulu berupaya memahami situasi peserta didik, mengumpulkan informasi yang relevan, mempertimbangkan konsekuensi keputusan, kemudian mencari bentuk keputusan yang dapat dipertanggungjawabkan secara profesional maupun moral. Struktur pengalaman reflektif tersebut membentuk lima subtema sebagaimana disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Struktur Pengalaman Reflektif Guru dalam Pengambilan Keputusan Penilaian

Subtema	Makna Fenomenologis
Deliberasi Dialogis	Keputusan diawali dengan memahami cerita di balik nilai.
Penilaian Berbasis Bukti	Kenaikan nilai harus memiliki dasar yang dapat dipertanggungjawabkan.
Penilaian Yang Kontekstual	Angka dipahami bersama konteks kehidupan peserta didik.
Reframing Tekanan	Tekanan dimaknai sebagai dorongan untuk berkembang.
Transformasi Profesional	Dilema etika membentuk guru menjadi lebih reflektif dan adaptif.

Seluruh informan menunjukkan bahwa keputusan penilaian selalu diawali dengan upaya memahami kondisi peserta didik. Guru tidak langsung menghubungkan nilai rendah dengan kurangnya kemampuan belajar, tetapi berusaha mencari alasan yang melatarbelakangi perubahan perilaku atau penurunan hasil belajar. Seorang guru menjelaskan:

Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan
Volume: 6 | Nomor 02 | Agustus 2026 |
DOI: 10.47709/educendikia.v6i02.9107

"Asas keadilan. Jangan sampai ada anak yang dirugikan, bu saya kan masuk terus, tugas masuk terus, kok nilai saya dibawah dari si itu yang jarang masuk. Prinsip saya seperti itu." (G1/ IP-NK-01)

Guru lain menambahkan bahwa ia tidak ingin langsung menjatuhkan penilaian sebelum memahami situasi yang dialami siswa.

"...tidak langsung menghakimi.... Saya panggil dulu, kamu kenapa?" (G3/LT-DL-02)

Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa angka bukanlah titik awal penilaian, melainkan titik awal dialog. Bagi para guru, nilai memperoleh makna setelah dipahami bersama pengalaman hidup peserta didik. Dalam perspektif fenomenologi hermeneutik, proses ini menunjukkan bahwa penilaian merupakan tindakan interpretatif, bukan sekadar proses pengukuran.

Guru menyadari bahwa tuntutan institusi sering kali mengharuskan adanya penyesuaian nilai. Namun demikian, mereka berusaha memastikan bahwa setiap perubahan nilai tetap memiliki dasar yang dapat dipertanggungjawabkan. Salah seorang informan menjelaskan:

"...ditambah dua lagi.... Ini absennya dilihat.... tugasnya dilihat...." (G2/ IP-NK-02)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru tidak melakukan penambahan nilai secara arbitrer. Sebaliknya, mereka mengembangkan sistem dokumentasi melalui kehadiran, penyelesaian tugas, partisipasi belajar, maupun catatan observasi sebagai dasar pemberian nilai.

Fenomena ini memperlihatkan bahwa integritas penilaian tidak hanya dipahami sebagai kepatuhan terhadap angka, tetapi juga sebagai kemampuan mempertanggungjawabkan setiap keputusan melalui bukti yang tersedia.

Analisis juga menunjukkan bahwa guru membedakan cara memaknai penilaian kognitif dan penilaian sikap. Penilaian hasil belajar akademik lebih banyak didasarkan pada data kuantitatif, sedangkan penilaian sikap melibatkan intuisi profesional yang berkembang melalui interaksi sehari-hari dengan peserta didik.

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa guru mengembangkan bentuk penilaian yang bersifat kontekstual. Angka dipandang sebagai salah satu sumber informasi, tetapi belum cukup untuk menggambarkan perkembangan peserta didik secara utuh. Oleh karena itu, pengalaman keseharian, perilaku, dan perubahan karakter menjadi bagian penting dalam proses pengambilan keputusan. Pada mata pelajaran Pendidikan Pancasila, dimensi sikap menjadi ruang yang memungkinkan guru mengintegrasikan capaian akademik dengan perkembangan karakter peserta didik.

