

Relevansi Konsep Belajar Ibnu Khaldun dalam Perspektif Teori Belajar Kontemporer

Muhammad Farid Asysyauqi,¹ Zaenal Arifin,^{2*}

^{1,2}Universitas Islam Tribakti Lirboyo Kediri, Indonesia

¹asyauqifarid@gmail.com, ²zae.may13@gmail.com

Received: 2023-03-25

Revised: 2023-05-25

Approved: 2023-05-26

*) Corresponding Author

Copyright ©2023 Authors

Abstract

This article aims to review the concept of learning from the perspective of Ibn Khaldun. Ibn Khaldun is one of the Muslim scholars who has significantly contributed to sociological theory. However, it also offers insights that must be explored to contribute to specific learning theories. The concept of learning offered by Ibn Khaldun is compared to contemporary learning theories, including behaviorism, cognitivism, humanism, and constructivism. This research used qualitative research with a literature approach and was analyzed using content analysis techniques. The results of this study indicate that Ibn Khaldun's thoughts regarding the concept of learning have relevance to contemporary learning theory. The relevance is addressed using the term *riyadhah*, which is relevant to behaviorism concepts, *'aql nadzari*, which is relevant to cognitivism, and *madaniyyun bith thab'iy*, which is relevant to constructivism.

Keywords: Contemporary Learning Theory, Ibn Khaldun's Thoughts, Learning Theory.

Abstrak

Artikel ini bertujuan untuk mengulas kembali konsep belajar dalam perspektif Ibnu Khaldun. Ibnu Khaldun merupakan salah seorang cendekiawan Muslim, ia memiliki sumbangsih besar dalam teori sosiologi. Namun, ia juga menawarkan pemikiran yang perlu ditelaah untuk memberikan sumbangsih dalam teori belajar yang khas. Konsep belajar yang ditawarkan oleh Ibnu Khaldun dibandingkan dengan teori belajar kontemporer yang meliputi teori belajar behaviorisme, kognitivisme, humanisme, dan konstruktivisme. Penelitian ini menggunakan jenis penelitian kualitatif dengan pendekatan kepustakaan dan dianalisis dengan teknik analisis isi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pemikiran Ibnu Khaldun mengenai konsep belajar memiliki relevansi dengan teori belajar kontemporer. Relevansi tersebut ditujukan dalam penggunaan istilah *riyadhah* yang relevan dengan konsep behaviorisme, *'aql nadzari* yang relevan dengan kognitivisme, dan *madaniyyun bith thab'iy* yang relevan dengan konstruktivisme.

Kata kunci: Karakter Pemikiran Ibnu Khaldun, Teori Belajar, Teori Belajar Kontemporer.

Pendahuluan

Ibnu Khaldun merupakan pemikir Muslim yang banyak memberikan sumbangan terhadap kajian sosiologi, terutama karya monumentalnya yang berjudul *Muqaddimah*. Namun, Ibnu Khaldun juga menawarkan beberapa pemikiran mengenai pendidikan. Penelitian mengenai pemikiran Ibnu Khaldun sudah banyak dilakukan oleh para peneliti sebelumnya. Di antaranya, Dajani membahas pendidikan ideal,¹ Abdellah dan Haridy membahas pemikiran pedagogi bahasa asing abad pertengahan,² Humphreys membahas pemikiran dan historiografi tradisi Islam.³ Meskipun demikian, masih terdapat pemikiran Ibnu Khaldun tentang pendidikan yang perlu di-*review* kembali, yaitu mengenai konsepsi belajar. Untuk itulah tujuan penulisan artikel ini, mengkaji kembali pemikiran Ibnu Khaldun tentang belajar dan membandingkannya dengan teori belajar kontemporer.

Belajar merupakan kebutuhan manusia dalam hidup. Suatu keniscayaan untuk memperoleh pengetahuan teoretis maupun praktis, keterampilan aplikatif, dan berbudi pekerti luhur untuk mencapai keberhasilan menjalani hidup.⁴ Para ahli psikologi belajar telah menentukan berbagai fakta dan unsur pokok proses belajar berdasar dasar-dasar psikologi dan kondisi untuk meningkatkan efisiensi belajar.⁵ Di antara teori tersebut ada teori belajar behavioris yang mendasarkan belajar pada latihan yang membentuk stimulus-respon guna mengaitkan hubungannya.⁶ Sebaliknya, teori belajar kognitivis menolak itu karena hakikat belajar itu proses berpikir kompleks yang berimpuls pembentukan struktur baru sebagai hasilnya dan perilaku terbentuk oleh pemahaman pribadi dan situasi yang relevan dengan capainya.⁷

¹ Basma Ahmad Sedki Dajani, "The Ideal Education in Ibn Khaldun's *Muqaddimah*," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, The Proceedings of 2nd Global Conference on Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching, 192 (24 Juni 2015): 308–12, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.044>.

² Antar Abdellah dan Abdelbaset Haridy, "Medieval Muslim Thinkers on Foreign Language Pedagogy: The Case of Ibn Khaldun," *Lingua* 193 (1 Juli 2017): 62–71, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.05.001>.

³ Richard S. Humphreys, "Historical Thought and Historiography: Islamic Tradition," dalam *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, ed. oleh James D. Wright (Oxford: Elsevier, 2015), 61–66, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62031-7>.

⁴ Muhamad Khoirul Umam, "Studi Komparatif Paradigma Teori Belajar Konvensional Barat Dengan Teori Belajar Islam," *Jurnal Al-Hikmah* 7, no. 2 (23 Oktober 2019): 57–80, <http://jurnal.staiba.ac.id/index.php/Al-Hikmah/article/view/100>.

⁵ Laili Arfani, "Mengurai Hakikat Pendidikan, Belajar dan Pembelajaran," *Pelita Bangsa Pelestari Pancasila* 11, no. 2 (4 April 2018), <https://pbpp.ejournal.unri.ac.id/index.php/JPB/article/view/5160>.

⁶ Rachmatia Tauhid, "Dasar-Dasar Teori Pembelajaran," *Jurnal Pendas (Pendidikan Dasar) Prodi Pendidikan guru Sekolah Dasar Sekolah tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan (STIKIP) Kie Raha Ternate* 1, no. 2 (2020): 7, <https://jurnal.stkipkieraha.ac.id/index.php/pendas/article/view/109>.

⁷ Sutarto Sutarto, "Teori Kognitif dan Implikasinya Dalam Pembelajaran," *Islamic Counseling: Jurnal Bimbingan Konseling Islam* 1, no. 2 (28 Desember 2017): 1–26, <https://doi.org/10.29240/jbk.v1i2.331>.

Lebih dalam lagi, teori belajar siberetik (pemrosesan informasi) mengorientasikan belajar pada sistem informasi yang diproses dengan segala strukturnya mulai dari mengolah, monitoring, dan menyusun strategi pengolahan yang sesuai dengan informasi tersebut.⁸ Teori belajar konstruktivis justru mengorientasikan belajar pada pengupayaan personal membentuk pengetahuan, kesadaran, dan pengembangan konsep secara mendalam daripada sekadar pembentukan perilaku saja.⁹ Terakhir, teori belajar humanis yang mengembalikan semua proses belajar pada pembentukan kepribadian menyeluruh lewat penguasaan ilmu. Prosesnya harus bermakna dalam diri individu untuk mengenali diri maupun lingkungannya dengan mengupayakan potensi, motivasi, dan kebebasan mengembangkan diri.¹⁰

Teori-teori tersebut lebih menekan peristiwa belajar secara rasional-empiris-kuantitatif yang bersumber pada pandangan dunia Barat berupa sekuler-positivistik-materialistik. Dengan tidak menafikannya, belajar dalam Islam lebih daripada itu. Orientasi peristiwa belajar juga bersifat normatif-kualitatif yang diambil dari sumber primer Al-Quran dan Hadis yang dikembangkan para intelektual Muslim berdasar pengalaman yang teruji efektivitasnya selama berabad-abad.¹¹ Memang tidak semua teori relevan dan bisa diimplementasikan dalam pembelajaran, tetapi bisa memberi arahan dan prioritas yang dituju. Untuk itu pembelajaran tidak boleh dilakukan sembarangan tanpa dasar teori atau prinsip yang digunakan.¹²

Ibnu Khaldun sebagai *mujaddid* psikologi belajar pada zamannya menorehkan beberapa konsep yang diakui para ahli pendidikan modern. Seperti orientasi pada pencapaian *skill* dan pemikiran yang baik.¹³ Konsep pendidikan yang ditawarkan berdimensi pada manusia, ilmu, dan pengajarannya meliputi beberapa metode seperti *tadarruj wa tikkar* (tahapan dan pengulangan) diskusi. Hierarki kemampuan kognitif

⁸ Razali Yunus, "Teori belajar Siberetik dan Implementasinya Dalam Pelaksanaan Diklat," *Jurnal Of Education Science Universitas Ubudiyah Indonesia* 4, no. 2 (Oktober 2018): 32–41, <https://doi.org/10.3314/jes.v4i2.290>.

⁹ Hendri Purbo Waseso, "Kurikulum 2013 Dalam Prespektif Teori Pembelajaran Konstruktivis," *Ta'lim : Jurnal Studi Pendidikan Islam Prodi PAI Universitas Islam Darul 'Ulum Lamongan* 1, no. 1 (Januari 2018): 13, <https://doi.org/10.29062/ta'lim.v1i1.632>.

