ALSYS
Jurnal Keislaman dan Ilmu Pendidikan

e-ISSN : 2808-540X
p-ISSN : 2808-7119

**Terindeks**: Copernicus, Sinta 5, Dimensions, Scilit, Lens, Semantic Scholar, Garuda, Google, Base, etc.

https://doi.org/10.58578/alsys.v6i4.10938

# REKONSTRUKSI KOMPETENSI GURU: DIALEKTIKA KUADRAN GLICKMAN DAN KESADARAN EPISTEMOLOGIS PERSPEKTIF IMAM AL-GHAZALI

## Reconstruction of Teacher Competence: The Dialectic of the Glickman Quadrant and Epistemological Awareness from the Perspective of Imam al-Ghazali

**Najwa Hafana & Ahmad Barizi**
UIN Maulana Malik Ibrahim Malang
250106220009@student.uin-malang.ac.id; abarizi_mdr@mat.uin-malang.ac.id

**Article Info:**

| Submitted: | Revised: | Accepted: | Published: |
|---|---|---|---|
| May 14, 2026 | Jun 11, 2026 | Jun 25, 2026 | Jun 30, 2026 |

**Abstract**

Although teacher competence has been widely studied in technical and pedagogical dimensions, studies that integratively reconstruct teacher competence through the dialectic of Glickman's quadrant and epistemological awareness from the perspective of Imam Al-Ghazali remain limited. This study aims to analyze the reconstruction of teacher competence by integrating Carl D. Glickman's developmental supervision theory and Imam Al-Ghazali's typology of epistemological awareness. This study used a qualitative approach with library research, with the main data sources consisting of Carl D. Glickman's works on developmental supervision and Imam Al-Ghazali's *Ihya' 'Ulum al-Din*. The results showed that Glickman's theory produces four teacher typologies, namely drop-out, unfocused worker, analytical observer, and professional, each of which requires different supervisory interventions. Meanwhile, Imam Al-Ghazali's typology of epistemological awareness, namely *Al-'Alim*, *An-Na'im*, *Al-Mustarsyid*, and *Al-Jahil*, represents teachers' level of awareness of the knowledge they


AlSys is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

possess. The dialectic between these two perspectives produces the concept of teachers' epistemological competence, which includes reflective and analytical capacity, professional commitment, epistemic self-awareness, and moral-spiritual orientation. The conclusion of this study affirms that the development of teacher competence cannot rely solely on technical-pedagogical aspects but also needs to be supported by epistemological and moral-spiritual awareness. This reconstruction provides a theoretical contribution to the development of a more holistic and integrative paradigm of teacher professionalism between modern intellectual traditions and Islamic epistemology.

**Keywords:** Teacher Competence; Glickman's Quadrant; Al-Ghazali's Epistemology; Educational Supervision; Teacher Professionalism

**Abstrak:** Meskipun kompetensi guru telah banyak dikaji dalam dimensi teknis dan pedagogis, kajian yang secara integratif merekonstruksi kompetensi guru melalui dialektika kuadran Glickman dan kesadaran epistemologis perspektif Imam Al-Ghazali masih terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis rekonstruksi kompetensi guru dengan mengintegrasikan teori *developmental supervision* Carl D. Glickman dan tipologi kesadaran epistemologis Imam Al-Ghazali. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan, dengan sumber data utama karya Carl D. Glickman tentang *developmental supervision* dan kitab *Ihya' 'Ulum al-Din* karya Imam Al-Ghazali. Hasil penelitian menunjukkan bahwa teori Glickman menghasilkan empat tipologi guru, yaitu *drop-out*, *unfocused worker*, *analytical observer*, dan *professional*, yang masing-masing memerlukan intervensi supervisi berbeda. Sementara itu, tipologi kesadaran epistemologis Imam Al-Ghazali, yaitu *Al-'Alim*, *An-Na'im*, *Al-Mustarsyid*, dan *Al-Jahil*, merepresentasikan tingkat kesadaran guru terhadap ilmu yang dimilikinya. Dialektika kedua perspektif tersebut menghasilkan konsep kompetensi epistemologis guru yang mencakup kapasitas reflektif dan analitis, komitmen profesional, kesadaran epistemik diri, serta orientasi moral-spiritual. Simpulan penelitian ini menegaskan bahwa pengembangan kompetensi guru tidak cukup bertumpu pada aspek teknis-pedagogis, tetapi juga perlu ditopang oleh kesadaran epistemologis dan moral-spiritual. Rekonstruksi ini memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan paradigma profesionalisme guru yang lebih holistik dan integratif antara tradisi intelektual modern dan epistemologi Islam.

**Kata Kunci:** Kompetensi Guru; Kuadran Glickman; Epistemologi Al-Ghazali; Supervisi Pendidikan; Profesionalisme Guru

## PENDAHULUAN

Kualitas pendidikan pada dasarnya sangat ditentukan oleh kualitas guru sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi ajar, tetapi juga sebagai subjek intelektual yang membentuk pola pikir, kesadaran, dan orientasi nilai peserta didik. Oleh karena itu, kompetensi guru menjadi isu sentral dalam diskursus pendidikan modern. Dalam konteks pendidikan kontemporer, problematika guru tidak lagi terbatas pada kemampuan metodologis dan penguasaan materi pembelajaran, tetapi

juga berkaitan dengan kemampuan reflektif, kesadaran intelektual, dan orientasi epistemologis dalam memahami ilmu pengetahuan (Ni'mah, 2021). Krisis profesionalisme guru dewasa ini menunjukkan bahwa praktik pendidikan sering kali terjebak pada pola administratif dan performatif sehingga mengabaikan dimensi reflektif-transformatif pendidikan itu sendiri.