Temuan lain yang menarik adalah cara guru memaknai tekanan institusi. Alih-alih melihatnya sebagai beban semata, sebagian informan justru menganggap tekanan tersebut sebagai pengingat untuk terus meningkatkan kualitas pembelajaran. Salah seorang guru mengungkapkan:

"Tuntutan untuk menaikkan nilai ini jadi pembelajaran buat guru...." (G1/ LB-RM-02)

Bagi guru, apabila sekolah mengharapkan hasil belajar yang lebih baik, maka kualitas proses pembelajaran juga harus meningkat. Dengan demikian, dilema penilaian tidak hanya menghasilkan tekanan psikologis, tetapi juga memunculkan motivasi untuk memperbaiki praktik mengajar. Pengalaman ini menunjukkan adanya perubahan cara pandang (*reframing*), yaitu mengubah tekanan eksternal menjadi dorongan internal untuk berkembang sebagai pendidik. Seluruh pengalaman yang dialami guru akhirnya bermuara pada perubahan cara mereka memaknai profesi. Guru menjadi lebih berhati-hati dalam memberikan nilai, lebih

terbuka terhadap dialog dengan peserta didik, dan lebih aktif mencari strategi pembelajaran yang mampu mengurangi munculnya dilema pada akhir semester.

Salah seorang guru menceritakan bahwa ia mulai membeli berbagai buku metode pembelajaran, mengikuti program Guru Penggerak, dan mencoba berbagai model pembelajaran di kelas sebagai respons terhadap pengalaman menghadapi dilema penilaian. Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa dilema etika tidak hanya menghasilkan konflik, tetapi juga mendorong transformasi profesional. Guru tidak berhenti pada rasa tidak nyaman, melainkan menjadikan pengalaman tersebut sebagai momentum untuk meningkatkan kompetensi pedagogis.

Kasus yang dialami seorang peserta didik dengan performa belajar yang menurun, tetapi memiliki riwayat nilai tinggi pada semester sebelumnya, semakin memperlihatkan kompleksitas keputusan penilaian. Guru menyadari bahwa mempertahankan konsistensi sistem sering kali berbenturan dengan prinsip kejujuran akademik.

Tema ketiga menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam menjaga integritas penilaian pada dasarnya merupakan perjalanan reflektif. Guru tidak mengambil keputusan berdasarkan aturan yang kaku, melainkan melalui proses memahami peserta didik, mengumpulkan bukti, mempertimbangkan konsekuensi moral, serta merefleksikan kembali praktik profesionalnya. Dalam perspektif fenomenologi Van Manen, pengalaman ini mencerminkan dimensi *lived time*, yaitu bagaimana pengalaman-pengalaman yang berulang membentuk cara guru memahami profesinya dari waktu ke waktu. Dilema etika akhirnya tidak hanya mengubah keputusan penilaian, tetapi juga mentransformasi identitas profesional guru sebagai pendidik yang terus belajar, menafsirkan, dan memperjuangkan integritas di tengah berbagai tuntutan.

Pembahasan

Integritas Penilaian sebagai Proses Negosiasi Moral yang Dinamis

James Rest (1986) menjelaskan bahwa perilaku moral seseorang dibentuk oleh empat komponen yang saling berkaitan, yaitu *moral sensitivity, moral judgment, moral motivation, dan moral character*. Temuan penelitian ini mengonfirmasi keberadaan keempat komponen tersebut dalam pengalaman guru saat menghadapi dilema etika penilaian. Para informan terlebih dahulu menyadari adanya konflik antara objektivitas penilaian dan berbagai tekanan eksternal, seperti tuntutan institusi maupun harapan orang tua *(moral sensitivity)*. Setelah itu mereka mempertimbangkan berbagai alternatif keputusan berdasarkan prinsip keadilan, kepentingan peserta didik, dan tanggung jawab profesional *(moral judgment)*. Keputusan yang diambil kemudian dipengaruhi oleh komitmen pribadi untuk tetap menjaga integritas penilaian *(moral motivation)*, yang selanjutnya membentuk kebiasaan profesional dalam mempertahankan prinsip tersebut *(moral character)*.

