ISSN 3063-7112
AEJ (Advances in Education Journal)

Generasi Z & Algoritma: Bagaimana Media Sosial Memengaruhi Cara Berpikir Generasi Muda

Jenisya Pricillia[1],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : 24031601332@nalanda.ac.id[1]
Kusmi [2],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : 24031601346@nalanda.ac.id[2]
Pirno [3],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : 24031601332@nalanda.ac.id[3]
Andreas Agus [4],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : 24031601340@nalanda.ac.id[4]
Ferdy Anthonius [5*],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : ferdyanthonius@nalanda.ac.id[5]
Majaputera Karniawan [6],
Institut Nalanda, Indonesia
e-mail : majaputerakarniawan@nalanda.ac.id[6]

*Korespondensi e-mail : ferdyanthonius@nalanda.ac.id

History Artikel:
Received 1 November 2026
Revised 12 November 2026
Accepted 22 November 2026
Available online 22 November 2026

Abstrak

Sebagai generasi digital pertama, Generasi Z sering menghabiskan waktu di dunia digital yang diatur oleh algoritma. Penelitian ini dilakukan dengan tujuan untuk melihat hubungan antara algoritma media sosial dan cara pikir generasi muda, serta merumuskan cara berpikir kritis generasi Z tentang algoritma untuk melindungi kebebasan berpikir mereka. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode kualitatif dengan pendekatan studi literatur. Data dalam penelitian ini diambil dari 10 artikel jurnal berkualitas yang dianalisis dengan teknik analisis tematik dan sintesis naratif menurut model Miles, Huberman, dan Saldaña. Temuan penelitian ini mengidentifikasi tiga pengaruh utama algoritma terhadap Generasi Z: (1) Penguatan fenomena filter bubble dan echo chamber yang membatasi berbagai pandangan, memperkuat bias konfirmasi, dan meningkatkan polarisasi pendapat; (2) Dominasi konten video pendek yang memicu pola pikir instan, menyebabkan penurunan perhatian, gangguan fungsi eksekutif, dan kesulitan dalam memahami informasi secara mendalam; serta (3) Dampak psikososial yang menyebabkan peningkatan kecemasan sosial, ketergantungan pada pengakuan dari orang lain, dan kelelahan emosional akibat melihat konten negatif terus-menerus. Temuan juga menunjukkan adanya "paradoks literasi," di mana kesadaran tentang algoritma tidak selalu mengarah pada tindakan yang menolak. Penelitian ini menyimpulkan bahwa literasi digital tradisional tidak lagi cukup. Diperlukan pengembangan kemampuan literasi algoritma yang membuat individu bisa memahami cara kerja rekomendasi platform, memverifikasi data, dan mengatasi disinformasi, serta penerapan pengelolaan digital yang etis untuk menjaga kebebasan berpikir generasi mendatang.

Kata kunci: **Generasi Z, Filter Bubble, Echo Chamber**

Pendahuluan

Pembaruan pendidikan Islam tidak lahir dari ruang kosong. Setiap upaya menata ulang tujuan, kurikulum, dan metode pendidikan selalu bertumpu pada khazanah intelektual yang telah dibangun para ulama sebelumnya. Karena itu, menelaah kembali gagasan tokoh klasik bukanlah sikap nostalgis, melainkan langkah ilmiah untuk menimbang bagian mana dari warisan tersebut yang masih hidup dan dapat dijadikan pijakan dalam menjawab persoalan pendidikan masa kini. Pembaruan yang sehat juga bertolak dari penguasaan terhadap tradisi yang hendak dibarui, bukan dari penolakan terhadapnya. Dalam kerangka inilah pemikiran Ibn Khaldun (732-808 H/1332-1406 M) menemukan tempatnya. Ia adalah pemikir Muslim abad ke-14 yang gagasannya melintasi sejarah, sosiologi, ekonomi, politik, dan pendidikan sekaligus (Kosim, 2012: 1, 3).

Nama Ibn Khaldun lebih sering dikaitkan dengan sejarah dan ilmu sosial. Ia dijuluki bapak sosiologi dan perintis filsafat sejarah, julukan yang tidak keliru tetapi cenderung menutupi sisi lain dari sosoknya sebagai pemikir pendidikan. Walidin mencatat bahwa sebagian besar kajian terhadap Ibn Khaldun semula berkisar pada biografi, filsafat sejarah, ekonomi, dan politik, sehingga sumbangan pedagogiknya kurang mendapat perhatian yang layak. Melalui kajiannya, Walidin menegaskan bahwa Ibn Khaldun tidak hanya patut disebut sejarawan, yuris, dan sosiolog, tetapi juga pedagog terkemuka sekaligus pembaru (*mujaddid*) pendidikan dalam Islam (Walidin, 2005). Penilaian ini memiliki dasar tekstual yang kuat. Hampir sepertiga *Muqaddimah*, karya monumentalnya, membahas ilmu, pengajaran, dan pendidikan. Pandangan-pandangan itu dirumuskan dengan pendekatan filosofis-empiris, yaitu memahami pendidikan dari pengamatan terhadap kenyataan sosial dan bukan semata-mata dari rumusan normatif yang abstrak (Mannan, 2016). Dengan cara pandang demikian, Ibn Khaldun dapat menjelaskan mengapa ilmu berkembang di satu tempat dan meredup di tempat lain, serta bagaimana kondisi masyarakat membentuk watak dan kecakapan peserta didik.