¹⁰ Budi Agus Sumantri dan Nurul Ahmad, "Teori Belajar Humanistik dan Implikasinya terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *Fondatia* 3, no. 2 (30 September 2019): 1–18, <https://doi.org/10.36088/fondatia.v3i2.216>.

¹¹ Abdul Munib, "Analisis Komparatif Antara Teori Belajar Dalam Perspektif Barat dan Islam," *Jurnal Penelitian dan Pemikiran Islam* 7, no. 1 (Februari 2020): 11, <https://doi.org/10.31102/alulum.7.1.2020.25-35>.

¹² Rifqiyyatush Sholihah Al-Mahiroh dan Suyadi Suyadi, "Kontribusi Teori Kognitif Robert M. Gagne dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama* 12, no. 2 (2020): 117–26, <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v12i2.353>.

¹³ Yayat Hidayat, "Pendidikan Dalam Perspektif Ibnu Khaldun," *Al-Ilmi : Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 2, No. 1 (2019): 18–21, <https://doi.org/10.32529/al-ilm.v2i1.261>.

seperti *aql at-tamyizi* sampai *Aql al-Nadhari* sebagai konsep primer yang nantinya ditopang oleh dimensi sosial dan budaya. Hal ini termasuk dari konstruktivistik khususnya metode *tadrib*.¹⁴ Bahkan melampaui teori Gestalt, konsep *tajrid*-nya dengan heirarki 3 perkembangan kognitif terimplikasikan dalam konsep *function invariants* (invarian fungsional) yang mengandung asimilasi dan akomodasi dengan dorongan *equilibration* (ekuilibrisasi).¹⁵

Metode Penelitian

Penelitian ini termasuk jenis penelitian kepustakaan berbasis studi tokoh dengan metode kualitatif. Secara deskriptif berusaha mengungkap konsep belajar Ibnu Khaldun dalam karya monumentalnya yang berjudul “*The Muqaddimah: An Introduction to History*.” Data penelitian diambil dengan teknik dokumentasi sebagai karakteristik studi kepustakaan. Sumber data dalam penelitian ini berupa buku karya Ibnu Khaldun yang berjudul “*The Muqaddimah: An Introduction to History*” dan karya para pemikir yang menulis tentang pemikiran Ibnu Khaldun. Data mengenai konsepsi belajar dalam karya Ibnu Khaldun tersebut kemudian dikomparasikan dengan teori belajar kontemporer yang meliputi teori belajar behavioristik, kognitivistik, konstruktivistik, dan humanistik. Setelah data terkumpul, analisis dilakukan dengan teknik analisis isi. Analisis ini dilakukan dengan beberapa langkah, yaitu; *unitizing, sampling, coding, reducing, inferring* dan *narrating*.¹⁶

Hasil dan Pembahasan

Ide Behaviorisme dalam Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

Ide Ibnu Khaldun tercermin dalam pemikirannya tentang *riyadhah* yang relevan dengan habituasi dalam teori belajar behaviorisme. *Riyadhah* menjadi penekanan dalam lingkungan keluarga khususnya anak yang masih belum menginjak *jununush shabba/riyahusy syabibiyyah* (masa kitis remaja). Karena akan senantiasa dipatuhi

¹⁴ Komarudin Komarudin, “Pendidikan Perspektif Ibnu Khaldun,” *STIT PN (Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Palapa Nusantara) Lombok NTB*, Vol. 4, no. 1 (January 2022): 28-40., <https://doi.org/10.36088/pandawa.v4i1.1419>.

¹⁵ Zahrotus Saidah, “Relevansi Teori Belajar Konstruktivisme Perpektif Ibnu Khaldun Terhadap Karakteristik Belajar Siswa Milenial,” *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 6, no. 2 (2021): h. 181-121., <https://doi.org/10.24235/tarbawi.v6i2.9333>.

¹⁶ Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320: SAGE Publications, Inc., 2019), <https://doi.org/10.4135/9781071878781>.

(sebagai respon) oleh anak pada masa ini. Habitulasi bisa berupa penanaman membaca Al-Qu'ran atau orang tua sebagai proteksi bagi anak.¹⁷

Tidak sebatas anak kecil, setiap orang yang terdidik oleh orang tua atau yang semakna seperti guru atau sesepuh/orang kompeten akan terdidik oleh kultur zaman itu. Sebagaimana Skinner, bahwa kultur sebagai kontingensi penguatan diri seseorang. Pola perilaku yang konsisten sebagai arahan penguatan lingkungan seperti bahasa. Untuk itu *parenting* dengan cara pengkondisian stimulus-respon bagi Ibnu Khaldun penting untuk membentuk pola perilaku anak dari pada terbentuk dengan kultur yang tidak semua pola dan coraknya bisa diharapkan.¹⁸

Namun demikian, ide Ibnu Khaldun kurang relevan dengan *operan conditioning* dengan gelora dan kekuatan mengancam untuk menekan respon anak (gaya *parenting* otoriter). Tetapi pengondisian tercipta oleh *habituation* dan doktrinisasi (gaya hidup) yang bersifat internalisasi pemahaman anak antara stimulus dan respon yang sesuai. Sebagaimana Guthrie, hukuman ia pandang tidak efektif dalam mengubah kebiasaan tetapi hanya menekan kebiasaan. Ia menekankan *incompatible respon* (hampir sama dengan *modelling* partisipasi) untuk memunculkan respon baru yang sesuai menjadi kebiasaannya sebagai representasi habituasi dan doktrinisasi.¹⁹ Ini yang disebut *shaping* oleh Skinner. Senada dengannya, Ibnu Khaldun tampak menjadikan dua aspek fundamental dalam *shaping*, yaitu; 1) kebiasaan anak mengikuti arahan orang tua muncul dengan sendirinya; 2) mengubah kecenderungan mematuhi aturan menjadi mapan, sehingga perilaku baru murni muncul melalui instruksi verbal bahkan tunduk pada konsekuensi langsung proses kontingensi dan doktrinisasi.²⁰

Mengenai hukuman, Ibnu Khaldun memberikan batas tidak lebih dari tiga pukulan.²¹ Idenya hampir sama dengan Skinner mengenai *operant behavior* diterapkan dalam *parenting* anak guna otomatisasi (dilakukan sendiri) perilaku tersebut pada saat remaja nanti. Masa pengekanan/lingkungan operan dianggap sebagai antisipasi masa remaja condong pada perilaku maladaptif walaupun anak diyakini berkepribadian baik

¹⁷ Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, Princeton classics (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2015), 376.

¹⁸ Khaldun, 378; B. R. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)* (Jakarta: Prenadamedia Group, 2015), 85.

¹⁹ Khaldun, *The Muqaddimah*, 283; Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed (Boston: Pearson, 2012).

²⁰ Neil J. Salkind dan Kristin Rasmussen, ed., *Encyclopedia of educational psychology* (Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2008).

²¹ Dhiauddin dan Nuruzzahri, *Madzhab Pendidikan Islam; Kajian Pemikiran Ibn Khaldun* (Malang: CV Literasi Nusantara Abadi, 2021), 55.

secara bawaan dan bisa menerima pelajaran dengan baik.²² Menurut Sullivan, masa remaja ini berpotensi memunculkan ketertarikan genital dan hubungan dengan nafsu. Demikian juga keintiman dan rasa ingin bebas dari kecemasan untuk menginginkan rasa aman. Tepat bila Ibnu Khaldun mengorientasikannya dan orang tua sebagai faktor protektif anak.²³

Penguatan kontingensi yang ditawarkan Ibnu Khaldun dalam *parenting*: 1) pembelajaran bahasa dan prosa (*syi'ir*) didahulukan karena urgen (*dhlaruriy*); 2) kemudian berlanjut ke pelatihan ilmu hitung sebagai materi dasar; 3) ketika sudah terlatih dua sub tadi, boleh diajarkan Al-Quran karena pengetahuan pengantar sudah terbentuk.²⁴

Demikian dalam latihan diri dan habituasi harus dengan metode *tajrid* (bertahap). Pentingnya *riyadhah* baginya dapat meningkatkan kemampuan kognitif menghindari dampak negatif dari apa yang dikonsumsi.²⁵ Dalam pembelajaran ilmu-ilmu dasar sebagai penunjang ilmu inti, Ibnu Khaldun menawarkan teknik seperti *Personalized System of Instruction* (PSI) perspektif Fred Keller yang mirip dengan belajar terprogram milik Skinner. Ada lima langkah wajib yang dilakukan guru secara bertahap: 1) tidak terlalu kompleks dalam materi; 2) persoalannya tidak banyak; 3) konsisten dengan tujuan (sebatas mengantarkan saja seperti indikasi bisa membaca tidak sangat dalam); 4) ketika sudah dirasa cukup atau termotivasi untuk memperdalam, guru harus mengidentifikasi kadar kekuatan dan prasyaratnya. Jika sudah, guru harus menaikkan rasio pembelajaran pada fase atasnya baik sulit ataupun mudah. Setiap langkah menuntut peserta didik menguasai materi menyeluruh sebelum ke segmen lain.²⁶

Ide Kognitivisme dalam Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

Ide Ibnu Khaldun dalam model kognitivistik berorientasi pada kemampuan *'aql nadzari* (kognitif teoristik) sebagai level tertinggi kemampuan kognitif manusia. Dimensinya mencakup interpretasi kognitif dan justifikasi temuan. Potensi berpikir manusia bisa memproduksi pengetahuan teoretis (deklaratif) dan praktis (prosedural)

²² Khaldun, *The Muqaddimah*; Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*.