Penguatan kompetensi guru di Indonesia secara normatif telah diatur melalui Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen yang menegaskan bahwa guru wajib memiliki empat kompetensi utama, yakni kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Keempat kompetensi tersebut menjadi basis pengembangan profesionalisme guru dalam sistem pendidikan nasional. Akan tetapi konstruksi kompetensi guru dalam praktiknya masih cenderung berorientasi pada aspek teknis-pedagogis dan administratif. Dimensi kesadaran epistemologis guru sebagai subjek pengetahuan belum memperoleh perhatian yang memadai. Akibatnya proses pendidikan sering berlangsung secara mekanistik dan lebih menekankan transfer pengetahuan dibanding pembentukan kesadaran kritis dan reflektif peserta didik.

Dalam perspektif supervisi pendidikan modern menurut Glickman et al. (2013) mengembangkan teori developmental supervision yang menempatkan perkembangan guru berdasarkan dua dimensi utama, yakni level abstraction dan commitment. Dimensi abstraction berkaitan dengan kemampuan guru dalam berpikir kritis, reflektif, dan analitis terhadap problem pendidikan. Sedangkan commitment merujuk pada tingkat tanggung jawab dan komitmen profesional guru dalam menjalankan tugas pendidikan. Berdasarkan kedua dimensi tersebu Glickman membagi perkembangan guru ke dalam empat kuadran yang menunjukkan tingkat profesionalitas dan kesiapan guru dalam proses pembelajaran. Teori ini memperlihatkan bahwa kualitas guru tidak hanya ditentukan oleh kemampuan teknis mengajar, tetapi juga oleh kemampuan reflektif dan komitmen profesional guru. Namun demikian, teori Glickman masih berfokus pada aspek psikologis-profesional dan belum secara eksplisit menyentuh dimensi kesadaran epistemologis guru terhadap ilmu dan dirinya sebagai pelaku pendidikan.

Tradisi intelektual islam khususnya pada pemikiran Imam Al-Ghazali menawarkan perspektif epistemologis yang lebih mendalam mengenai relasi manusia dengan pengetahuan. Dalam perspektif Imam Al-Ghazali, kualitas manusia tidak hanya ditentukan oleh banyaknya pengetahuan yang dimiliki, tetapi juga oleh kesadaran reflektif terhadap pengetahuan

tersebut. Konsep empat tipologi manusia yang dinisbatkan kepadaImam Al-Ghazali yaitu manusia yang mengetahui dan sadar bahwa dirinya mengetahui, manusia yang mengetahui tetapi tidak sadar bahwa dirinya mengetahui, manusia yang tidak mengetahui namun sadar akan ketidaktahuannya, serta manusia yang tidak mengetahui dan tidak sadar akan ketidaktahuannya. Hal merepresentasikan tingkat kesadaran epistemologis manusia terhadap ilmu (Mundiri & Bariroh, 2018) . Dalam konteks pendidikan, konsep tersebut menunjukkan bahwa guru ideal bukan sekadar guru yang menguasai materi pembelajaran, melainkan guru yang memiliki kesadaran epistemologis terhadap ilmu, diri, dan tanggung jawab moral-intelektualnya sebagai pendidik. Dengan demikian, dimensi epistemologis menjadi fondasi penting dalam pembentukan profesionalisme guru yang reflektif dan transformatif (Noor et al., 2021) .

Sejumlah penelitian terdahulu menunjukkan bahwa kajian mengenai kompetensi guru masih didominasi oleh pendekatan normatif dan regulatif. Penelitian tentang kompetensi guru umumnya berfokus pada peningkatan pedagogical content knowledge, efektivitas supervisi akademik, serta pengembangan profesionalisme berbasis kebijakan pendidikan. Sementara itu, penelitian mengenai pemikiran Imam Al-Ghazali lebih banyak diarahkan pada pendidikan karakter, adab guru, dan filsafat pendidikan Islam secara umum (Mainuddin et al., 2023). Penelitian Mundiri dan Bariroh (2018) menegaskan pentingnya profesionalisme guru dalam perspektif pendidikan transformatif Al-Ghazali, namun belum mengaitkannya dengan teori supervisi modern. Di sisi lain pada kajian tentang teori developmental supervision oleh Glickman et al. (2013) umumnya berorientasi pada efektivitas supervisi pendidikan dan peningkatan kinerja guru, tanpa menyentuh dimensi epistemologis guru sebagai subjek pengetahuan. Berdasarkan penelusuran penulis, masih sangat terbatas penelitian yang mendialogkan teori kuadran Glickman dengan kesadaran epistemologis perspektif Al-Ghazali dalam kerangka rekonstruksi kompetensi guru.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya gap akademik antara teori supervisi pendidikan modern dan epistemologi pendidikan Islam. Teori Glickman memiliki kekuatan dalam memetakan perkembangan profesional guru melalui dimensi abstraction dan commitment, tetapi belum menjelaskan aspek kesadaran epistemik guru terhadap ilmu. Sebaliknya, epistemologi Imam Al-Ghazali memiliki kedalaman reflektif-spiritual mengenai kesadaran pengetahuan, namun belum banyak dielaborasi dalam konteks pengembangan kompetensi guru modern. Oleh karena itu, diperlukan suatu pendekatan integratif yang

mampu mempertemukan dimensi profesionalisme guru dengan kesadaran epistemologis sebagai basis pembentukan kompetensi guru yang lebih reflektif dan transformatif.