Masalah yang dikaji dalam artikel ini ialah bagaimana latar kehidupan, karya, dan konsep pendidikan Ibn Khaldun dapat dibaca sebagai sumbangan bagi pembaruan pendidikan Islam. Masalah ini penting karena persoalan yang ia kritik pada abad ke-14 masih ditemui dalam dunia pendidikan hari ini, seperti pembelajaran yang berhenti pada hafalan tanpa pemahaman, kekerasan dalam mendidik, pemisahan ilmu agama dari ilmu umum, dan lemahnya pembentukan karakter. Sofian menemukan bahwa konsep pendidikan Ibn Khaldun, mulai dari hakikat manusia, tujuan, kurikulum, dan metode hingga peran pendidik dan lingkungan, memiliki titik singgung dengan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Namun, ia sekaligus mencatat bahwa gagasan-gagasan tersebut belum berjalan secara optimal dalam praktik, sehingga tujuan pendidikan belum sepenuhnya tercapai (Sofian, 2017). Temuan ini mengingatkan bahwa persoalan utama pendidikan bukan semata-mata kurangnya konsep yang baik, melainkan juga lemahnya pelaksanaan. Menguraikan kembali konsep tersebut secara runtut dan kritis menjadi langkah awal agar gagasan klasik itu dapat dipertimbangkan oleh para pendidik dan perancang kurikulum.

Sejumlah penelitian telah membahas pemikiran pendidikan Ibn Khaldun dari berbagai sudut pandang. Kosim menempatkannya sebagai tokoh pendidikan Islam yang kritis, humanis, dan religius (Kosim, 2012), sedangkan Walidin menelaahnya dari perspektif pedagogik modern (Walidin, 2005). Pribadi menguraikan bangunan sosiologis yang menjadi latar seluruh gagasannya, termasuk pembedaan masyarakat badawi dan hadari (Pribadi, 2014; Amin, 2018). Mannan memaparkan tujuan, materi, dan metode pendidikan menurutnya (Mannan, 2016), dan Azka dan Abu Bakar menunjukkan pengaruh pemikirannya pada pandangan tentang tujuan, kurikulum, klasifikasi ilmu, metode, pendidik dan peserta didik, serta lingkungan pendidikan (Azka dan Abu Bakar, 2023). Kajian yang lebih khusus dilakukan oleh Falah tentang pendidikan anak dalam *Muqaddimah* (Falah, 2018), Pasiska tentang epistemologi metode pendidikan Islam (Pasiska, 2019), dan Surya tentang faktor-faktor pendidikan menurut ulama klasik, termasuk Ibn Khaldun (Surya, 2018).

Sejumlah penelitian lain menguji relevansinya bagi pendidikan Islam di Indonesia. Adina dan Wantini menyimpulkan bahwa tujuan pendidikan yang dirumuskan Ibn Khaldun, yakni membentuk peserta didik yang cerdas, berjiwa sosial dan demokratis, serta beriman dan bertakwa, sejalan dengan arah pendidikan nasional (Adina dan Wantini, 2023). Kurniandini dkk. menyoroti corak pragmatis-instrumental pemikirannya dan keterkaitannya dengan dunia modern (Kurniandini dkk., 2022), dan Jauhari meneliti relevansi konsepnya bagi pendidikan era modern (Jauhari, 2020). Rosyida mengkaji penerapan konsep pendidikan Islam berbasis filosofinya dalam menghadapi revolusi industri 4.0 (Rosyida, 2020), sementara Mustofa membandingkan epistemologi pendidikannya dengan epistemologi Fazlur Rahman (Mustofa, 2016). Elli Dayanti Nasution menafsirkan keseimbangan antara ilmu agama dan ilmu rasional dalam pemikirannya sebagai dasar bagi pendidikan yang tidak terfragmentasi (E. D. Nasution, 2024), sedangkan Ina Zainah Nasution membandingkan pandangannya dengan psikologi belajar kontemporer (I. Z. Nasution, 2020).

Meskipun kajian-kajian tersebut cukup beragam, terdapat dua catatan. Pertama, sebagian kajian bersifat deskriptif, yakni mencocokkan konsep Ibn Khaldun dengan konsep pendidikan modern tanpa mengujinya secara empiris di lapangan. Kedua, pembahasan tentang Ibn Khaldun dalam kerangka pembaruan pendidikan Islam masih memerlukan penataan yang runtut, bermula dari latar kehidupannya, dilanjutkan dengan karya-karyanya, lalu sampai pada rumusan pemikiran pendidikannya secara utuh. Artikel ini berupaya memenuhi kebutuhan kedua. Orisinalitasnya terletak pada pembacaan seluruh komponen pemikiran pendidikan Ibn Khaldun sebagai satu rangkaian gagasan pembaruan, disertai catatan kritis tentang keterbatasan konteks abad ke-14 dan cakupan pembahasannya, sehingga relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer dapat dibaca secara proporsional. Artikel ini tidak dimaksudkan sebagai penelitian lapangan, sehingga pengujian empiris tetap menjadi agenda bagi penelitian lanjutan.