Meskipun demikian, hasil penelitian ini juga menunjukkan bahwa hubungan antar komponen tersebut tidak berlangsung secara linear sebagaimana digambarkan dalam model Rest. Pengalaman para guru memperlihatkan bahwa proses pengambilan keputusan moral bersifat sirkular dan berulang. Guru dapat kembali pada tahap moral sensitivity setelah keputusan diambil ketika muncul tekanan baru pada akhir semester, menerima protes dari orang tua, atau memperoleh informasi tambahan mengenai kondisi peserta didik. Dengan kata lain, proses moral tidak berhenti setelah suatu keputusan dibuat, tetapi terus bergerak melalui pengalaman-pengalaman berikutnya.

Temuan tersebut memperluas *Four-Component Model of Morality* dengan menambahkan dimensi temporal dalam pengambilan keputusan etis. Pengalaman moral guru berkembang melalui siklus refleksi yang terus

berulang sepanjang praktik profesionalnya. Oleh karena itu, karakter moral guru tidak hanya merupakan hasil dari satu keputusan etis, tetapi merupakan akumulasi pengalaman reflektif yang terus membentuk identitas profesional mereka.

Strategi Deliberasi Guru

Penelitian ini juga memperlihatkan bahwa guru mengembangkan berbagai strategi deliberasi untuk mempertahankan integritas penilaian. Temuan tersebut mengonfirmasi model pengambilan keputusan etis yang dikemukakan oleh Gao et al. (2021), khususnya mengenai pentingnya mempertimbangkan berbagai alternatif sebelum menentukan keputusan.

Model pengambilan keputusan etis yang dikembangkan oleh Gao et al. (2021) menjelaskan bahwa penyelesaian dilema dilakukan melalui beberapa tahapan, yaitu identifikasi masalah etika, pengumpulan informasi, evaluasi alternatif, pemilihan tindakan, implementasi keputusan, dan refleksi terhadap hasil keputusan. Salah satu komponen penting dalam model tersebut adalah *alternative generation*, yaitu kemampuan menghasilkan berbagai alternatif penyelesaian sebelum keputusan akhir ditetapkan.

Namun demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa bentuk alternatif yang dikembangkan setiap guru berbeda secara signifikan. Guru pertama menggunakan strategi "tambah, bukan ubah", guru kedua mengembangkan penambahan nilai berbasis jurnal perkembangan belajar, sedangkan guru ketiga memilih kontrak penilaian yang disepakati sejak awal semester.

Variasi tersebut menunjukkan bahwa komponen *alternative generation* dalam model Gao et al. tidak dapat dipahami sebagai prosedur yang bersifat universal. Alternatif yang dipilih guru sangat dipengaruhi oleh pengalaman profesional, budaya sekolah, gaya deliberasi, serta hubungan yang dibangun dengan peserta didik. Dengan demikian, penelitian ini memperluas model Gao et al. dengan menunjukkan bahwa kualitas keputusan etis tidak hanya bergantung pada jumlah alternatif yang dihasilkan, tetapi juga pada konteks sosial dan budaya tempat keputusan tersebut dibuat.

Implikasi terhadap Kebijakan dan Pengembangan Profesional Guru

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa dilema etika guru tidak dapat dipahami semata-mata sebagai persoalan individual. Sebagaimana dikemukakan oleh Shapira-Lishchinsky (2011), guru sering kali memikul beban moral secara personal karena organisasi pendidikan belum menyediakan sistem pendukung yang memadai. Oleh karenanya, dilema etika guru tidak dapat dipahami hanya sebagai persoalan individu. Melalui perspektif *systemic ethical dilemmas*, ia berpendapat bahwa konflik moral guru dibentuk oleh kebijakan pendidikan, budaya organisasi sekolah, tuntutan masyarakat, dan struktur birokrasi. Ketika organisasi tidak menyediakan dukungan yang memadai, guru akan menanggung beban moral secara individual sehingga rentan mengalami stres profesional dan kompromi etis.

Temuan penelitian ini mengonfirmasi perspektif tersebut. Para guru tidak hanya menghadapi konflik antara nilai profesional dan kepentingan peserta didik, tetapi juga harus berhadapan dengan tekanan institusional, budaya nilai tinggi, ekspektasi orang tua, serta mekanisme evaluasi sekolah. Situasi tersebut menunjukkan bahwa dilema etika merupakan persoalan sistemik, bukan sekadar persoalan integritas pribadi guru.