Berdasarkan problematika tersebut penelitian ini menawarkan rekonstruksi kompetensi guru melalui dialektika kuadran Glickman dan kesadaran epistemologis perspektif Imam Al-Ghazali. Penelitian ini memiliki upaya sintesis antara teori supervisi pendidikan modern dan epistemologi pendidikan Islam dalam membangun konsep "kompetensi epistemologis guru". Konsep tersebut menempatkan guru bukan sekadar sebagai pelaksana pembelajaran, melainkan sebagai subjek reflektif yang sadar terhadap ilmu, sadar terhadap keterbatasan dirinya, serta memiliki komitmen moral dan intelektual dalam proses pendidikan. Penelitian ini memiliki tujuan untuk menganalisis konstruksi kuadran guru dalam teori Glickman, mengkaji konsep kesadaran epistemologis dalam perspektif Al-Ghazali, dan merumuskan rekonstruksi kompetensi guru melalui dialektika antara teori Glickman dan epistemologi Imam Al-Ghazali sebagai paradigma alternatif dalam pengembangan profesionalisme guru.

## METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Penelitian kepustakaan merupakan penelitian yang menjadikan literatur sebagai sumber utama dalam memperoleh data penelitian (Sugiono, 2019). Pendekatan ini digunakan untuk mengkaji secara konseptual dialektika kuadran Glickman dan kesadaran epistemologis perspektif Imam Al-Ghazali dalam rekonstruksi kompetensi guru. Adapun Sumber data penelitian terdiri atas data primer dan data sekunder. Data primer diperoleh dari karya Glickman et al. (2013) berjudul *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* serta karya fudemental Imam Al-Ghazali berjudul Ihya *'Ulum al-Din*. Adapun data sekunder diperoleh dari artikel jurnal, buku, dan penelitian terdahulu yang relevan dengan kompetensi guru, supervisi pendidikan, dan epistemologi pendidikan Islam.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi dengan mengidentifikasi, membaca, dan mengklasifikasikan berbagai literatur yang relevan dengan fokus penelitian (Moleong, 2021). Selanjutnya untuk data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles et al. (2014) yang meliputi kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis dilakukan secara filosofis dan konseptual untuk merumuskan

konstruksi kompetensi epistemologis guru melalui sintesis teori Glickman dan perspektif Imam Al-Ghazali.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Konstruksi Kuadran Guru dalam Teori Developmental Supervision Carl D. Glickman

Pendekatan developmental supervision berlandaskan pada premis bahwa setiap guru adalah individu unik yang terus berkembang secara dinamis. Sehingga menolak asumsi bahwa satu strategi supervisi tunggal dapat diterapkan secara seragam untuk semua pendidik. Proses supervisi harus bersifat evolusioner dan senantiasa diselaraskan dengan tingkat keahlian serta komitmen aktual guru di lapangan (Glickman et al., 2013). Sebagaimana ditegaskan oleh Wu (2017) *developmental supervision* merupakan kerangka baru kepemimpinan pendidikan yang mendefinisikan *Supervision* sebagai *leadership for the improvement of instruction*, di mana supervisor tidak lagi sekadar mengevaluasi kinerja, melainkan berperan aktif dalam menumbuhkan kapasitas guru sebagai pendidik yang berkembang secara berkelanjutan.

Untuk memetakan karakteristik profesional guru secara presisi, model ini memperkenalkan dua variabel penentu. Dimensi abstraksi merupakan kapasitas kognitif guru dalam menganalisis situasi kelas, mengidentifikasi akar masalah, serta menyusun alternatif pemecahannya secara sistematis. Sementara tingkat komitmen mencerminkan keterlibatan aktif, kesediaan mencurahkan energi, serta konsistensi tindakan nyata dari guru dalam menjalankan tugas keprofesiannya (Glickman et al., 2013). Melalui pemetaan kombinasi spesifik dari kedua dimensi ini, supervisor dapat memperoleh potret komprehensif mengenai profil guru secara objektif sehingga intervensi yang dirancang dapat lebih terukur dan tepat sasaran. Dalam konteks ini Nafiah dan Hartatik (2020) menunjukkan bahwa pemahaman kepala sekolah terhadap tingkat kuadran guru terbukti secara empiris memengaruhi ketepatan pendekatan supervisi yang digunakan kepala sekolah yang memahami pemetaan kuadran cenderung lebih efektif dalam memilih antara pendekatan direktif, kolaboratif, maupun nondirektif sesuai kondisi aktual guru.

Persilangan antara dimensi abstraksi dan komitmen menghasilkan empat tipologi guru yang membutuhkan intervensi supervisi secara spesifik. Tipologi pertama adalah guru dalam kuadran *drop-out* dengan abstraksi dan komitmen rendah yang cenderung pasif serta enggan berubah karena mereka umumnya kesulitan mendefinisikan masalah secara mandiri.

Kondisi tersebut menuntut pendekatan *directive control*, di mana supervisor memegang kendali penuh dengan menetapkan standar perbaikan yang bersifat wajib demi menjamin mutu minimal pembelajaran. Kuadran kedua dihuni oleh tipe *unfocused worker*, yakni guru berdedikasi tinggi namun lemah secara analitis. Kendala ini memerlukan penerapan pendekatan *directive informational* agar supervisor dapat memberikan arahan terstruktur sekaligus menawarkan beberapa opsi pemecahan masalah kepada guru (Glickman et al., 2013).

Pada kuadran ketiga terdapat tipe *analytical observer*, yaitu guru dengan kapasitas analitis tinggi namun minim komitmen dalam mengeksekusi rencana perbaikan instruksional. Pendidik pada kategori ini sebenarnya memahami kelemahan diri mereka sendiri, tetapi membutuhkan mitra kerja untuk merundingkan rencana pengembangan secara taktis (Glickman et al., 2013). Kondisi ini menunjukkan efektivitas pendekatan *collaborative*, di mana supervisor dan guru berkedudukan setara dalam merencanakan serta mengevaluasi strategi melalui negosiasi kolektif (Soleh et al., 2023). Puncak dari tipologi ini adalah kuadran keempat yang merepresentasikan guru profesional dengan tingkat abstraksi maupun komitmen yang tinggi. Kelompok ini mampu bertindak otonom dan memberikan kontribusi nyata bagi kemajuan sekolah (Sonia, 2022). Intervensi yang paling proporsional untuk tipe ini adalah pendekatan *nondirective* yang menempatkan supervisor murni sebagai fasilitator tanpa melakukan intervensi langsung.