²³ Jess Feist, Gregory J. Feist, dan Tomi-Ann Roberts, *Theories of Personality*, Ninth Edition (New York: McGraw-Hill Education, 2018).

²⁴ Khaldun, *The Muqaddimah*.

²⁵ Khaldun; Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*.

²⁶ Khaldun, *The Muqaddimah*; Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*.

yang tanpa dibarengi bukti, masih menjadi persepsi dan menjadi *tashdiq* (pembenaran) jika sebaliknya.²⁷

Dalam belajar *problem solving*, bagi Ibnu Khaldun merupakan suatu kelaziman, karena pengetahuan yang dicari selalu berdaur antara *nafy* (peniadaan kebenaran) dan *istbat* (positif, penetapan kebenaran). Ketika berhasil diketahui masih butuh penjelasan kompatibel, bahkan butuh *burhanush shina'iy* (bukti empiris/tindakan) yang dominan dilakukan *'aql tajribiy* secara bertahap.²⁸ Ini yang menjadi alasan pentingnya dan proses kunci pemecahan masalah dalam pembelajaran khususnya pada solusi yang belum jelas seperti kelaziman *nafy/istbat* tersebut.²⁹

Ibnu Khaldun menekankan dasar-dasar *manthiq* (logika) karena berpikir adakalanya benar dan salah. Dalam memperoleh hasil ilmiah dan meningkatkan kredibilitas perlu dasar logika tersebut.³⁰ Tiga teknik *manthiqiy* yang ia tawarkan berupa: 1) representasi mental untuk memunculkan solusi dan penyusunan strategi metakognitif (*tarkibil 'aqliy*); 2) verifikasi untuk memunculkan pemahaman dalam bahasanya *istbatul kulliy at-thabi'iy fil kharij* (justifikasi empiris/pembuktian lapangan); 3) verifikasi harus mengasimilasi/akomodasi dengan skema (*kulliy azd-zdihniy*). Suatu teori prototipe yang menekan konsep pengetahuan individu dalam pemecahan masalah. Tanpanya tidak mampu melakukan identifikasi dan rekognisi.³¹

Model kognitivistik Ibnu Khaldun juga mempertimbangkan keterampilan metakognitif harus dipunyai peserta didik. Hal itu mencakup keterampilan umum (*fikru thabi'iy*/berpikir natural) dan khusus seperti penalaran, berbahasa/pemrosesan mendalam. Keterampilan metakognitif untuk penentuan strategi mencapai tujuan belajar dengan kesadaran: 1) bahwa berpikir sebagai penggerak sistem tindakan dan keteraturan manusia; 2) pembentukan skema awal pengetahuan dengan strategi.³²

Sedangkan aspek umum seperti nalar lebih didahulukan dari keterampilan membaca. Langkah *reasoning* Ibnu Khaldun: 1) identifikasi fonologis tulis-verbal; 2) reduksi kesalahan tulisan dengan memverbalkannya (sehingga muncul kesalahan jika ada), karena dalam keterampilan membaca, verbalisasi teks menjadi patokan/ lebih valid bisa dipertanggungjawabkan; 3) kroscek semantik teks persuku kata; 4) cek sintaksis paragraf dalam kesinkronan semantiknya (ini yang dinamakan *manthiq*); 5) makna yang

²⁷ Khaldun, *The Muqaddimah*.

²⁸ Khaldun.

²⁹ Schunk, *Learning theories*.

³⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

³¹ Khaldun; Schunk, *Learning Theories*.

³² Khaldun, *The Muqaddimah*.

terjaring direduksi ulang dalam pikiran untuk menyortir bias yang ada, sehingga pemahaman teks/bahan materi sesuai dengan yang dikehendaki dalam belajar (orientasi pada *fikru thabi'iy*).³³ Penguasaan bahasa memang aspek utama yang signifikan dalam belajar.³⁴ Dengan demikian, proses pengkodean menjadi mudah tidak banyak usaha.³⁵

Kemampuan metakognitif dalam menganalisis literasi/buku sumber belajar sangat penting bagi Ibnu Khaldun, ada tujuh tujuan kenapa buku dikarang: 1) karangan asli di mana pengarang mengentaskan ilmu dalam ranahnya sesuai bab dan fasalnya serta contoh persoalan dan cara penyelesaiannya; 2) karya untuk mengeksplorasi karya lain guna pembaca mudah memahami maksud penulisnya; 3) karya sebagai kritik karya asli yang terdapat kesalahan dalam pendapatnya; 4) karya komentar untuk melengkapi karya asli yang masih terdapat kekurangan dalam konsepnya; 5) Karya yang merekonstruksi karya lain yang belum tersusun runtut dan masih terpencar-pencar permasalahannya; 6) karya untuk memisahkan karya dari kontaminasi konsep ilmu lain; 7) karya sebagai ringkasan buku induk (*handbook*).³⁶

Pemecahan masalah khususnya pada tugas eksplorasi lebih Ibnu Khaldun tujukan pada peserta didik berpengetahuan awal, ketersediaan heuristik. Karena pemecahan bersama secara konstruktivistik baginya harus didahului dengan pemahaman pribadi secara kognitif khususnya dalam pemrosesan secara semantik bahan bacaan.³⁷ Idenya ini mengacu pada metakognitif berupa pemahaman kemampuan, strategi, dan kapan atau bagaimana menggunakannya untuk menyelesaikan masalah.³⁸ Karena ketersediaan heuristik dianggap salah dalam pemecahan masalah.³⁹ Untuk menghindari cacatnya ketersediaan heuristik, ada 4 langkah yang ia tawarkan: 1) merujuk bukti dan menginterpretasikan relevansinya sampai tuntas; 2) melengkapi solusi yang diperoleh dengan *qanun shina'iy* (dasar tugas belajar); 3) verbalisasi personal; 4) verbalisasi untuk transfer dengan diskusi, *khitab* (presentasi) dan *musyafahah* (penyelesaian bersama). Semua itu dengan *wastiqil 'ura* (argumentasi kuat) dan *shahihil bunyan*.⁴⁰

Keterampilan kognitif peserta didik berupa penalaran juga harus diidentifikasi oleh guru karena keragaman yang dimiliki tiap person seperti tingkat kedangkalan nalar sampai tertinggi. Ibnu Khaldun memberikan cara penalaran induktif yang

³³ Khaldun.

³⁴ Schunk, *Learning Theories*.

³⁵ Schunk, 76.

³⁶ Khaldun, *The Muqaddimah*.

³⁷ Khaldun.

³⁸ Schunk, *Learning Theories*.

³⁹ John W. Santrock, *Educational Psychology*, 4th ed (Boston: McGraw-Hill, 2009).

⁴⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

direpresentasikan dari termannya *awwalul 'amali akhirul fikrah* dan deduktif sebagai representasi dari *awwalul fikrah akhirul 'amali*. Konsep nalar ini, dikonsepkannya untuk bagaimana interpretasi wujud suatu rumah dari mulai adanya samapai rumah itu jadi, dan guru harus menyesuaikan kemampuan nalar ini.⁴¹

Ide Kognitif Sosial dalam Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

Ide Ibnu Khaldun dalam hal ini sama dengan Bandura, bahwa faktor person (kognitif)-perilaku-lingkungan membentuk perilaku belajar. Karena kelaziman manusia sebagai makhluk yang berpikir (dengan dominanya *'aql tajribiy*) dan makhluk sosialnya serta keterpaduan perbedaan dan kesatuan tujuan yang bisa membentuk lingkungan belajar.⁴² Demikian juga *human agency* yang diungkapkan Bandura yang terepresentasikan dari terma yang Ibnu Khaldun tawarkan berupa *fa'iliyyah* (aktor) dan *mudrikah* (penemu), di mana manusia pelaku pengalaman tidak pasif selalu bertindak mengolaborasikan gerakan badannya khususnya dalam tindakan *self reaktiveness*.⁴³

Entri kognitif sosial Ibnu Khaldun menekankan pada *modelling participation* (modeling partisipasi), khususnya dalam pembentukan *malakah* (induksi)⁴⁴ dan *shona'ah* (*attunement*).⁴⁵ Baginya *shana'ah* suatu *malakah* yang mengolaborasikan fungsi *fikru* (kognitif) dan amal (psikomotorik) yang maksimal dan sempurna dengan cara *mubasyarah* (partisipasi). Ini yang dimaksud dengan kalibrasi, suatu sistem berkelanjutan akurasi dan mengakomodasikan keadaan yang berubah, sehingga persepsi lebih kuat (dengan cara berulang) dan individu menjadi profesional (mampu menyesuaikan indera dan gerakan motorik lain dengan distorsi bersamaan rangsangan pengalaman terdistorsi juga).⁴⁶ Demikian *malakah* baginya, semuanya berbentuk *jasmaniyyah* (bersifat motorik) baik berhubungan dengan kognitif atau motorik, karena *jasmaniyyah* itu *mahsus* (bisa dirasa) maka modeling partisipasi penting guna

⁴¹ Khaldun; Santrock, *Educational Psychology*.