Ada tiga aspek penting yang perlu dipahami untuk menilai pemikiran pendidikan Ibn Khaldun. Pertama, latar kehidupannya. Lahir di Tunis dan wafat di Kairo, ia mengembara di berbagai pusat kekuasaan dan keilmuan, mulai dari Tunis, Fez, Granada, dan Bejaia hingga Kairo, tempat ia mengajar dan menjabat hakim agung mazhab Maliki (Walidin, 2005; Kosim, 2012). Pengalaman ini membuat kritiknya terhadap pendidikan bersifat konkret dan berpijak pada pengamatan langsung. Kedua, karya-karyanya, terutama *Muqaddimah* yang memuat dasar teoretis tentang manusia, akal, dan ilmu, data empiris tentang kebiasaan belajar di berbagai wilayah Islam, serta kritik praktis terhadap metode pengajaran (Daulay dkk., 2020; I. Z. Nasution, 2020). Ketiga, rumusan pemikiran pendidikannya yang meliputi hakikat manusia, klasifikasi ilmu, tujuan, kurikulum, metode, pendidik, peserta didik, dan lingkungan pendidikan.

Atas dasar itu, rumusan masalah artikel ini dirinci dalam tiga pertanyaan. Pertama, siapakah Ibn Khaldun dan bagaimana latar kehidupan membentuk pandangan intelektualnya? Kedua, karya apa saja yang ditinggalkannya dan bagaimana kedudukan karya-karya itu dalam bangunan pemikirannya? Ketiga, bagaimana konsep pendidikan yang ia rumuskan, dan apa relevansinya bagi pembaruan pendidikan Islam kontemporer? Sejalan dengan itu, tujuan penulisan artikel ini adalah memaparkan biografi Ibn Khaldun secara ringkas namun memadai, menginventarisasi karya-karya pentingnya, serta menguraikan pemikiran pendidikannya beserta relevansinya. Secara praktis, artikel ini diharapkan membantu mahasiswa dan pendidik melihat bahwa pembaruan pendidikan Islam dapat dirintis dengan menimba kembali gagasan ulama klasik secara kritis dan kontekstual, sekaligus menjadi pengantar bagi pembacaan langsung terhadap *Muqaddimah*.

Metode yang digunakan adalah studi kepustakaan dengan pendekatan deskriptif-analitis. Pengumpulan data dilakukan dengan menghimpun dan membaca sumber-sumber tertulis. Sumber primernya adalah *Muqaddimah* dalam edisi terjemahan bahasa Indonesia (Ibnu Khaldun, 2000), sedangkan sumber sekundernya berupa buku dan artikel jurnal yang

secara khusus mengkaji pemikiran Ibn Khaldun, terutama karya Kosim, Walidin, dan Pribadi. Ketiga pustaka itu dipilih karena mewakili sudut pandang yang saling melengkapi: Kosim menempatkan Ibn Khaldun sebagai tokoh pendidikan Islam yang kritis, humanis, dan religius, Walidin menelaahnya dari perspektif pedagogik modern, dan Pribadi menguraikan bangunan sosiologis yang melatari gagasannya (Kosim, 2012; Walidin, 2005; Pribadi, 2014). Data dianalisis melalui tahapan penyajian, pengelompokan, dan penarikan kesimpulan secara berurutan.

Pembahasan dalam artikel ini dibagi ke dalam lima bagian. Bagian pertama, pendahuluan, memuat latar belakang, rumusan masalah, tujuan, dan metode. Bagian kedua menguraikan biografi Ibn Khaldun, meliputi kelahiran, pendidikan, pengembaraan politik, dan masa akhir hidupnya. Bagian ketiga membahas karya-karyanya. Bagian keempat, yang merupakan inti artikel, menguraikan pemikiran pendidikannya beserta relevansi dan catatan kritisnya. Bagian kelima adalah penutup yang memuat kesimpulan dan saran.

Metode

Penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan kualitatif yang bersifat deskriptif-analitis. Jenis penelitian ini dipilih karena objek kajiannya adalah gagasan Ibn Khaldun yang terekam dalam teks, sehingga data tidak diperoleh dari lapangan, melainkan dari penelaahan terhadap sumber-sumber tertulis. Pendekatan deskriptif digunakan untuk memaparkan biografi, karya, dan konsep pendidikan Ibn Khaldun sebagaimana adanya, sedangkan pendekatan analitis digunakan untuk menafsirkan gagasan tersebut dan menilai relevansinya bagi pembaruan pendidikan Islam.

Sumber data terdiri atas sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer adalah *Muqaddimah* dalam edisi terjemahan bahasa Indonesia oleh Ahmadie Thoha (Ibnu Khaldun, 2000). Sumber sekunder berupa buku dan artikel jurnal yang secara khusus mengkaji pemikiran Ibn Khaldun, terutama karya Kosim (2012), Walidin (2005), dan Pribadi (2014). Ketiganya dipilih karena mewakili sudut pandang yang saling melengkapi, yaitu pendidikan Islam yang kritis, humanis, dan religius, perspektif pedagogik modern, serta bangunan sosiologis yang melatari gagasan Ibn Khaldun. Sumber sekunder lainnya berupa artikel jurnal tentang relevansi pemikirannya bagi pendidikan nasional, misalnya Sofian (2017) serta Adina dan Wantini (2023). Jenis data yang dihimpun adalah data kualitatif berupa uraian, konsep, dan pernyataan yang berkaitan dengan biografi, karya, dan pemikiran pendidikan Ibn Khaldun, bukan data berupa angka.