Relevansi praktis pemetaan kuadran ini didukung oleh temuan empiris Nafiah dan Hartatik (2020) yang meneliti 139 guru dari 14 kabupaten. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa pendekatan direktif diterapkan pada 20,86% guru, pendekatan kolaboratif pada 42,45%, dan pendekatan nondirektif pada 36,69% kasus supervisi. Data ini mencerminkan bagaimana distribusi tipologi guru di lapangan menentukan dominasi pendekatan supervisi yang digunakan. Sejalan dengan itu, temuan Rahmiyati et al.(2026) melalui penerapan Model Sepuluh Langkah Glickman di SMA Negeri 2 Sawang membuktikan bahwa supervisi yang menggunakan teknik reflective questioning secara konsisten mampu mendorong transisi guru dari kuadran yang lebih rendah menuju kuadran profesional. Supervisor yang mampu menerapkan coaching language dan mempertahankan suasana dialogis terbukti lebih berhasil menumbuhkan refleksi mendalam, sebaliknya pendekatan direktif yang kaku cenderung menghambat perkembangan kesadaran guru.

Pemetaan tipologi guru ke dalam empat kuadran tersebut tidak boleh dipandang sebagai pelabelan yang permanen karena adanya prinsip variabilitas, dimana tingkat perkembangan dan komitmen seorang pendidik dapat berfluktuasi sewaktu-waktu akibat perubahan penugasan maupun kondisi kontekstual (Glickman et al., 2013). Oleh karena itu asesmen diagnostik yang berkelanjutan dan berbasis data observasi nyata sangat krusial dilakukan agar intervensi supervisi yang diberikan tetap relevan dengan kondisi mutakhir (Sudarsana et al., 2025). Wu (2017) menegaskan bahwa dalam kerangka *developmental supervision* seorang supervisor secara bertahap bergerak dari pola kontrol yang lebih besar menuju pemberian otonomi yang semakin luas kepada guru, seiring dengan meningkatnya kapasitas reflektif dan komitmen profesional guru tersebut. Pada akhirnya integrasi kerangka diagnostik operasional ini ditujukan secara spesifik untuk mengantarkan pendidik mencapai otonomi penuh secara profesional sehingga lebih adaptif dalam memvariasikan strategi instruksional serta lebih proaktif dalam memfasilitasi peningkatan mutu pendidikan secara menyeluruh.

## Konsep Kesadaran Epistemologis dalam Perspektif Imam Al-Ghazali

Dalam filsafat pendidikan Islam kompetensi seorang guru sangat berkaitan dengan pemahamannya terhadap hakikat ilmu pengetahuan. Imam Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu bukanlah sekadar informasi kognitif yang ditransfer secara mekanis dari guru ke siswa, melainkan sarana spiritual untuk membentuk karakter peserta didik secara utuh (Mainuddin et al., 2023). Di tengah tantangan era globalisasi saat ini, dunia pendidikan membutuhkan perubahan paradigma. Dimana guru tidak boleh hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi harus menjadi agen perubahan yang memiliki kesadaran kritis (Ni'mah, 2021). Kesadaran epistemologis inilah yang mendorong guru untuk benar-benar memahami hakikat ilmu, cara memperoleh ilmu, dan tanggung jawab moral dari ilmu pengetahuan yang diampunya (Damairi, 2020).

Dalam perspektif Imam Al-Ghazali ilmu pengetahuan tidak berdiri sebagai entitas netral yang bebas dari nilai. Surajiyo (2025) menguraikan bahwa epistemologi Al-Ghazali berpijak pada pengakuan terhadap tiga sumber pengetahuan yang saling melengkapi, yakni akal, indera, dan intuisi. Akal berfungsi sebagai instrumen analitis untuk memahami realitas secara logis dan diskursif, indera menyediakan data empiris tentang dunia fisik, sementara intuisi atau ilmu *mukasyafah* merupakan puncak pengetahuan yang hanya bisa dicapai melalui

penyucian jiwa dan kedekatan spiritual dengan Allah. Ketiganya membentuk hierarki epistemologis yang menempatkan ilmu spiritual di atas ilmu intelektual. Hal ini menegaskan bahwa guru yang ideal dalam perspektif Imam Al-Ghazali bukan semata-mata guru yang cerdas secara intelektual, melainkan guru yang memiliki keutuhan epistemologis dimana mampu berpikir kritis sekaligus memiliki kedalaman spiritual.

Imam Al-Ghazali dalam *Ihya' ʿUlum al-Din* membagi ilmu ke dalam beberapa kategori berdasarkan nilai dan kegunaannya. Rozi (2021) menjelaskan bahwa Al-Ghazali mengklasifikasikan ilmu menjadi ilmu *syariʿah* (ilmu agama yang bersumber dari wahyu) dan ilmu *ʿaqliyah* (ilmu intelektual yang bersumber dari akal dan pengalaman). Dari sudut kewajiban, ilmu dibagi menjadi *fardu ʿain* (wajib atas setiap individu) dan *fardu kifayah* (wajib secara kolektif). Dari sudut nilai ilmu diklasifikasikan menjadi *mahmudah* (terpuji), *madzmumah* (tercela), dan *mubah* (netral tergantung konteks). Pemetaan hierarkis ini memiliki implikasi langsung bagi posisi guru: seorang pendidik dituntut untuk tidak hanya menguasai ilmu yang diperlukan secara profesional, tetapi juga memahami nilai dan tanggung jawab moral di balik setiap ilmu yang diajarkannya. Dengan kata lain guru idealnya adalah subjek yang mampu memposisikan ilmu dalam hierarki epistemologisnya secara reflektif.