⁴² Khaldun, *The Muqaddimah*; Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*; Albert Bandura, *Social Learning Theory* (Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1977).

⁴³ Ibnu Khaldun, I, h. 116; lihat *Human Agency* Bandura yang endingnya *Self-Reactiveness*, Hergenhahn and Olson, *Theories of Learning*, 382-384.

⁴⁴ Ibnu Khaldun mendefinisikan sebagai suatu yang menancap dalam diri setelah mempraktikan tindakan secara berulang. Induksi adalah tawaran kubu ekstrem bahwa perkembangan sifat sebagai hasil pengalaman tertentu.

⁴⁵ *Shana'ah* diartikan sebagai ilmu yang diperoleh dengan praktik. Sama dengan *Attunement* (intrepetasi peningkatan tingkat perkembangan yang dicapai berdasar pengalaman tertentu).

⁴⁶ Khaldun, *The Muqaddimah*; Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 778.

ketersambungan sanad (ketepatan/sesuai apa yang yang dicontohkan model), demikian juga *shana'ah*.⁴⁷

Pentingnya modeling bagi Ibnu Khladun karena guru itu sebagai *manba'ul 'ulum* (sumber ilmu bagi peserta didik) yang terproyeksikan oleh peserta didik sebagai *mu'ayanah* (model). Untuk itu ia mengharuskan karakteristik model berupa *are competence* (harus kompeten dalam bidangnya) dan *have prestige an powwer* (memiliki wibawa yang berkenaan dengan kemampuan atau prestasi dan kekuasaan) yang dibahasakannya sebagai *kamal* (sifat sempurna).⁴⁸ Dengan karakteristik ini, peserta didik akan lebih memunculkan *attention* (perhatian) sehingga *behavior production procces* (proses produksi perilaku) akan selaras dengan apa yang dicontohkan model.⁴⁹ Hal ini juga bermanfaat dalam proses *habituation* pada anak sehingga muncul *iqtida'* (imitasi).⁵⁰ Sangat logis, karena model seperti ini bisa menimbulkan *subjective values* (penilaian subjektif anak), sehingga hal itu menjadi *self-system* untuk menjadi ukuran di mana ia mengatur diri (*self-regulation*). Ini yang dimaksud Bandura sebagai faktor perilaku (guru) dalam *determinism reciprocal* yang bisa mempengaruhi (lingkungan peserta didik).⁵¹

Aspek khas Ibnu Khladun dalam konsep kognitif sosialnya adalah idenya dalam belajar menguasai konsep dengan cara penguatan kontingensi dalam setiap tahap yang dibahasakannya dengan istilah *tajrij* (pentahapan). Tahapannya sebagai berikut: 1) guru memberi pembahasan runtut dari awal bidang secara mudah dan global dengan menyesuaikan persiapan dan kemampuan peserta didik sampai akhir bab. Hal ini untuk memunculkan *malakah* untuk menyusun pengetahuan awal guna menguasai konsep dan memahami setiap persoalannya; 2) guru menaikkan level intensitas medium dengan menguatkan peserta didik memahami *syarah* (pengembangan bidang) dan penjelasan tambahan yang disampaikan secara detail (tidak global) seperti problem *khilafiyah* (masih problematik di antara pakar) dari berbagai sudutnya. Sehingga *malakah* semakin baik; 3) akhirnya, guru hendak menjelaskan apa yang masih samar, terkunci, dan sulit diselesaikan peserta didik.⁵² Karena tahap ini mereka sudah benar-benar mengalami perkembangan intelektual dan kesulitan dirasakan.⁵³

⁴⁷ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁴⁸ Khaldun.

⁴⁹ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*.

⁵⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁵¹ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 842.

⁵² Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁵³ Santrock, *Educational Psychology*, 276.

Ibnu Khaldun menolak penguatan rasio interval, dalam bahasanya *tafriq* karena menyebabkan lupa dan *malakah* sulit dicapai dalam pembelajaran konsep.⁵⁴ Hal ini memang tepat karena penguatan kontingensi tiap tahap bisa menguatkan perilaku yang diinginkan (pemahaman konsep).⁵⁵ Hal ini sama dengan pengondisian klasik Pavlov, di mana Ibnu Khaldun menekan pemetaan kortikal yang dicapai pada sesi dasar (ke-1 dan 2) sehingga sesi di atasnya memunculkan respon baik secara otomatis dan semakin cepat yang dibingkai secara konsisten dalam satu sesi (lingkungan belajar) sehingga representasi neurologis terbentuk dan lebih efisien dalam memunculkan pemahaman (respon) yang cepat dan efisien.⁵⁶

Kendati demikian, Ibnu Khaldun tidak setuju dengan pengondisian hambatan (*conditioning inhibition*), karena ada hambatan eksternal, sesuatu yang dianggap Pavlov sebagai efek disruptif yang terjadi ketika stimulus baru yang disajikan bersama CS yang sudah ada, sehingga CS majemuk tanpa US seperti dalam pembelajaran 2 bidang sekaligus. Baginya hal ini bisa membuat *un-learning*.⁵⁷ Seperti tawaran dari Guthrie mengenai *retroactive inhibition* (hambatan retroaktif) bahwa intervensi sesi belajar satu dengan yang lain akan membuat lupa.⁵⁸

Demikian juga *reflex orienting*, Ibnu Khaldun tawarkan dalam konsepnya. Suatu tendensi peserta didik harus ada untuk mengeksplorasi stimulus baru (materi lanjutan), karena *malakah* yang diperoleh bisa mendorong (*isti'dad*) pada ilmu lain dan menimbulkan daya motivasional (*nasyath*) serta dorongan (*nuhudh*) untuk tahap lanjutan, sehingga penguasaan tercapai (*ghayatul 'ilmi*). Ini yang dinamakan Pavlov *first signal system* (sistem sinyal pertama) dalam pemahaman simbol pengetahuan yang nantinya muncul *second signal system* akibat representasi sebelumnya untuk memandu peserta didik.⁵⁹

Ide Konstruktivisme dalam Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

Ide Ibnu Khaldun tidak jauh beda dengan teori konstruktivistik yang diwakili oleh Piaget dalam segi kognitif dan Vygotsky dalam segi sosial. Dalam konstruktivistik kognitif ia senada dengan Piaget mengenai *cognitive development*. Di antaranya: Pertama, *huyuli* yang senada dengan *sensory motor stage* milik Piaget, Ibnu Khaldun

⁵⁴ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁵⁵ Santrock, *Educational Psychology*.

⁵⁶ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 190.

⁵⁷ Khaldun, *The Muqaddimah*; Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 192.

⁵⁸ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*.

⁵⁹ Khaldun, *The Muqaddimah*; Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 194.

menegaskan perkembangan tahap ini berujung pada kepermanenan objek apa yang diketahui yang membentuk skema.⁶⁰ Piaget menilainya sebagai pengetahuan yang bersifat *egosentrisme* (melihat sesuatu berdasar referensi dirinya).⁶¹ Sullivan menamakannya sebagai *prototaxic level*.⁶² Kedua, '*aql tamyizi*'. Level ini di atas *huyuli* yang sudah bisa memproduksi interpretasi.⁶³ Piaget menyebutnya sebagai *pre-operation*, di mana anak menghasilkan pengetahuan berdasarkan kemiripan dan logikanya masih transduktif.⁶⁴ Ketiga, '*aql tajribiy*'. Tahap ini anak sudah bisa mengonstruksi temuan dan pengalaman berupa justifikasi setelah melakukan latihan nyata secara bertahap.⁶⁵ Ibnu Khaldun tampak senada dengan Piaget yang mengistilahkannya sebagai operasional konkret.⁶⁶ Bahkan Sullivan mengistilahkan dengan *sintaxic level* yang berbasis kontekstual valid. Namun memiliki sedikit perbedaan dengan Ibnu Khaldun yang menempatkan kemampuan komunikasi secara simbolik tidak pada tahap ini seperti yang diasumsikan Sullivan. Bagi Ibnu Khaldun kemampuan ini sudah bisa muncul pada *parataxic level*.⁶⁷ Keempat, '*aql nadhari*'. Tahap ini merupakan kognitif tertinggi manusia yang alokasinya sudah tidak memiliki ketergantungan pada indera yang berupa kolaborasi antara interpretasi mental dan justifikasi. Ibnu Khaldun juga menyimbolkan dengan akal murni, sempurna dan esensi penemu dalam diri manusia bahkan hakikat manusia tersandarkan pada kemampuan ini,⁶⁸ di mana Piaget menamakannya sebagai *formal operation*.⁶⁹

Secara esensial semua tahap ini mengandung pembentukan skema (yang dibentuk dalam *huyuli*), asimilasi (pada '*aql tamyizi*') dan akomodasi (pada '*aql tajribiy*' yang berbasis konstruksi dari pengalaman nyata dan pada '*aql nadhariy*' sebagai akomodasi murni). Karena bagi Ibnu Khaldun, pengetahuan terinput dalam struktur kognitif berbentuk *nafsu khayalaniyyah* (representasi objek asli pengetahuan) dengan *muktasab* (diusahakan) yang memunculkan akomodasi. Sebab dalam konstruksi tersebut mengandung *istbat* (hasil positif/penetapan) atau *nafiy* (hasil negatif/pereduksian) untuk itu perlu menyintesis dua hal itu sehingga ketercapainnya juga masih membutuhkan

⁶⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁶¹ Dalam Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 318.