Pengumpulan data dilakukan melalui teknik dokumentasi, yakni menghimpun, membaca, dan mencatat bagian-bagian sumber yang berkaitan dengan rumusan masalah. Data dikumpulkan secara bertahap sesuai urutan masalah, dimulai dari data tentang latar kehidupan Ibn Khaldun, kemudian karya-karyanya, dan terakhir konsep pendidikannya yang meliputi hakikat manusia, klasifikasi ilmu, tujuan, kurikulum, metode, pendidik, peserta didik, dan lingkungan pendidikan.

Analisis data dilakukan secara deskriptif-analitis melalui tahapan penyajian, pengelompokan, dan penarikan kesimpulan yang dilaksanakan secara berurutan. Pada tahap penyajian, data diuraikan dalam bentuk narasi. Pada tahap pengelompokan, data dikelompokkan berdasarkan komponen pendidikan agar mudah dibandingkan dengan temuan kajian lain. Pada tahap penarikan kesimpulan, hasil pengelompokan ditafsirkan untuk menjawab rumusan masalah serta menilai relevansi pemikiran Ibn Khaldun bagi pembaruan pendidikan Islam secara kritis dan kontekstual.

Hasil

Hasil penelitian ini berupa data tekstual yang dihimpun dari *Muqaddimah* sebagai sumber primer dan dari kajian sekunder tentang Ibn Khaldun. Karena penelitian ini berjenis kepustakaan, tidak ada data lapangan dari kuesioner, survei, wawancara, atau observasi. Data

dikelompokkan menurut rumusan masalah, yaitu latar kehidupan, karya, dan pemikiran pendidikan, lalu disajikan secara berurutan.

1. Latar Kehidupan

Ibn Khaldun lahir di Tunis pada awal Ramadan 732 H (Mei 1332 M) dan wafat di Kairo pada 26 Ramadan 808 H (Maret 1406 M) dalam usia sekitar tujuh puluh empat tahun (Kosim, 2012; Walidin, 2005). Leluhurnya berasal dari Hadramaut, berpindah ke Sevilla di Andalusia, lalu menyingkir ke Tunisia menjelang jatuhnya Sevilla ke tangan Kastilia. Ayahnya, Muhammad, menjauh dari politik dan menekuni ilmu serta sastra, dan menjadi guru pertamanya (Kosim, 2012, hlm. 13). Latar keluarga ini memberinya dua modal sekaligus, yakni tradisi keilmuan dan kepekaan terhadap dinamika kekuasaan.

Pendidikannya dimulai dari Al-Qur'an beserta qira'at, lalu tafsir, hadis, fikih Maliki, dan ilmu kebahasaan. Muhammad bin Ibrāhīm al-Ābilī, salah satu gurunya, memperkenalkannya pada logika, filsafat, dan matematika (Ramayulis & Nizar, 2010). Wabah besar pada pertengahan abad ke-14 merenggut kedua orang tua dan sejumlah gurunya ketika ia berusia sekitar tujuh belas tahun (Walidin, 2005). Kariernya kemudian berlanjut di Tunis, Fez, Granada, dan Bejaia, diselingi pemenjaraan hampir dua tahun di Fez. Di wilayah Arab pedalaman ia mengamati langsung kehidupan masyarakat badawi (Pribadi, 2014), dan sekitar 1377 M ia menyelesaikan pokok-pokok *Muqaddimah* di Qal'at Ibn Salāmah. Sejak 1382 M ia berada di Mesir, mengajar di Al-Azhar, dan diangkat menjadi hakim agung mazhab Maliki (Kosim, 2012). Tabel 1 merangkum fase-fase tersebut.

Tabel 1. Fase Kehidupan Ibn Khaldun dan Dampaknya bagi Pemikiran

Fase	**Peristiwa penting**	**Dampak bagi pemikiran**
Masa belajar (Tunis)	Belajar Al-Qur'an, qira'at, tafsir, hadis, fikih Maliki, bahasa, dan ilmu rasional	Perpaduan ilmu naqliyah dan aqliyah
Wabah (Tunis)	Orang tua dan sejumlah guru wafat	Kesadaran bahwa peradaban dapat runtuh mendadak
Karier politik (Tunis, Fez, Granada, Bejaia)	Sekretaris penguasa, dipenjara di Fez, menjabat hājib di Bejaia	Kepekaan terhadap naik turunnya dinasti
Wilayah pedalaman	Mengamati masyarakat badawi	Pembedaan masyarakat badawi dan hadari
Qal'at Ibn Salāmah (±1377 M)	Menyelesaikan pokok-pokok *Muqaddimah*	Lahirnya ilmu tentang peradaban
Mesir (1382-1406 M)	Mengajar di Al-Azhar dan menjadi hakim agung Maliki	Kematangan sebagai pengajar sekaligus pelaku politik

Sumber: Diolah dari Kosim (2012), Pribadi (2014), dan Walidin (2005).