Dimensi ontologis dari pemikiran Al-Ghazali tentang manusia juga perlu ditempatkan dalam konteks ini. Mukti et al. (2026) menjelaskan bahwa Imam Al-Ghazali memandang hakikat manusia sebagai makhluk yang terdiri dari jasad dan jiwa. Jiwa khususnya *qalb* (hati) menjadi pusat kesadaran moral dan spiritual. *Nafs* manusia diklasifikasikan ke dalam *nafs ammarah* (jiwa yang mendorong kejahatan), nafs lawwamah (jiwa yang mengkritik diri), dan *nafs mutmaʿinah* (jiwa yang tenang). Guru yang memiliki *nafs mutmaʿinah* adalah guru yang telah mencapai keseimbangan antara kecerdasan intelektual, kejernihan moral, dan kedekatan spiritual. Hal itulah merupakan profil guru ideal dalam perspektif Imam Al-Ghazali. Sementara itu Anam (2022) menggarisbawahi bahwa dalam perspektif aksiologis Imam Al-Ghazali nilai ilmu sangat tergantung pada manfaat yang dihasilkannya. Ilmu menjadi mulia ketika memberi maslahat bagi individu dan masyarakat, dan menjadi tercela ketika digunakan untuk tujuan yang merusak. Implikasi bagi guru adalah bahwa kompetensi profesional tidak cukup diukur dari kemampuan mengajar secara teknis, tetapi juga dari kemampuan guru memilih dan menyajikan ilmu yang bernilai secara moral dan spiritual.

Konsep tentang kesadaran guru ini secara jelas digambarkan oleh Al-Ghazali dalam karya monumentalnya *Ihya' ʿUlum al-Din*:

وَقَالَ الْخَلِيلُ بْنُ أَحْمَدَ: الرِّجَالُ أَرْبَعَةٌ: رَجُلٌ يَدْرِي وَيَدْرِي أَنَّهُ يَدْرِي فَذَلِكَ عَالِمٌ فَاتَّبِعُوهُ، وَرَجُلٌ يَدْرِي وَلَا يَدْرِي أَنَّهُ يَدْرِي فَذَلِكَ نَائِمٌ فَأَيْقِظُوهُ، وَرَجُلٌ لَا يَدْرِي وَيَدْرِي أَنَّهُ لَا يَدْرِي فَذَلِكَ مُسْتَرْشِدٌ فَأَرْشِدُوهُ، وَرَجُلٌ لَا يَدْرِي وَلَا يَدْرِي أَنَّهُ لَا يَدْرِي فَذَلِكَ جَاهِلٌ فَارْفُضُوهُ.

*"Al-Khalil bin Ahmad berkata bahwa manusia itu ada empat macam: seseorang yang tahu dan dia tahu bahwa dirinya tahu, dia adalah orang yang berilmu, maka ikutilah dia; seseorang yang tahu namun dia tidak tahu bahwa dirinya tahu, dia adalah orang yang tertidur, maka bangunkanlah dia; seseorang yang tidak tahu dan dia tahu bahwa dirinya tidak tahu, dia adalah orang yang mencari petunjuk, maka bimbinglah dia; dan seseorang yang tidak tahu dan dia tidak tahu bahwa dirinya tidak tahu, dia adalah orang yang bodoh, maka tinggalkanlah dia."*

Imam Al-Ghazali mengutip pandangan Al-Khalil bin Ahmad yang membagi manusia ke dalam empat golongan berdasarkan tingkat keilmuan dan kesadarannya terhadap ilmu. Golongan pertama adalah *Al-ʿAlim*, yaitu kondisi di mana seseorang memiliki ilmu dan ia sadar sepenuhnya bahwa dirinya memiliki ilmu tersebut. Golongan kedua adalah *An-Na'im* (orang yang tidur), yaitu kondisi di mana seseorang sebenarnya memiliki ilmu, tetapi ia tidak menyadari atau melupakan potensi ilmu yang ada pada dirinya. Golongan ketiga disebut *Al-Mustarsyid* (pencari petunjuk), yaitu kondisi di mana seseorang tidak tahu atau tidak memiliki ilmu, namun ia tahu diri dan sadar akan kekurangan atau ketidaktahuannya tersebut. Golongan terakhir adalah Al-Jahil, yaitu kondisi di mana seseorang tidak memiliki ilmu, dan ia tidak sadar bahwa dirinya tidak tahu karena mengira dirinya sudah benar (Al-Ghazali, 2011).

Golongan ini dapat ditarik ke dalam ranah profesionalisme guru saat ini guna mendiagnosis tingkat kesadaran seorang pendidik di sekolah. Guru tipe *Al-ʿAlim* merupakan bentuk ideal dari seorang guru profesional karena mereka tidak hanya menguasai materi secara lengkap baik dari segi kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Akan tetapi juga sadar penuh akan tanggung jawab moral dan spiritualnya (Mundiri & Bariroh, 2018). Melalui kesadaran metakognitif ini guru mampu mengajar secara mandiri, kreatif, dan menjadikan pembelajaran di kelas bermakna bagi kehidupan siswa. Surajiyo (2025) mengonfirmasi bahwa dalam epistemologi Imam Al-Ghazali golongan *ʿAlim* ini berpadanan dengan pencari kebenaran melalui metode kontemplasi sufi, di mana kebenaran diperoleh bukan semata melalui akal, tetapi melalui penyatuan antara ilmu dan amal dalam kesadaran yang utuh.