⁶² Feist, Feist, dan Roberts, *Theories of Personality*.

⁶³ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁶⁴ Dalam Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 318.

⁶⁵ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁶⁶ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 320.

⁶⁷ Feist, Feist, dan Roberts, *Theories of Personality*, 196.

⁶⁸ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁶⁹ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 320.

kejelasan bahkan membutuhkan bukti empiris.⁷⁰ Ini yang dimaksud interiorisasi tindakan yang dicanangkan Piaget mengenai generativitas dan ketelitian pemikiran manusia. Ibnu Khaldun tampak senada bahwa generativitas tersebut karena koordinasi menghasilkan kemungkinan baru yang nantinya memerlukan kebutuhan logis. Ia juga tampak menawarkan ekulibrasi yang muncul dari ketidakseimbangan kognitif yang muncul akibat kesenjangan atau kontradiksi dalam pengetahuan (*istbat/nafiy*) sebagaimana Piaget. Ide Ibnu Khaldun ini tidak hanya memaparkan pemahaman perkembangan pengetahuan tetapi juga langkah yang dianggap Piaget berupa penjelasan perkembangan dari satu bentuk pemikiran ke pemikiran lain.⁷¹

Selain ide yang relevan dengan konstruksi kognitif, ide Ibnu Khaldun juga relevan dengan Vygotsky mengenai konstruksi sosial dalam *situated cognition*, tetapi dimensi sosial bukanlah ranah kognitif yang lebih tinggi, seperti apa yang diasumsikan Vygotsky. Pembelajaran basis ini ia tawarkan saat menghendaki pemahaman bacaan yang di-*setting* forum diskusi. Perselisihan dan ketidakjelasan dalam bukti kebenaran pembahasan yang terjadi dalam forum tersebut, sehingga menyebabkan *unlearning*. Menurutny suatu kelaziman dalam belajar jenis ini karena urusan *shana'iyah* (tugas belajar) dasar itu bisa sama sudut pandangnya secara kontekstual dan terma-terma. Hal itu terjadi karena kebenaran bisa saja dijelaskan jika berbentuk *thab'i* (alami/natural). Oleh karena itu, wajar bila pemahaman individu masih bisa diragukan oleh individu lain. Hal ini karena setiap anggota diskusi memiliki *thab'iy* yang orientasinya pada *fikriyyah ath-thabi'iyah* (kognitif murni/natural/bawaan).⁷² Ia tampak menekan *socially negotiation* (dinegosiasikan secara sosial) dalam pemahaman baca, seperti yang ditawarkan konstruktivisme di mana suatu makna bukan hanya dari pembaca, tetapi juga dipengaruhi oleh konteks dan tujuan dari pembaca itu sendiri.⁷³

Kognitif setiap person ini sangat dipertimbangkan oleh Ibnu Khaldun karena sifat pengantar kebenaran yang melekat padanya selama kognitif bersih dari semua bentuk *auham* (asumsi-asumsi pribadi/non ilmiah/dominannya ketersediaan heuristik).⁷⁴ Sebagaimana Vygotsky dalam perkembangan kognitif berasal dari relasi sosial dan dipengaruhi latar belakang sosio-kultural. Ibnu Khaldun memberikan interpretasi dalam satu pengertian bahwa *shana'ah* (ketrampilan) yang kaya dalam sebuah lingkungan

⁷⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁷¹ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 801.

⁷² Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁷³ Santrock, *Educational Psychology*, 427.

⁷⁴ Khaldun, *The Muqaddimah*.

anak berimplikasi memunculkan *tafatthun* (klat menguasai berbagai bidang ilmu) bahkan semakin terbuka lebar memfasilitasi anak.⁷⁵ Hal inilah yang menjadi alasan Ibnu Khaldun menolak ada perbedaan kecerdasan karena bias kultural.⁷⁶ Senada dengan Guildford, ia tampak mengarahkan kecerdasan bersifat *educable*.⁷⁷

Selain pemahaman baca harus dimediasi sosial, belajar dalam konteks eksplorasi pengetahuan dan pemecahan masalah juga Ibnu Khaldun sertakan. Karena mediasi sosial dapat mendorong kevalidan informasi dan mendorong individu mereduksi asumsi yang mungkin secara kontekstual.⁷⁸ Tetapi kemungkinan yang dimaksud bukan secara kognitif tetapi mungkin berdasar unsur atau objek yang dikaji (etnografi) dalam penelitian. Karena bagi Ibnu Khaldun, kognitif sangatlah luas tinjauannya yang secara logis ini akan menyebabkan ketidakfokusan penyelesaian.⁷⁹ Hal ini menunjukkan bahwa ketersediaan heuristik memang dapat menggagalkan pemecahan masalah, khususnya dalam penelitian etnografi yang ditawarkan.⁸⁰

Ide yang lebih mendasar lagi dalam konsep konstruksi sosial Ibnu Khaldun ialah sifat *madaniyyun bith thab'iy* (bingkai sosial bawaan) atau makhluk sosial yang menjadikan belajar juga tidak lepas dari aspek sosial. Oleh sebab itu, kelas multidimensional sangat ia tekankan, karena lingkungan anak semakin kaya untuk menjadi bahan acuan guru demi menjaga kelestarian ilmu (sanad keilmuan). Tanpa itu pembelajaran akan terputus sebagai konsekuensi logis tidak adanya media (sumber belajar).⁸¹ Ia menginterpretasikan lingkungan multidimensional bagaikan lingkungan kota, di mana terdapat *shana'ah* berjenis *dhlarury* (primer), *hajiyy* (sekunder), dan *kamaly* (tersier) tidak seperti lingkungan desa yang hanya terbatas pada *shana'ah* yang bersifat *dhlarury* saja. Sebagaimana Vygotsky, ia tampak mempostulatkan perkembangan budaya dapat membentuk pengetahuan.

Metode basis konstruktivis sosial Ibnu Khaldun berupa: 1) *Fatqul Lisan* (verbalisasi/presentasi), 2) *Muhawarah* (tanya jawab/tutoring), 3) *Munadzarah* (diskusi), 4) *Jadal* (debat). Ia tidak menekankan hafalan yang lebih dari kebutuhan. Baginya ini merupakan cara belajar yang *mufid* (sukses). Diskusi yang ia tawarkan memang sesuai untuk berbagai disiplin ilmu seperti sains. Praktik magang juga tidak lepas dari

⁷⁵ Khaldun.

⁷⁶ Khaldun.

⁷⁷ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*.

⁷⁸ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁷⁹ Khaldun.

⁸⁰ Khaldun.

⁸¹ Khaldun.

tinjauannya, karena sangat pentingnya bisa berimpuls pada produksi pemahaman pengetahuan prosedural seperti peserta didik bisa mendapat pemahaman tambahan dalam praktik metode guru dalam mengajar. Magang baginya dengan metode *mubasyarah* (praktik langsung) dan *talqin* (tutoring) untuk mencapai hasil maksimal harus disertai banyaknya guru serta bermacam-macamnya keahlian yang ada pada tiap guru. Hal ini juga akan memperkuat keahlian seseorang. Sebagai program penting dalam konstruktivis sosial selain diskusi, debat dan belajar kelompok, praktik magang memang berfungsi mengubah perkembangan kognitif, mengembangkan pemahaman bersama, mengenal proses penting serta penggabungan pemahaman.⁸² Tepat bila ia mengatakan keahlian semakin menacap kuat karena fungsi ini. Intinya ide konstruktivis Ibnu Khaldun dalam belajar ini peserta didik ditekan untuk memiliki *malakah* (skill/kemahiran), keterampilan profesi dan pemikiran yang baik.⁸³

Ide Humanisme dalam Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

Belajar Harus Memperhatikan Aspek Fisik

Naluri hewani pada diri manusia tidaklah dimungkiri adanya. Hal ini jadi perhatian Ibnu Khaldun. Di mana fasilitas fisik seperti indera seperti telinga dan panca indera lain menjadi kausal yang Allah Swt. ciptakan pada manusia yang juga ada pada hewan. Terlebih manusia mempunyai *afidah* (hati) dan *dhimag* (otak) sebagai *register sencoric* (alat input) dalam alam empiris. Ketergantungan fisiklah yang menjadikan pentingnya alat-alat fisik ini untuk mencukupi jiwa yang senantiasa tumbuh dalam bingkai tersebut. Hal ini penting untuk bisa *idrak* (menemukan) dan menghasilkan *malakah* (keahlian). Untuk itu para *mutakallimin* (teolog Islam) mengisyaratkan Allah Swt. menjadikan *hissah* (perasa) sebagai ilmu *dhlaruriy* (pasti).⁸⁴ Memang disabilitas fungsi tubuh membatasi kemampuan seseorang. Ia tampak mengarahkan hasil belajar yang maksimal bisa hasil jika lepas dari *handicapping conditioning* (ketidakmampuan dan gangguan).⁸⁵

Meski demikian Ibnu Khaldun tetap memberikan solusi belajar bagi penyandang disabilitas berupa *taqlid* (imitasi/peniruan dengan model) terhadap orang tua, guru, dan

⁸² Schunk, *Learning Theories*, 345.