Pada tingkat kebijakan nasional, temuan ini mengindikasikan perlunya meninjau kembali sistem evaluasi pendidikan yang secara tidak langsung mendorong orientasi pada capaian nilai. Ketika nilai rapor menjadi indikator penting bagi akreditasi sekolah maupun seleksi pendidikan lanjutan, tekanan terhadap guru untuk menghasilkan capaian akademik tertentu cenderung meningkat. Dalam kondisi demikian, penguatan sistem

pengawasan saja tidak cukup untuk membangun integritas apabila akar persoalan struktural tidak diselesaikan.

Pada tingkat sekolah, hasil penelitian menunjukkan pentingnya mekanisme perlindungan institusional bagi guru yang mempertahankan prinsip penilaian yang objektif dan adil. Perlindungan tersebut tidak hanya berkaitan dengan aspek hukum atau administratif, tetapi juga mencakup dukungan organisasi ketika guru menghadapi tekanan dari berbagai pihak. Lingkungan sekolah yang aman secara psikologis memungkinkan guru mengambil keputusan profesional tanpa rasa takut terhadap konsekuensi sosial maupun karier.

Sementara itu, pada tingkat pengembangan profesional, penelitian ini menegaskan pentingnya ethical literacy sebagai kompetensi inti guru. Kompetensi tersebut tidak hanya mencakup pengetahuan mengenai kode etik profesi, tetapi juga kemampuan mengenali dilema etika, melakukan refleksi kritis, mempertimbangkan berbagai alternatif tindakan, serta mempertanggungjawabkan keputusan secara moral dan profesional. Dalam konteks ini, komunitas belajar guru dan MGMP dapat dikembangkan menjadi ruang refleksi etis, sehingga tidak hanya berfungsi untuk membahas aspek teknis pembelajaran, tetapi juga menjadi wahana berbagi pengalaman, memperkuat solidaritas profesional, dan membangun budaya integritas dalam praktik penilaian.

Kesimpulan

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam menjaga integritas penilaian merupakan proses negosiasi moral yang dinamis di tengah tarik-menarik antara tuntutan profesional, kebijakan institusi, ekspektasi sosial, dan kepentingan peserta didik. Guru tidak memaknai integritas sebagai kepatuhan yang bersifat administratif terhadap prosedur penilaian, melainkan sebagai praktik reflektif yang terus diupayakan melalui deliberasi etis, penggunaan bukti penilaian, dialog dengan berbagai pemangku kepentingan, serta pertimbangan moral dan spiritual dalam setiap pengambilan keputusan. Dengan demikian, penelitian ini menjawab pertanyaan penelitian bahwa dilema etika guru tidak hanya berbentuk konflik antara objektivitas dan belas kasih, tetapi merupakan pengalaman hidup (*lived experience*) yang membentuk identitas profesional guru secara berkelanjutan. Secara teoretis, penelitian ini mengonfirmasi sekaligus memperluas *Four-Component Model of Morality* dari James Rest dengan menunjukkan bahwa proses pengambilan keputusan moral berlangsung secara sirkular melalui pengalaman yang berulang, memperkaya *Ethical Decision-Making Model* dari Gao et al. melalui temuan bahwa strategi penyelesaian dilema bersifat kontekstual dan dipengaruhi budaya sekolah serta pengalaman profesional, serta menambahkan dimensi spiritual-religius sebagai mekanisme resolusi dilema yang belum banyak dijelaskan dalam literatur etika penilaian. Secara metodologis, penelitian ini memperlihatkan bahwa fenomenologi hermeneutik Max van Manen mampu mengungkap makna terdalam pengalaman guru yang tidak dapat dijelaskan melalui pendekatan normatif maupun prosedural, sehingga memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai praktik integritas penilaian dalam konteks pendidikan. Adapun secara praktis dan kebijakan, hasil penelitian ini mengindikasikan perlunya reformulasi sistem evaluasi pendidikan yang tidak semata-mata berorientasi pada capaian nilai. Untuk menjamin integritas penilaian, perlu penguatan mekanisme perlindungan institusional bagi guru dalam menghadapi tekanan penilaian, serta menjadikan MGMP sebagai ruang refleksi etis bagi guru. Selain itu pengembangan profesional berkelanjutan perlu memasukkan *ethical literacy*, supaya guru memiliki kapasitas yang lebih baik dalam mengenali, merefleksikan, dan menyelesaikan dilema etika secara profesional dan berintegritas.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada seluruh informan yang telah bersedia meluangkan waktu dan berbagi pengalaman selama proses penelitian. Apresiasi juga disampaikan kepada kepala sekolah dan