Data ini menunjukkan bahwa pemikiran pendidikan Ibn Khaldun lahir dari seorang pengajar sekaligus pelaku politik yang mengalami sendiri kelemahan sistem pendidikan di wilayahnya, sehingga kritiknya konkret dan berpijak pada pengamatan langsung (Kosim, 2012; Walidin, 2005).

2. Karya-karya Ibn Khaldun

Karya Ibn Khaldun terbagi menjadi karya awal yang bercorak keagamaan dan keilmuan klasik serta karya matang yang bercorak historis-sosiologis (Walidin, 2005). Karya awalnya mencakup *Lubāb al-Muhassal fī Ushūl al-Dīn*, ringkasan atas karya teologi rasional Fakhr al-

Dīn al-Rāzī, *Syifā' al-Sā'il li Tahdzīb al-Masā'il* tentang tasawuf, syarah atas *Qashīdah al-Burdah*, serta risalah kecil dalam logika dan matematika. Karya-karya ini menunjukkan bahwa Ibn Khaldun bukan pemikir yang meninggalkan tradisi; sikap kritisnya lahir dari penguasaan yang baik, dan pembaruan yang sehat memang bertolak dari penguasaan terhadap tradisi yang hendak dibarui. Karya terbesarnya, *Kitāb al-'Ibar*, adalah sejarah universal bangsa Arab, non-Arab, dan Berber (Azka & Abu Bakar, 2023). Pengantarnya, *Muqaddimah*, tumbuh menjadi karya mandiri yang bobotnya melampaui kitab sejarah itu, dan di dalamnya lahir *'ilm al-'umrān*, ilmu tentang peradaban yang dinilai para peneliti sebagai fondasi sosiologi Islam (Pribadi, 2014). *Muqaddimah* terdiri atas pendahuluan dan enam bab: peradaban manusia secara umum, peradaban badawi, negara dan kekuasaan, peradaban hadari, penghidupan dan keterampilan, serta ilmu pengetahuan dan cara mempelajarinya (Ibnu Khaldun, 2000). Urutan ini menyiratkan bahwa ilmu adalah buah dari peradaban yang telah mapan, sehingga pendidikan pada bab keenam tidak terpisah dari lima bab sebelumnya. Hampir sepertiga kitab ini membahas pendidikan (Mannan, 2016). Otobiografi *al-Ta'rīf* menjadi sumber utama keterangan biografis (Walidin, 2005; Kosim, 2012). Daulay, Dahlan, dan Tarmizi (2020) serta I. Z. Nasution (2020) menilai bahwa *Muqaddimah* memuat tiga lapis, yaitu dasar teoretis, data empiris, dan kritik praktis. Tabel 2 merangkum karya-karya tersebut.

Tabel 2. Karya-karya Ibn Khaldun

Karya	**Bidang**	**Keterangan**
Lubāb al-Muhassal fī Ushūl al-Dīn	Teologi	Ringkasan karya Fakhr al-Dīn al-Rāzī
Syifā' al-Sā'il li Tahdzīb al-Masā'il	Tasawuf	Karya awal di masa muda
Kitāb al-'Ibar	Sejarah universal	Memuat *Muqaddimah* sebagai pengantar
Muqaddimah	Sosiologi dan pendidikan	Ilmu *'umrān*, enam bab pokok
Al-Ta'rīf	Otobiografi	Perjalanan hidup di barat dan timur dunia Islam

Sumber: Diolah dari Walidin (2005), Kosim (2012), dan Azka dan Abu Bakar (2023).

3. Hakikat Manusia, Akal, dan Ilmu sebagai Keterampilan

Ibn Khaldun memandang manusia sebagai makhluk yang dibedakan dari binatang oleh kemampuan berpikir (*fikr*), yang melahirkan ilmu dan keterampilan. Manusia juga makhluk sosial yang tidak dapat hidup seorang diri, dan kerja sama itulah yang melahirkan masyarakat dan peradaban (Ibnu Khaldun, 2000; Kosim, 2012). Walidin (2005) menekankan bahwa potensi dasar manusia pada hakikatnya baik dan bertumpu pada kesadaran tauhid, sehingga pendidikan berfungsi mengembangkan dan menjaga potensi itu. Pada saat yang sama, manusia lebih merupakan anak kebiasaannya daripada anak tabiatnya, sehingga watak yang tampak bawaan sering merupakan hasil pembiasaan yang dapat dibentuk melalui belajar (Daulay dkk., 2020). Ibn Khaldun membedakan tiga tingkatan akal (Tabel 3). Penjenjangan ini berarti bahwa pendidik tidak boleh memaksakan materi yang menuntut akal teoretis kepada anak yang akal pembedanya baru tumbuh, dan pendidikan harus bergerak dari yang konkret menuju yang abstrak.