Guru dengan tipe An-Na'im sebaliknya menggambarkan sosok pendidik yang sebenarnya memiliki kemampuan mengajar yang baik, namun sedang kehilangan motivasi atau bersikap pasif dalam bertugas (Damairi, 2020). Fenomena ini sering terlihat dalam praktik pembelajaran, di mana guru terjebak pada rutinitas sekadar memberi materi atau tugas tanpa ada upaya lebih untuk membina karakter siswa (Noor et al., 2021). Guru tipe ini sangat membutuhkan supervisi yang rutin agar kesadaran profesionalnya dapat dibangunkan kembali.

Guru tipe *Al-Mustarsyid* disisi lain mencerminkan sosok pendidik yang memiliki kerendahan hati secara keilmuan. Meskipun menyadari bahwa dirinya masih memiliki banyak kekurangan dalam mengajar, kesadaran kritis tersebut justru memotivasi dirinya untuk terus belajar dan memperbaiki diri tanpa rasa malu (Mundiri & Bariroh, 2018). Dalam perspektif Rozi (2021) tipe guru seperti ini berada dalam jalur yang tepat menuju derajat *fardḍ ʿain* dalam penguasaan ilmu, karena kesadaran atas kekurangan diri adalah titik awal dari pencarian ilmu yang sejati.

Guru tipe *Al-Jahil* adalah kondisi yang paling memprihatinkan seklaigus menjadi masalah krusial dalam dunia pendidikan modern. Pendidik pada tipe ini memiliki kompetensi yang rendah, akan tetapi mereka tidak menyadari kelemahannya sendiri karena ketiadaan kemampuan refleksi diri (Damairi, 2020). Akibatnya proses pembelajaran di kelas berlangsung kaku sehingga guru hanya berorientasi pada penyelesaian kewajiban administratif performatif serta bahkan mengabaikan esensi utama pendidikan, yaitu pembentukan karakter siswa yang religius dan etis.

Mukti et al. (2026) mengingatkan bahwa kondisi ini berakar pada ketidakmampuan guru memposisikan diri sebagai manusia yang sedang dalam perjalanan menuju kesempurnaan (insan kamil), sehingga potensi reflektif-spiritual yang seharusnya menjadi motor pengembangan diri justru tidak pernah berkembang.

## Dialektika Kudran Glickman dan Kesadaran Epistemologis Imam Al-Ghazali

Kuadran guru Carl D. Glickman dan kesadaran epistemologis Imam Al-Ghazali pada dasarnya merespons pertanyaan fundamental yang sama. Pertanyaan tersebut adalah mengapa guru berbeda-beda dalam kapasitas dan orientasinya dalam mendidik? Glickman menjawabnya melalui dimensi abstraksi dan komitmen yang bersifat *behavioral kognitif*,

sementara Imam Al-Ghazali menjawabnya melalui dimensi kesadaran diri terhadap ilmu yang bersifat reflektif dan spiritual (Ni'mah, 2021). Meskipun berasal dari tradisi intelektual yang berbeda, keduanya bertemu pada satu titik epistemis yang sama: bahwa kualitas guru tidak dapat diukur secara eksklusif dari kemampuan teknis mengajar, melainkan juga dari tingkat kesadaran guru terhadap ilmu yang dimilikinya dan tanggung jawab moral yang menyertai ilmu tersebut.

**Tabel 1. Pemetaan Dialektika Kuadran Glickman dan Tipologi Epistemologis Imam Al-Ghazali**

| Kuadran Glickman | Tipologi Al-Ghazali | Karakteristik Bersama | Intervensi Supervisi |
|---|---|---|---|
| Professional (+)Abstraksi & (+) Komitmen | Al-ʿĀlim (yang berilmu) | Guru ideal: menguasai ilmu dan sadar penuh atas kompetensi serta tanggung jawab moral sebagai pendidik. | Nondirective |
| Analytical observer (+) Abstraksi & (-)Komitmen | An-Nāʾim (yang tidur) | Kompetensi yang tidak aktif: potensi ilmu ada namun tidak aktif karena kurang kesadaran diri. Perlu dibangunkan. | Collaborative |
| Unfocused worker (-) Abstraksi & (+) Komitmen | Al-Mustarsyid (pencari petunjuk | Semangat tinggi namun lemah analitis. Sadar kekurangan diri dan aktif mencari bimbingan. | Directive informational |
| Drop-out (-) Abstraksi & (-) Komitmen | Al-Jāhil (yang bodoh) | Hambatan paling fundamental: tidak kompeten dan tidak menyadari ketidakmampuannya sendiri. | Directive control |

Titik pertemuan pertama terbentuk antara kuadran professional dalam teori Glickman dan golongan *Al-ʿAlim* dalam perspektif Imam Al-Ghazali. Guru professional ditandai oleh tingkat abstraksi dan komitmen yang tinggi secara simultan sehingga mampu bergerak secara otonom dalam proses pembelajaran dan berkontribusi nyata bagi kemajuan sekolah (Glickman et al., 2013). Kondisi ini berpadanan dengan sosok *Al-ʿAlim* menurut Al-Ghazali, yakni guru yang tidak hanya menguasai ilmu secara mendalam tetapi juga memiliki kesadaran penuh atas kompetensi dan tanggung jawab moral yang diembannya (Mundiri & Bariroh, 2018). Dialektika ini menunjukkan bahwa guru ideal adalah guru yang *epistemically conscious*, yakni mengetahui apa yang diketahuinya dan mengaktualisasikan kesadaran tersebut melalui komitmen profesional yang tinggi dalam setiap aspek tugasnya. Wu (2017) menegaskan bahwa pada tahap ini supervisor berperan sebagai *active sounding board* bagi guru profesional. Karena bukan sebagai pengendali melainkan guru pada level ini telah mampu

mengambil keputusan instruksional secara mandiri berdasarkan pemahaman mendalam terhadap proses pendidikan.