⁸³ Evi Fatimatur Rusyidah, *Aliran dan Paradigma Pemikiran Pendidikan Agama Islam*, cet-1 (Surabaya: UIN Sunan Ampel Press, 2019), 529.

⁸⁴ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁸⁵ Santrock, *Educational Psychology*, 220.

lingkungannya.⁸⁶ Memang humanisme berorientasi pada bagaimana setiap orang mengembangkan kapasitasnya dan memperbaiki kehidupannya. Khususnya guru ditekan untuk memberi dukungan peserta didik supaya membentuk citra yang baik dalam dirinya.⁸⁷

Selama faktor kesehatan mental seperti kognitif masih ada dalam arti tidak *junun* (gila) yang disebabkan oleh *'awaridhlul badaniyyath thaba'iyah* (gejala biologis bawaan), karena jika fungsi kognitif ini hilang akan menjadikan manusia sama seperti hewan.⁸⁸ Jadi potensi aktual sebagai makhluk bermartabat dan bertanggung jawab yang dibahasakan Maslow, terletak dalam pikiran dari paparan Ibnu Khaldun.⁸⁹ Jadi selama kesehatan mental tidak terganggu walaupun disabilitas tetap bisa manusia untuk mengaktualkan potensinya.

Tindakan manusia bagi Ibnu Khaldun berasal dari faktor *neuro-transcendental* berupa *bukharun lathifun* (semacam uap lembut) dan *ruh al-hayawaniyyah al-jasmaniyyah* (ruh hewani jasmani) men-cover-nya yang berada pada rongga sebelah kiri pada hati. Ketika beroperasi akan terpompa bangkit bersama mengalirnya darah dalam urat nadi dan otot, sehingga semua bentuk gerakan manusia terjadi. Inilah hikmah penciptaan manusia.⁹⁰ Inilah yang tidak dipaparkan oleh teoretisi psikologi humanis seperti Maslow, Jung, Freud, dan Sullivan. Memang kondisi batin yang dijelaskan Ibnu Khaldun ini sangat problematik. Skinner mengakui bahwa hal itu observasinya agak terbatas dipelajari. Tetapi Ibnu Khaldun dengan kepiawainnya terbukti bisa mempelajari hal ini.⁹¹ Sullivan bahkan memandang transformasi energi yang mengacu pada semua bentuk perilaku karena aspek tegangan. Inilah pentingnya ulama atau cendekiawan Muslim seperti Ibnu Khaldun ini bagaimana pandangan humanisme yang ditawarkan secara totalitas dan objektif (dalam melihat esensi dan epistemologi humanis yang gamblang). Di mana *Ruh* yang dimaksud menjalar pada pikiran sadar dalam *afidah* (hati) yang muncul dari hal transendental sehingga menjadi atesenden, suatu bagian dari 3 esensi perilaku selain perilaku itu sendiri dan kosekuensi.⁹²

⁸⁶ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁸⁷ Firmansyah dkk., *Teori Belajar dan Pembelajaran* (Ponorogo: UNIDA Press, 2018), 54.

⁸⁸ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁸⁹ Andi Thahir, *Psikologi Belajar Buku Pengantar dalam Memahami Psikologi Belajar* (Lampung: LPM UIN Raden Intan Lampung, 2014), 148.

⁹⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁹¹ Feist, Feist, dan Roberts, *Theories of Personality*, 392.

⁹² Feist, Feist, dan Roberts, 393.

Belajar Harus Memperhatikan Kebutuhan

Konsep *needs* (kebutuhan-kebutuhan) Ibnu Khladun menyamai Maslow dalam *Hierarchy of Needs*-nya. Tetapi ia mencurahkan konsep global yang menjangkau beberapa hierarki kebutuhan yang ditawarkan Maslow. Pertama, kebutuhan primer. Kebutuhan ini melingkupi kebutuhan hidup. Di dalamnya terdapat kebutuhan akan makan dan pakaian yang termasuk *psychological need* dan kebutuhan akan tempat tinggal yang termasuk *safety need*. Kedua, kebutuhan sekunder dan tersier. Kebutuhan ini mencakup *cognitive need* (kebutuhan kognitif/belajar). Hal ini menjadi urgen juga bagi Ibnu Khladun karena aspek kognitif sangat perlu dan keterlibatan aktifnya dalam hierarki kebutuhan sebelumnya sebagaimana Maslow.⁹³ Ketiga, kebutuhan tersier dominan. Kebutuhan ini mencakup *esthetic need* (kebutuhan estetik). Ibnu Khaldun mempostulatkan bahwa kelezatan objek muncul dari objek yang diserap indera dan merupakan temuan harmoni. Baginya inilah yang dinamakan keelokan dan keindahan yang terkait erat dengan esensi penemu dalam diri manusia. Uniknya, Ibnu Khaldun memasukkan hal ini sebagai *equilibration* yang mendorong adanya asimilasi ketika kesesuaian dan keselarasan terjadi dalam objek yang dituju. Tetapi jika bertolak belakang dalam objek dengan skema pribadi akan membuat muak dan menyakitkan batin. Inilah yang memunculkan akomodasi.⁹⁴ Inilah yang dimaksud Piaget sebagai *functional invariants* yang mencakup tiga term tersebut.⁹⁵

Invarian fungsional dalam basis *need* ini, bagi Ibnu Khaldun terjadi karena faktor bawaan *esthetic need* pada diri manusia. Khususnya asimilasi, terjadi karena keselarasan dasar yang terjadi ketika manusia memandang dan merenungkan (merepresentasikan secara mental) setiap objek yang memiliki korespondensi dalam titik permulaan. Sedangkan akomodasi terjadi dalam bingkai kebutuhan berdasarkan pada pengertian bahwa suatu entitas pasti terbingkai dalam substansi, sehingga manusia suka mengakomodasi diri pada hal *maujud* yang di dalamnya ada *wujud* yang berupa keindahan. Bahkan setelah membaur demikian rupa, manusia termotivasi untuk keluar dari persepsi mentalnya menuju hakikat keserasian dasar dan keadaan. Inilah dasar munculnya *equilibration* bagi Ibnu Khladun.⁹⁶ Memang asimilasi bergantung pada skema yang ada sebagaimana Piaget. Keseimbangan *mabda'* dan *kaun* yang ditawarkan sebagai representasi dorongan terus-menerus untuk menuju harmoni yang diistilahkan

⁹³ Feist, Feist, dan Roberts, *Theories of Personality*.

⁹⁴ Feist, Feist, dan Roberts.

⁹⁵ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*.

⁹⁶ Khaldun, *The Muqaddimah*.

equilibration oleh Piaget.⁹⁷ Tetapi Ibnu Khaldun tidak membatasi invarian fungsional dalam hal belajar seperti Piaget, bahkan mencakup semua bentuk temuan mencakup fungsi ini. Karena terentri dalam *estetik need* yang bagi Ibnu Khaldun bawaan. Untuk itu segi harmoni temuan baginya berbeda-beda dalam setiap individu. Semakin besar kebutuhan akan harmoni (proses ekuilibrasi) semakin besar potensial bawaan unik manusia.⁹⁸ Jika Maslow mengarahkan *equilibration* sebagai aspek motivasional untuk aktualisasi diri, maka Ibnu Khaldun mendasarkan pada term *fitrah*, yang orientasinya pada aktualisasi diri.⁹⁹

Belajar Sesuai Minat

Ibnu Khaldun memandang minat sebagai sebab terjadinya proses belajar-mengajar. Hal itu sebagai implikasi adanya kemampuan kognitif dan aktualisasi diri untuk berpengalaman khususnya membentuk minat belajar.¹⁰⁰ Memang minat sangat dibutuhkan dalam membentuk kualitas hasil belajar yang baik dalam bidang tertentu.¹⁰¹ Minat ia pandang bersumber dari *cognitive need* dan *estetik need* karena *equilibration* yang ada di dalamnya. Bahkan minat akan semakin besar ketika proses ekuilibrasi berarah *post-empiris* (tanpa perantara indera) karena *ibthaj* (rasa senang/kelezatan) yang dirasa berbeda dengan temuan harmoni biasa.¹⁰² Inilah yang dinamakan disposisi mental yang nantinya membentuk suatu motivasi.¹⁰³ Dua kebutuhan di atas yang sifatnya naluriah/bawaan seperti yang Ibnu Khaldun terangkan sebelumnya sangat cocok dengan ide humanisme yang diwakili Rogers bahwa manusia sejak lahir membawa dorongan untuk sepenuhnya mencapai apa yang diinginkan.¹⁰⁴ Inilah alasan logis belajar harus berdasarkan minat peserta didik.

Belajar Sesuai Bakat

Ibnu Khaldun memasukkan terma *malakah* dan *shana'ah* dalam entri bakatnya, karena kedua hal tersebut jika sudah menancap dalam diri individu, bagi Ibnu Khaldun jarang sekali menguasai hal lain dengan kualitas penguasaan yang sama baiknya. Hal ini

⁹⁷ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*, 314.

⁹⁸ Khaldun, *The Muqaddimah*.

⁹⁹ Hergenhahn dan Olson, *Theories of Learning*.

¹⁰⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹⁰¹ Muhibbin Syah, *Psikologi pendidikan*, 19 ed. (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), 234.

¹⁰² Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹⁰³ Lambert Deckers, *Motivation: Biological, Psychological, and Environmental*, Fifth edition (New York, NY: Routledge, 2018), 33.