Tabel 3. Tiga Tingkatan Akal menurut Ibn Khaldun

Tingkat akal	**Kemampuan**
Akal pembeda (*al-'aql al-tamyīzī*)	Memahami hal yang dapat diindra dan mengatur perbuatan sederhana sehari-hari; mulai tampak pada masa kanak-kanak

Akal pengalaman (*al-ʻaql al-tajrībī*)	Diperoleh dari pergaulan dan pengalaman hidup; mengantarkan pada kemampuan berinteraksi dengan sesama
Akal teoretis (*al-ʻaql al-nazharī*)	Memahami hal yang tidak dapat diindra langsung dan menyusun pengetahuan abstrak

Sumber: Diolah dari Ibnu Khaldun (2000) dan Kosim (2012).

Gagasan paling khas dalam bidang pengajaran ialah bahwa ilmu merupakan keterampilan (*shināʻah*) yang hanya dikuasai melalui latihan berulang hingga menjadi *malakah*, yaitu kemampuan yang telah mendarah daging dan dapat digunakan secara spontan. Seseorang dinilai menguasai suatu ilmu bukan karena mengetahui kaidahnya, melainkan karena memiliki *malakah* dalam menerapkannya. Seseorang dapat hafal seluruh kaidah nahwu tetapi belum fasih berbicara dan menulis, karena kefasihan lahir dari pembiasaan mendengar, menirukan, dan menggunakan bahasa (Ibnu Khaldun, 2000). Dengan demikian pendidikan dipahami sebagai pembentukan kemampuan, bukan sekadar pemindahan informasi. I. Z. Nasution (2020) bahkan membandingkan pandangan ini dengan psikologi belajar kontemporer, termasuk teori gestalt.

4. Klasifikasi Ilmu dan Kurikulum

Ibn Khaldun membagi ilmu ke dalam dua kelompok besar, ditambah ilmu alat (Tabel 4). Pembagian ini tidak dimaksudkan menciptakan dikotomi. Keduanya dipandang bermanfaat bagi peradaban, walaupun ilmu naqliyah ditempatkan lebih sentral dalam pendidikan dasar (Ibnu Khaldun, 2000). E. D. Nasution (2024) menafsirkan keseimbangan ini sebagai dasar bagi pendidikan yang tidak terfragmentasi.

Tabel 4. Klasifikasi Ilmu menurut Ibn Khaldun

Kelompok	**Cakupan**	**Keterangan**
Ilmu naqliyah	Tafsir, qira'at, hadis, ushul fikih dan fikih, ilmu kalam, tasawuf, serta linguistik, nahwu, balaghah, dan sastra	Bersumber dari wahyu dan otoritas syariat
Ilmu aqliyah	Logika, ilmu alam (termasuk kedokteran dan pertanian), metafisika, dan matematika	Diperoleh dari kemampuan berpikir; dimiliki semua bangsa dan agama
Ilmu alat	Bahasa Arab, nahwu, logika, dan hitung	Sarana menguasai ilmu lain; tidak dipelajari melebihi fungsinya

Sumber: Diolah dari Ibnu Khaldun (2000) dan E. D. Nasution (2024).

Dalam urutan kurikulum, Al-Qur'an menjadi dasar pendidikan pertama, dan bahasa Arab dipandang sebagai dasar studi segala pengetahuan (Kosim, 2012). Ibn Khaldun mencatat perbedaan kebiasaan antarwilayah: di Maghribi anak ditekankan menghafal Al-Qur'an, di Andalusia pengajarannya digabung dengan menulis, syair, dan bahasa Arab, dan di Ifriqiyah dipadukan dengan hadis dan qira'at. Ia menilai secara kritis kecenderungan menghafal tanpa memahami, dan menyambut baik usulan Abu Bakr Ibn al-'Arabī agar kurikulum dimulai dari bahasa Arab dan syair, dilanjutkan hitung, baru Al-Qur'an, karena sesuai dengan perkembangan anak (Ibnu Khaldun, 2000).

5. Tujuan Pendidikan

Tujuan pendidikan dalam pemikiran Ibn Khaldun dapat dibaca dalam tiga arah yang saling terkait. Dari segi pribadi, pendidikan mengembangkan potensi manusia, terutama akal, agar mampu berpikir dan memperoleh ilmu. Dari segi keagamaan, pendidikan membimbing manusia menjalankan ajaran agama dan menyiapkan kehidupan akhirat. Dari segi sosial,

pendidikan membekali keterampilan agar manusia mampu bekerja dan berperan dalam masyarakat (Kosim, 2012). Adina dan Wantini (2023) merumuskannya sebagai pembentukan peserta didik yang cerdas, berjiwa sosial dan demokratis, serta beriman dan bertakwa. I. Z. Nasution (2020) menambahkan bahwa tujuan itu bebas dari unsur materialistik, dengan kurikulum terpadu dan metode yang menyeluruh. Ibn Khaldun tetap mengakui keterampilan mencari nafkah sebagai fungsi pendidikan; yang ditolaknya adalah pendidikan yang kehilangan dimensi moral dan spiritual. Sofian (2017) mengaitkan gagasan ini dengan tujuan pendidikan nasional dalam Pasal 3 Undang-Undang Sisdiknas.