Titik pertemuan kedua terbentuk antara kuadran *analytical observer* dan golongan *An-Na'im* (yang tertidur). Guru *analytical observer* memiliki kemampuan analitis yang tinggi tetapi komitmen aktif dan dorongan internalnya lemah, sehingga potensi tersebut tidak teraktualisasi secara optimal dalam praktik pembelajaran (Sonia, 2022). Kondisi ini berkorespondensi langsung dengan golongan *An-Na'im* menurut Imam Al-Ghazali yaitu guru yang sejatinya memiliki ilmu tetapi tidak menyadari atau tidak mengaktivasi potensi keilmuannya tersebut. Rahmiyati et al. (2026) mencatat fenomena serupa dalam penelitiannya yakni guru yang memiliki kapasitas reflektif tetapi tidak menginternalisasikannya dalam tindakan pedagogis. Temuan mereka menunjukkan bahwa teknik *reflective questioning* dalam sesi *post-observation* mampu menggerakkan guru dari posisi refleksi teknis menuju refleksi kritis. Secara analogis berarti membangunkan guru *An-Na'im* dari tidurnya melalui stimulasi kesadaran epistemologis. Dalam konteks rekonstruksi kompetensi guru, kedua tipe ini menggambarkan masalah dormant competency, yaitu kompetensi yang laten karena tidak dibarengi dengan kesadaran epistemologis yang memadai.

Pertemuan ketiga terjadi antara kuadran *unfocused worker* dan golongan *Al-Mustarsyid* (pencari petunjuk). Guru unfocused worker memiliki dedikasi dan komitmen yang tinggi, tetapi lemah dalam kemampuan reflektif dan analitis terhadap proses pembelajaran (Soleh et al., 2023). Karakter ini beriringan dengan *Al-Mustarsyid* yang disebut Imam Al-Ghazali sebagai sosok yang tidak tahu tetapi menyadari ketidaktahuannya dan secara aktif mencari bimbingan. Dalam perspektif Anam (2022) posisi ini berkorespondensi dengan ilmu *fardu kifayah* yang sedang dalam proses dikuasai dimana guru memiliki niat dan komitmen untuk berkembang, namun belum memiliki kapasitas analitis yang memadai untuk mengidentifikasi dan memecahkan masalah pembelajaran secara mandiri. Kombinasi antara komitmen tinggi dan kesadaran akan kekurangan diri ini sesungguhnya merupakan modal yang sangat berharga dalam pengembangan profesional guru. Oleh karena itu intervensi supervisi yang tepat bagi tipe ini adalah pendekatan directive informational yang memberikan pengarahan terstruktur sekaligus membangun kapasitas analitis guru secara bertahap dan berkelanjutan.

Titik pertemuan terakhir dan paling kritis adalah antara kuadran *drop-out* dan golongan *Al-Jahil* (yang bodoh). Guru *drop-out* memiliki kemampuan analitis dan komitmen profesional yang keduanya sangat rendah sehingga seringkali abai terhadap tanggung jawab pendidikan

(Glickman et al., 2013). Kondisi ini berpadanan sempurna dengan *Al-Jahil* dalam perspektif Imam Al-Ghazali yaitu guru yang tidak memiliki ilmu yang memadai dan tidak menyadari ketidakmampuannya tersebut. Imam Al-Ghazali menganjurkan agar golongan ini "ditinggalkan". Bukan dalam arti dibuang melainkan diperlakukan dengan intervensi yang lebih tegas mengingat ketiadaan kesadaran diri menjadi hambatan paling fundamental dalam proses perbaikan. Surajiyo (2025) menggarisbawahi bahwa dalam kerangka epistemologi Imam Al-Ghazali kelompok ini tidak mampu mengakses kebenaran melalui cara apa pun baik debat, *taʿlim*, penalaran akal, maupun kontemplasi. Karena mereka tidak memiliki kesadaran akan ketidaktahuan mereka. Dalam konteks pendidikan modern tipe ini memerlukan pendekatan *directive control* yang bersifat struktural dan menyeluruh, disertai dengan program pembinaan berbasis asesmen reflektif guna membangkitkan kesadaran epistemologis yang selama ini tidak berkembang.

Melalui dialektika keempat pasang tipologi yang telah dipaparkan penelitian ini merumuskan konsep rekonstruktif berupa "kompetensi epistemologis guru" sebagai sintesis antara dimensi profesionalisme dari Glickman dan dimensi kesadaran reflektif-spiritual dari Imam Al-Ghazali. Kompetensi epistemologis guru ini mencakup empat dimensi yang saling terkait. Pertama kapasitas reflektif-analitis (*abstraction*), yaitu kemampuan guru menganalisis dan memahami proses pembelajaran secara kritis. Kedua, komitmen profesional (*commitment*), yaitu keterlibatan aktif dan bertanggung jawab dalam tugas pendidikan. Ketiga, kesadaran epistemik diri, yaitu kesadaran guru terhadap batas dan kualitas ilmu yang dimilikinya. Keempat, orientasi moral-spiritual, yaitu tanggung jawab moral guru dalam membimbing peserta didik menuju kebaikan.

## KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa teori *developmental supervision* Carl D. Glickman dan konsep kesadaran epistemologis Imam Al-Ghazali memiliki titik temu yang kuat dalam menjelaskan kualitas profesional guru. Glickman memetakan guru ke dalam empat kuadran *drop-out, unfocused worker, analytical observer,* dan *professional* berdasarkan tingkat abstraksi dan komitmen profesional. Sedangkan Al-Ghazali mengklasifikasikan tingkat kesadaran manusia terhadap ilmu ke dalam tipologi *Al-ʿAlim, An-Na'im, Al-Mustarsyid,* dan *Al-Jahil.* Melalui proses dialektika konseptual penelitian ini menemukan adanya korespondensi antara kedua tipologi tersebut sehingga menghasilkan sintesis berupa konsep kompetensi epistemologis

guru. Konsep ini menegaskan bahwa profesionalisme guru tidak cukup ditopang oleh kemampuan pedagogis dan teknis, tetapi juga memerlukan kesadaran epistemik terhadap ilmu yang dimiliki, kemampuan reflektif-analitis, komitmen profesional, serta orientasi moral-spiritual dalam menjalankan tugas pendidikan.