¹⁰⁴ Firmansyah dkk., *Teori Belajar dan Pembelajaran*.

terjadi karena manusia yang belajar sesuai bawaannya akan memudahkan pencapaian *malakat* (berbagai keahlian) dan juga bakat sebagai kesiapan yang baik untuk memperolehnya. Ia tampak senada dengan Rogers, bahwa manusia memiliki stimulus untuk berperilaku konsisten menurut sistem dirinya. Tetapi Ibnu Khaldun mengarahkan pada sifat-sifat dan *alwan* (berbagai corak keunikan manusia), tidak hanya dorongan. Keunikan ini tidak bisa berdesakan sekaligus.¹⁰⁵ Ia tampak memandang setiap individu berbakat yang memiliki kekuatan dan kelemahan sebagaimana Hilreth, jarang sekali yang lebih unggul secara kompleks dalam semua kategori keahlian berbakat.¹⁰⁶

Untuk itu, Ibnu Khaldun menekan guru untuk memperhatikan *isti'dat* (kesiapan/kemampuan awal) dan *qubulul malakat* (probabilitas penerimaan keahlian) karena *nafsul basyariyyah* (diri manusia) walaupun sejenis, tetapi memiliki *khawash* (berbagai keistimewaan masing-masing). Baginya ini suatu fitrah yang tidak dimiliki orang lain.¹⁰⁷ Tepat sekali, memang bakat suatu bahan baku yang memfasilitasi pembelajaran dan proaktif digunakan untuk belajar, walaupun bukan jendela pasti untuk memprediksi pembelajaran. Tetapi bakat bawaan juga dapat berubah sendiri dengan pengalaman baru.¹⁰⁸ Inilah yang unik dalam ide Ibnu Khaldun, di mana bakat bawaan tidak menghalangi bakat lain terbentuk dalam diri seseorang selama bakat asli belum terbentuk matang dan melekat kuat dalam dirinya.¹⁰⁹ Ini sumbangsih baru bahwa pembelajaran nonbakat bisa diterima peserta didik yang terimplikasi dalam praktik pembelajaran dewasa ini (banyaknya mata pembelajaran). Tetapi dengan kuantitas bakat asli yang belum terlalu terpupuk.

Kecerdasan Semua Individu Sama

Ibnu Khaldun melihat problem bahwa guru memberikan materi yang dirasa sulit oleh peserta didik untuk mentransfer seperti mengeneralkan konsep yang ditampilkan guru berdasar istilah yang secara kemampuan hanya bisa ditransfer oleh orang yang memiliki kompetensi sama dengan guru tersebut. Guru selain harus memperhatikan kecerdasan yang berkembang sesuai pengalaman (*crystalized intelegent*) dan *fluids intelegent*. Inilah yang membuat ia tidak setuju adanya perbedaan kecerdasan tetapi ia

¹⁰⁵ Firmansyah dkk., 53.

¹⁰⁶ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*.

¹⁰⁷ Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹⁰⁸ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 49.

¹⁰⁹ Khaldun, *The Muqaddimah*.

tidak menafikannya.¹¹⁰ Perbedaan hanyalah bias kultural yang mempengaruhi adanya perbedaan.¹¹¹

Belajar Harus Memperhatikan Motivasi

Ibnu Khaldun memandang motivasi sebagai alat konsistensi minat dalam belajar. Turunnya motivasi seperti bermalas-malasan terjadi karena urusan diri (belajar) menekannya, sehingga diri berusaha menjauh pada hal lain sebagai alat *refreshing* akibat tekanan tadi. Untuk itu ia menekan *i'timar* (komitmen/motivasi) muncul dari minat yang baik (*jiddatul 'amal*) yang nantinya bisa mendorong *nasyath* (giat) dalam *quwwatul hayawaniyyah* (*psychological-suplement*). Implikasi hilangnya minat maka motivasi akan hilang pula, sehingga tindakan belajar juga tergerus.¹¹² Idenya mirip dengan Bandura, ia tampak menekan adanya *self-efficacy* dalam kontrol lingkungan. Dengan ini individu akan bisa menghindari jaranan diri menghindar, bahkan bisa meningkatkan kinerja pada tingkat lebih tinggi.¹¹³ Memang motivasi mengacu pada urutan peristiwa disposisi internal secara psikologis (*jiddatul 'amal*) dan biologis (*quwwatul hayawaniyyah*) sebagai karakteristik material tubuh manusia.¹¹⁴ Uniknya Ibnu Khaldun mengarahkan baiknya minat menggerakkan kekuatan fisik hewani besertaan ini sebagai motivasi. Artinya aspek kebutuhan psikologis sebelumnya sebagai aspek motivasional belajar bukanlah hal urgen dalam konsep belajarnya, karena akan janggal. Hal ini terbukti bahwa baiknya minat bisa membentuk *self-efficacy*, sehingga pengaruh psikologis membentuk aspek fisik terbangun pula. Jika disintesiskan, maka motivasi yang baik harus mengolaborasikan aspek *need* dan disposisi internal.

Ibnu Khaldun melihat itu sebagai rahasia abstrak, karena manusia sebagai *khalifatullah* sejatinya mereka pemimpin secara *thabiat* (bawaan) bagi dirinya sendiri yang dipimpin. Konsekuensi logis bila mereka kalah dan terintervensi untuk menuju puncak eksistensinya menyebabkan rasa malas, bahkan bisa depresi. Baginya ini nyata dalam kehidupan manusia.¹¹⁵ Hal ini mirip dengan teori agen Bandura, ia tampak menekan komitmen individu sebagai insentif yang dipaksakan sendiri lebih efektif

¹¹⁰ Khaldun.

¹¹¹ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 12.

¹¹² Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹¹³ Schunk, *Learning Theories*, 520–21.

¹¹⁴ Deckers, *Motivation*, 33.

¹¹⁵ Khaldun, *The Muqaddimah*.

membentuk motivasi ketimbnag dari luar.¹¹⁶ Upaya tubuh mempertahankan keteraturan homestasis akan menimbulkan stres.¹¹⁷

Motivasi juga bisa terbentuk dengan menyesuaikan tingkat kemampuan awal peserta didik. Ibnu Khaldun menekan guru untuk memberikan kadar porsi belajar semudah mungkin diterima peserta didik. Jika tidak demikian efeknya membuat malas dan *unlearning*.¹¹⁸ Senada dengan Arthur Combs, ia menekan belajar suatu yang memberikan arti. Guru harus memahami persepsi peserta didik dan mengubah keyakinannya untuk bisa menerima sehingga perubahan perilaku terjadi.¹¹⁹ Berbagai dimensi motivasi individu Ibnu Khaldun paparkan seperti: 1) *Mubtada'* (pemula), 2) *Mutimmun 'ala Sadadih* (berpengetahuan prasyarat), 3) Instrinsik lingkungan potensial, 4) Ektrinsik lingkungan nonpotensial, 5) *Difiult Child* (anak sulit untuk belajar).¹²⁰

Pandangan humanisme Ibnu Khaldun di atas bisa digeneralisasikan dalam mengartikan peserta didik dan harus dipahami seorang guru. Ada 5 entri yang dikatakan sebagai *mazkhal insaniy*,¹²¹ yaitu; 1) Manusia yang memilik sejumlah perbedaan baik bawaan atau lingkungan, 2) Peserta didik bukan miniatur orang dewasa (sejawat dengan guru), tetapi sebagai manusia yang punyai dunianya sendiri, 3) Manusia yang berkebutuhan jasmani dan rohani, 4) Manusia yang mempunyai fitrah yang siap dikembangkan dan berkembang sendiri secara dinamis, dan 5) Manusia yang memiliki perbedaan periodik dalam perkembangan dan pertumbuhan.

Praktik pembelajaran humanistik Ibnu Khaldun meng-*counter* pendapat Skinner dalam tawarannya *conditioning supression* dalam meningkatkan respon karena menyebabkan *conditioning emotional respon*. Padahal Ibnu Khaldun menilai hal ini bisa merusak makna manusia dari segi *ijtima'* (sosial) dan *tamarrun* (latihan), sehingga aspek *hamiyyah* (emosional) dan *mudafa'ah* (*self-deffender*/perlindungan diri) akan rusak tidak berjalan normal. Hal ini akan berimplikasi pada kepasifan (beban orang lain), malas dan fobia belajar (memperoleh nilai utama) akhirnya lebih parah lagi berupa degradasi moral/karakter (*asfalas safilin*).¹²²

Sebagaimana Maslow, Ibnu Khaldun tampak menolak lingkungan belajar yang negatif seperti di atas, karena dapat menimbulkan deprivasi kebutuhan yang sehat.

¹¹⁶ Deckers, *Motivation*, 160–61.

¹¹⁷ Deckers, 268–69.

¹¹⁸ Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹¹⁹ Thahir, *Psikologi Belajar*, 183.

¹²⁰ Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹²¹ Dhiauddin dan Nuruzzahri, *Madzhab Pendidikan Islam*, 55–56.

¹²² Khaldun, *The Muqaddimah*.