6. Metode Pembelajaran

Temuan paling praktis terletak pada metode, yang dirumuskan Ibn Khaldun dari pengamatan langsung terhadap pengajaran di berbagai tempat. Lima prinsip utamanya diringkas pada Tabel 5. Strategi tiga kali pengulangan menyajikan pokok bab secara garis besar pada putaran pertama, lebih rinci pada putaran kedua, dan menyeluruh termasuk bagian sukar pada putaran ketiga. Strategi ini kerap dibandingkan dengan gagasan kurikulum spiral dalam teori pendidikan modern. Prinsip kedua menolak penumpukan beban: pelajar yang mempelajari dua cabang ilmu sekaligus cenderung kehilangan fokus, sehingga satu bidang perlu dituntaskan terlebih dahulu, dan jeda belajar yang terlalu lama membuat pelajaran mudah terlupa. Prinsip ketiga mengkritik ringkasan (*mukhtashar*) bagi pemula karena memadatkan banyak makna dalam sedikit kata, sehingga pemula bergulat dengan susunan kalimat sebelum sampai pada isi. Prinsip keempat menolak kekerasan karena membuat jiwa sempit, melemahkan semangat, mendorong kemalasan, dan melahirkan kebohongan serta kepura-puraan akibat takut hukuman. Prinsip kelima menganjurkan perjalanan ilmiah (*rihlah*) dan diskusi, sebab perjumpaan dengan banyak guru membiasakan pelajar membandingkan dan menilai, dan kemampuan ilmiah tumbuh melalui perdebatan yang sehat (Ibnu Khaldun, 2000). Pasiska (2019) menunjukkan bahwa metode-metode tersebut bukan sekadar teknik mengajar, melainkan bertumpu pada landasan epistemologis yang memadukan penalaran, pengamatan, dan nilai keagamaan.

Tabel 5. Prinsip Metode Pembelajaran Ibn Khaldun

Prinsip	**Isi**	**Alasan**
Bertahap (*tadarruj*)	Dari mudah ke sukar dalam tiga putaran	Pelajar yang langsung dihadapkan pada hal sukar kewalahan dan kemampuannya menurun
Tidak membebani	Satu bidang dituntaskan sebelum bidang lain; jadwal tidak terputus lama	Menumpuk ilmu menghilangkan fokus; jeda panjang membuat terlupa
Menghindari ringkasan bagi pemula	Ringkasan (*mukhtashar*) tidak diberikan kepada pemula	Makna yang dipadatkan menyulitkan pemula memahami isi
Menolak kekerasan	Kelembutan dan kasih sayang disertai ketegasan secukupnya	Kekerasan menyempitkan jiwa, melemahkan semangat, dan melahirkan kebohongan
Perjalanan ilmiah dan diskusi	Belajar kepada banyak guru serta berdialog	Memperluas wawasan dan menguatkan *malakah*

Sumber: Diolah dari Ibnu Khaldun (2000) dan Pasiska (2019).

7. Pendidik, Peserta Didik, dan Lingkungan

Pendidik berperan sebagai pemegang keahlian yang membimbing murid hingga menguasai keahlian yang sama. Karena itu ia harus memiliki *malakah* dalam bidangnya, menguasai cara menyampaikan, memahami tingkat kemampuan setiap murid, serta bersikap

lembut, memberi keteladanan, dan tidak menghukum berlebihan. Sofian (2017) menghubungkan gagasan ini dengan ketentuan tentang pendidik dalam Undang-Undang Sisdiknas. Peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang bersungguh-sungguh berlatih hingga mencapai *malakah* dan bersedia belajar kepada banyak guru, sekaligus berhak diperlakukan dengan lembut. Masa kanak-kanak mendapat perhatian khusus sebagai fase pembentukan kebiasaan, sehingga pendidikan anak harus dilakukan tanpa paksaan (Falah, 2018).

Ibn Khaldun juga melihat pendidikan sebagai gejala sosial. Ilmu berkembang pesat di kota besar yang makmur dan stabil, dan meredup ketika peradaban melemah. Pandangan ini bertumpu pada pembedaan masyarakat badawi dan hadari. Masyarakat badawi hidup sederhana, berpegang pada solidaritas kelompok, dan cenderung belum memerlukan ilmu serta keterampilan yang kompleks, sedangkan masyarakat hadari hidup menetap di kota, mengembangkan beragam keahlian, dan menjadi lahan subur bagi ilmu dan pendidikan (Amin, 2018; Pribadi, 2014). Surya (2018) membantu melihat lingkungan, pendidik, peserta didik, dan materi sebagai faktor pendidikan yang saling terkait. Ibn Khaldun juga mengingatkan bahwa kemewahan berlebihan dapat merusak akhlak dan melemahkan solidaritas, sehingga pendidikan harus menjaga keseimbangan antara kemajuan lahiriah dan kekuatan batin (Ibnu Khaldun, 2000).

8. Corak Pemikiran dan Pergeseran Pembaruan

Kosim (2012) merangkum corak pemikiran pendidikan Ibn Khaldun sebagai kritis, humanis, dan religius. Corak kritis tampak pada penolakannya terhadap hafalan tanpa pemahaman, ringkasan yang membingungkan, dan klaim yang tidak terbukti seperti astrologi dan alkimia. Corak humanis tampak pada penghargaannya terhadap martabat peserta didik. Corak religius tampak pada Al-Qur'an sebagai dasar pendidikan pertama dan tujuan akhir berupa penguatan iman dan takwa. Ketiga corak ini tidak bertabrakan: kritis tidak menafikan agama, humanis tidak longgar dalam nilai, dan religius tidak menutup diri dari akal dan pengalaman. Walidin (2005) menyebutnya pedagog sekaligus pembaru (*mujaddid*) pendidikan Islam. Tabel 6 merangkum lima pergeseran yang ia tawarkan. Mustofa (2016) bahkan membandingkan epistemologi pendidikannya dengan epistemologi Fazlur Rahman, yang menunjukkan bahwa pemikirannya dapat dibaca berdampingan dengan pembaru modern.