Penelitian ini masih bersifat konseptual dan berbasis kajian kepustakaan sehingga belum menguji implementasi konsep kompetensi epistemologis guru dalam konteks pendidikan nyata. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan pengujian empiris terhadap model yang dirumuskan melalui pendekatan kualitatif maupun kuantitatif pada berbagai jenjang pendidikan. Selain itu penelitian lanjutan dapat mengembangkan instrumen pengukuran kompetensi epistemologis guru, menguji hubungan antara kesadaran epistemologis dengan kinerja pembelajaran, serta mengeksplorasi efektivitas model supervisi yang mengintegrasikan pendekatan developmental supervision dan nilai-nilai epistemologi Islam dalam meningkatkan profesionalisme guru secara berkelanjutan.

## DAFTAR PUSTAKA


Al-Ghazali, A. M. H. (2011). *Ihya' 'Ulumuddin* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Anam, A. (2022). Konsep Ilmu Menurut Al-Ghazali Perspektif Filosofis: Aspek Ontologi, Epistemologi, Aksiologi. *PROGRESSA: Journal of Islamic Religious Instruction, 6*(2), 19–36. https://doi.org/10.32616/pgr.v6.2.420.19-36

Damairi, M. U. (2020). Ilmu Pengetahuan dalam Perspektif Al-Ghazali. *Journal of Islamic Education Research, 1*(2), 79–89. https://jier.uinkhas.ac.id/index.php/jier/article/view/317

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013a). *The basic guide to SuperVision and instructional leadership* (3rd ed.). Pearson.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013b). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.

Mainuddin, M., Tobroni, T., & Nurhakim, M. (2023). Pemikiran Pendidikan Karakter Al-Ghazali, Lawrence Kolberg, dan Thomas Lickona. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, 6*(2), 283–290. https://doi.org/10.54069/attadrib.v6i2.563

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Moleong, L. J. (2021). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Remaja Rosdakarya.

Mukti, A., Dedi, Maryono, O. R., & Mustika, M. F. (2026). Hakikat Manusia Menurut Imam Al-Ghazali dan Implikasinya terhadap Filsafat Pendidikan Islam. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia (JPPI), 3*(3), 18–21. https://doi.org/10.62017/jppi.v3i3.7226

Mundiri, A., & Bariroh, A. (2018). Amplifikasi Profesi Guru dalam Proses Pendidikan Transformatif Perspektif Al-Ghazali. *Jurnal Ilmiah Islam Futura, 18*(1), 159–184. https://doi.org/10.22373/jiif.v18i1.3288

Nafiah, & Hartatik, S. (2020). Analisis Penggunaan Model Supervisi Artistik dan Pendekatan Supervisi yang Digunakan Kepala Sekolah Sesuai Tingkat Kuadran Guru di Sekolah Dasar. *Education and Human Development Journal, 5*(2), 80–90. https://doi.org/10.33086/ehdj.v5i2.1760

Ni'amah, K. (2021). Paradigma Pendidikan Islam Perspektif Al-Ghazali. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education, 1*(1), 47–56. https://doi.org/10.14421/hjie.2021.11-05

Noor, N. E. M., Kasim, T. S. A. T., & Yusoff, Y. M. (2021). Peranan Guru dalam Pelaksanaan E-Pembelajaran Pendidikan Islam Menurut Perspektif Al-Ghazali: The role of teachers in the implementation of e-learning in Islamic education according to Al-Ghazali's perspective. *Journal of Islamic Educational Research, 6*, 52–63. https://doi.org/10.22452/jier.vol6no2021.4

Ramhiyati, Sahdan, & Fazari, T. (2026). Efektivitas Model Sepuluh Langkah Glickman dalam Mengembangkan Refleksi Profesional Guru di Sekolah Menengah. *Jurnal Perspektif Pendidikan dan Keguruan, 17*(1), 11–22. https://journal.uir.ac.id/index.php/Perspektif/article/view/23914

Rozi, A. B. (2021). Hierarki Ilmu Pengetahuan Al-Ghazali: Suatu Tinjauan Filosofis. *Tafhim Al-'Ilmi: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam, 12*(2), 202–224. https://doi.org/10.37459/tafhim.v12i2.4453

Soleh, M., Nugraha, E., & Gunawan, A. (2023). Supervisi Model Pengembangan dalam Pandangan Carl D. Glickman. *MATAAZIR: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan, 4*(2), 117–133. https://doi.org/10.56874/jamp.v4i2.1565

Sonia, N. R. (2022). Supervisi Pengembangan Mutu Pendidikan: Tinjauan Konsep Developmental Supervision Glickman. *Southeast Asian Journal of Islamic Education Management, 3*(1), 103–122. https://doi.org/10.21154/sajiem.v3i1.97

Sudarsana, I. N., Divayana, D. G. H., & Werang, B. R. (2025). Evaluating student management program effectiveness using CIPP model and Glickman quadrant: A quantitative study. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia, 11*(2), 73–85. https://doi.org/10.29210/1202526659

Sugiyono. (2019). *Metode Penelitian Kualitatif, Kuantitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Surajiyo. (2025). Konsep Epistemologi Al-Ghazali. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 10*(4), 676–692. https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.32946

Wu, H. T. (2017). Educational leadership and supervision's administration for successful schools: The examination of the theory of developmental supervision. *International Journal for Innovation Education and Research, 5*(10), 140–152. https://doi.org/10.31686/IJIER.VOL5.ISS10.843