Wajar bila efeknya negatif seperti kecenderungan represif, takut, dan mengurangi dirinya sendiri (secara *ijyima'* dan *tamarrun*).¹²³ Untuk itu ia mendorong bagaimana lingkungan belajar anak dibentuk sekiranya *safety need* dan *belongingness and love need* anak tercukupi selama pembelajaran. Karena manusia memiliki kecenderungan alami dan bawaan mengenai 2 kebutuhan itu serta tumbuh kembang dan menolak ketimpangan (kejahatan) terhadap dirinya.¹²⁴

Pembelajaran humanistik Ibnu Khaldun terepresentasikan dalam lingkungan belajar yang dibentuk oleh *Al-Ahmar*, pendidik putra Al-Amin putra Harun Ar-Rasyid. Ide tersebut berupa: 1) guru harus bersikap *mabsuthah* (otoritatif), 2) ajari hal-hal yang dibutuhkan saat itu, 3) memberi cara penggunaan tata bicara yang tepat dan bagaimana memulainya, 4) beri waktu bercanda (rehat) pada waktunya, 5) beri pendidikan moral dan kondisikan anak untuk bersopan santun pada konteksnya (seperti bertemu orang secara adat dan agama perlu dihormati), 6) latihan diberikan setelah mendapat tambahan materi (stimulus dalam pengetahuan), 7) menjaga psikis-motivasi anak agar tidak bosan (hatinya mati), 8) guru tidak boleh permisif, karena bisa membiasakan tidak memanfaatkan waktu.¹²⁵ Tepat sekali ide tersebut, karena praktik belajar humanistik mencakup penyediaan sumber belajar dan mengaturnya, penyesuaian guru kepada peserta didik serta mampu berkomunikasi secara baik. Orientasinya pada proses, bukan hasil dengan partisipasi aktif peserta didik sekiranya bermakna, jelas, dan positif.¹²⁶

Kesimpulan

Hasil pembahasan menyimpulkan bahwa pemikiran Ibnu Khaldun memiliki relevansi dengan teori belajar kontemporer. Relevansi tersebut terletak pada penggunaan istilah *riyadhah* yang relevan dengan konsep behavioristik, *'aql nadzari* yang relevan dengan kognitivistik, dan *madaniyyun bith thab'iy* yang relevan dengan konstruktivistik. Namun demikian, konsep Ibnu Khaldun memiliki orientasi bahwa belajar harus mengupayakan dan mengembangkan aspek kognitif, perilaku, religiusitas, psikomotorik, serta pembentukan dan pengembangan bakat peserta didik. Ibnu Khaldun menempatkan dasar, istilah, prosedural dan pengembangan konsep secara kognitif, behavioris, konstruktivis, dan kognitif sosial. Ibnu Khaldun sangat mengupayakan segi kognitif dan pemrosesan dalam semua bentuk konsep yang ditawarkan. Aspek

¹²³ Salkind dan Rasmussen, *Encyclopedia of Educational Psychology*, 364.

¹²⁴ Khaldun, *The Muqaddimah*.

¹²⁵ Khaldun, 356.

¹²⁶ Asrori, *Psikologi Pendidikan Pendekatan Multidisipliner* (Purwokerto: Pena Persada, 2020), 84.

konstruktivis dan kognitif sosial diaplikasikan setelah kemampuan pemrosesan dan kognitif mencapai batas layak secara proyektif. Keduanya sepakat dalam praktik *parenting* basis kognitif sosial dan pembentukan skema dengan proses dan metode khas.

Referensi

- Abdellah, Antar, dan Abdelbaset Haridy. "Medieval Muslim Thinkers on Foreign Language Pedagogy: The Case of Ibn Khaldun." *Lingua* 193 (1 Juli 2017): 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.05.001>.
- Al-Mahiroh, Rifqiyyatush Sholihah, dan Suyadi Suyadi. "Kontribusi Teori Kognitif Robert M. Gagne dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama* 12, no. 2 (2020): 117–26. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v12i2.353>.
- Arfani, Laili. "Mengurai Hakikat Pendidikan, Belajar dan Pembelajaran." *Pelita Bangsa Pelestari Pancasila* 11, no. 2 (4 April 2018). <https://pbpp.ejournal.unri.ac.id/index.php/JPB/article/view/5160>.
- Asrori. *Psikologi Pendidikan Pendekatan Multidisipliner*. Purwokerto: Pena Persada, 2020.
- Bandura, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1977.
- Dajani, Basma Ahmad Sedki. "The Ideal Education in Ibn Khaldun's Muqaddimah." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, The Proceedings of 2nd Global Conference on Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching, 192 (24 Juni 2015): 308–12. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.044>.
- Deckers, Lambert. *Motivation: Biological, Psychological, and Environmental*. Fifth edition. New York, NY: Routledge, 2018.
- Dhiauddin dan Nuruzzahri. *Madzhab Pendidikan Islam; Kajian Pemikiran Ibn Khaldun*. Malang: CV Literasi Nusantara Abadi, 2021.
- Feist, Jess, Gregory J. Feist, dan Tomi-Ann Roberts. *Theories of Personality*. Ninth Edition. New York: McGraw-Hill Education, 2018.
- Firmansyah, Wilis, Widyasari, Resti Yeaktiastuty, dan Teguh Prasetyo. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Ponorogo: UNIDA Press, 2018.
- Hergenhahn, B. R., dan Matthew H. Olson. *Theories of Learning*. Prenadamedia Group, 2015.
- Hidayat, Yayat. "Pendidikan Dalam Perspektif Ibnu Khaldun." *Al-Ilmi: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 1 (2019): 11–22. <https://doi.org/10.32529/al-ilm.v2i1.261>.
- Humphreys, Richard S. "Historical Thought and Historiography: Islamic Tradition." Dalam *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, disunting oleh James D. Wright, 61–66. Oxford: Elsevier, 2015. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62031-7>.
- Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Princeton classics. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2015.

- Komarudin, Komarudin. "Pendidikan Perspektif Ibnu Khaldun." *STIT PN (Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Palapa Nusantara) Lombok NTB* 4, no. 1 (Januari 2022): 23–41. <https://doi.org/10.36088/pandawa.v4i1.1419>.
- Krippendorff, Klaus. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320: SAGE Publications, Inc., 2019. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>.
- Muhibbin Syah. *Psikologi pendidikan*. 19 ed. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014.
- Munib, Abdul. "Analisis Komparatif Antara Teori Belajar Dalam Perspektif Barat dan Islam." *Jurnal Penelitian dan Pemikiran Islam* 7, no. 1 (Februari 2020): 11. <https://doi.org/10.31102/alulum.7.1.2020.25-35>.
- Rusyidah, Evi Fatimatur. *Aliran dan Paradigma Pemikiran Pendidikan Agama Islam*. Cet-1. Surabaya: UIN Sunan Ampel Press, 2019.
- Saidah, Zahrotus. "Relevansi Teori Belajar Konstruktivisme Perspektif Ibnu Khaldun Terhadap Karakteristik Belajar Siswa Milenial." *Jurnal Pendidikan Islam* 6, no. 2 (2021): 19. <https://doi.org/DOI: 10.24235/tarbawi.v6i2.9333>.
- Salkind, Neil J., dan Kristin Rasmussen, ed. *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2008.
- Santrock, John W. *Educational psychology*. 4th ed. Boston: McGraw-Hill, 2009.
- Schunk, Dale H. *Learning Theories: an Educational Perspective*. 6th ed. Boston: Pearson, 2012.
- Sumantri, Budi Agus, dan Nurul Ahmad. "Teori Belajar Humanistik dan Implikasinya terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam." *Fondatia* 3, no. 2 (30 September 2019): 1–18. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v3i2.216>.
- Sutarto, Sutarto. "Teori Kognitif dan Implikasinya Dalam Pembelajaran." *Islamic Counseling: Jurnal Bimbingan Konseling Islam* 1, no. 2 (28 Desember 2017): 1–26. <https://doi.org/10.29240/jbk.v1i2.331>.
- Tauhid, Rachmatia. "Dasar-Dasar Teori Pembelajaran." *Jurnal Pendas (Pendidikan Dasar) Prodi Pendidikan guru Sekolah Dasar Sekolah tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan (STIKIP) Kie Raha Ternate* 1, no. 2 (2020): 7. <https://jurnal.stikipkieraha.ac.id/index.php/pendas/article/view/109>.
- Thahir, Andi. *Psikologi Belajar Buku Pengantar dalam Memahami Psikologi Belajar*. Lampung: LPM UIN Raden Intan Lampung, 2014.
- Umam, Muhamad Khoirul. "Studi Komparatif Paradigma Teori Belajar Konvensional Barat Dengan Teori Belajar Islam." *Jurnal Al-Hikmah* 7, no. 2 (23 Oktober 2019): 57–80. <http://jurnal.staiba.ac.id/index.php/Al-Hikmah/article/view/100>.
- Waseso, Hendri Purbo. "Kurikulum 2013 Dalam Perspektif Teori Pembelajaran Konstruktivis." *Ta'lim : Jurnal Studi Pendidikan Islam Prodi PAI Universitas Islam Darul 'Ulum Lamongan* 1, no. 1 (Januari 2018): 59–72. <https://doi.org/10.29062/ta'lim.v1i1.632>.
- Yunus, Razali. "Teori belajar Siberik dan Implementasinya Dalam Pelaksanaan Diklat." *Jurnal Of Education Science Universitas Ubudiyah Indonesia* 4, no. 2 (Oktober 2018): 32–41. <https://doi.org/10.3314/jes.v4i2.290>.