pengawas sekolah yang telah memberikan izin serta dukungan dalam pelaksanaan penelitian. Kontribusi seluruh pihak tersebut sangat berarti dalam penyelesaian penelitian ini.

Referensi

Abdulkarim, A., Komalasari, K., Saripudin, D., Ratmaningsih, N., & Anggraini, D. N. (2020). Development of a unity in diversity-based pancasila education text book for Indonesian universities. *International Journal of Instruction*, *13*(1), 371–386. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13125a

Afriadi, B., Komarudin, & Sutisna, A. (2024). Evaluation of the Effectiveness of the Civic Education Curriculum in Indonesia: A Case Study of the KTSP Curriculum, the 2013 Curriculum, and the Independent Curriculum. *Journal of Curriculum and Teaching*, *13*(5), 331–343. https://doi.org/10.5430/jct.v13n5p331

Banks, S. (2021). *Ethics and Values in Social Work Fifth Edition* (5th ed.). Red Globe Press. www.basw.co.uk

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2025). *QUALITATIVE INQUIRY & RESEARCH DESIGN* (5th ed.). Sage.

Cronqvist, M. (2025). Teachers' ethical responsibility in teaching; to guide the children about right and wrong. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *69*(4), 857–870. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360901

Gao, R., Liu, J., & Yin, B. (2021). An Expanded Ethical Decision-making Model to Resolve Ethical Dilemmas in Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *68*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100978

Husserl, E. (1973). *The Idea of Phenomenology* (5th ed.). The Hague.

Johnson, R. L., Liu, J., & Burgess, Y. (2017). A model for making decisions about ethical dilemmas in student assessment. *Journal of Moral Education*, *46*(2), 212–229. https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1313725

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2024). *Rapor Pendidikan Indonesia 2024*. Pusat Asesmen Pendidikan. https://data.kemendikdasmen.go.id/publikasi/pendidikan/asesmen-nasional-and-rapor-pendidikan?year=2024. diakses tanggal 20/5/2026.

Kidder, R. M. . (1995). *How good people make tough choices*. Morrow.

Lickona, T. (1991). *EDUCATING FOR CHARACTER: HOW OUR SCHOOLS CAN TEACH RESPECT AND RESPONSIBILITY*. Bantam Books.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Normann, D. A. (2025). Faithful or truthful? Dilemmas encountered by teachers when implementing reduced grading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. https://doi.org/10.1007/s11092-025-09457-w

Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 778–782. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013

Rasooli, A., Rasegh, A., Zandi, H., & Firoozi, T. (2023). Teachers' Conceptions of Fairness in Classroom Assessment: An Empirical Study. *Journal of Teacher Education*, *74*(3), 260–273. https://doi.org/10.1177/00224871221130742

Rest, J. R. (1986). *Moral development advances in research and theory*. Praeger.

Sartika, R., Praja, W. N., & Azis, A. (2022). Sustainable development goals: Recognition of Pancasila education materials in shaping student ethics in the digital era. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, *19*(2), 303–309. https://doi.org/10.21831/jc.v19i2.48285

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, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2019). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications.

Van Mannen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. The State University of New York. https://archive.org/details/researchinglived0000vanm

Van Mannen, M. (2016). *Researching Lived Experience Second Edition*. Routledge.

Wang, X., Liu, D., & Liu, J. (2022). Formality or Reality: Student Teachers' Experiences of Ethical Dilemmas and Emotions During the Practicum. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870069

Winataputra, U. (2012). *Pendidikan Kewarganegaraan Dalam Perspektif Pendidikan. Untuk Mencerdaskan Kehidupan Bangsa: Gagasan, Instrumental, dan. Praksis*. Widya Aksara Press.