Tabel 6. Pergeseran Pembaruan dalam Pemikiran Pendidikan Ibn Khaldun

Dari	**Menuju**
Hafalan	Pemahaman dan penguasaan keterampilan (*malakah*)
Kekerasan	Kasih sayang disertai ketegasan secukupnya
Fragmentasi ilmu	Keseimbangan ilmu naqliyah dan aqliyah
Pendidikan yang berdiri sendiri	Pendidikan yang terkait dengan kebutuhan masyarakat
Bersandar pada teks dan otoritas	Teks dipadukan dengan pengamatan kenyataan sosial

Sumber: Diolah dari Kosim (2012), Walidin (2005), dan Mustofa (2016).

9. Relevansi dan Catatan Kritis

Sofian (2017) menemukan bahwa konsep Ibn Khaldun tentang hakikat manusia, tujuan, kurikulum, metode, pendidik, peserta didik, dan lingkungan memiliki titik singgung dengan sejumlah pasal dalam Undang-Undang Sisdiknas, tetapi belum berjalan optimal dalam praktik. Adina dan Wantini (2023) menyimpulkan bahwa konsep tujuan, metode, kurikulum, dan pendidik yang ia tawarkan selaras dengan pendidikan Indonesia modern. Kajian lain

menghubungkannya dengan era modern (Jauhari, 2020), revolusi industri 4.0 (Rosyida, 2020), dan pengaruhnya pada pendidikan kontemporer (Azka & Abu Bakar, 2023). Kurniandini, Chailani, dan Fahrub (2022) menyoroti corak pragmatis-instrumental pemikirannya. Implikasi praktisnya mencakup penyusunan kurikulum madrasah dan pesantren yang bertahap dan berulang, pembekalan guru dengan kecakapan mengajar dan kelembutan sikap, pergeseran dari hukuman keras ke pembinaan, serta pemaduan ilmu dengan keterampilan hidup dan pembentukan karakter.

Relevansi tersebut perlu dibaca dengan catatan kritis, sebagaimana dirangkum pada Tabel 7.

Tabel 7. Catatan Kritis terhadap Pemikiran Pendidikan Ibn Khaldun

Aspek	**Catatan**
Konteks zaman	Banyak pernyataan merujuk praktik abad ke-14 di Maghribi, Andalusia, dan Masyriq sehingga perlu penyesuaian
Cakupan	Tidak disusun sebagai teori terpadu tentang manajemen lembaga, evaluasi hasil belajar, atau pendidikan perempuan
Sifat kajian	Sebagian kajian relevansi bersifat deskriptif dan belum diuji secara empiris di lapangan
Teori lingkungan dan iklim	Sebagian merupakan generalisasi yang telah banyak dikoreksi ilmu-ilmu sosial

Sumber: Analisis penulis berdasarkan data penelitian.

Kelemahan-kelemahan tersebut tidak mengurangi nilai inti pemikiran Ibn Khaldun, yaitu pandangan bahwa pendidikan harus bertumpu pada pemahaman tentang manusia dan masyarakat. Hubungan antara gagasan klasik dan praktik kontemporer sebaiknya diuji melalui penelitian tindakan kelas, pengembangan model pembelajaran, dan evaluasi dampaknya.

Diskusi

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pemikiran pendidikan Ibn Khaldun tidak dapat dilepaskan dari pengalaman hidupnya sebagai pengajar sekaligus pelaku politik. Perjalanannya di Tunis, Fez, Granada, Bejaia, dan Kairo, ditambah pengamatan langsung terhadap masyarakat badawi, membawanya pada pendekatan filosofis-empiris, yaitu memahami pendidikan dari kenyataan sosial dan bukan semata-mata dari rumusan normatif (Mannan, 2016; Pribadi, 2014). Temuan ini sejalan dengan penilaian Walidin (2005) bahwa Ibn Khaldun layak disebut pedagog sekaligus pembaru pendidikan Islam, dan menguatkan pembacaan Kosim (2012) yang menempatkannya sebagai tokoh kritis, humanis, dan religius. Dengan demikian, sumbangan utamanya bukan sekadar daftar anjuran moral, melainkan bangunan teori yang memiliki dasar teoretis, data empiris, dan kritik praktis (Daulay, Dahlan, & Tarmizi, 2020; I. Z. Nasution, 2020).

Konsep *malakah* merupakan inti pembaruan metodologis dalam pemikiran Ibn Khaldun. Dengan memandang ilmu sebagai keterampilan yang dikuasai melalui latihan berulang, ia menggeser pusat pembelajaran dari hafalan kaidah menuju penerapan yang bermakna. Pergeseran ini terkait erat dengan temuan tentang strategi tiga kali pengulangan, yang kerap dibandingkan dengan kurikulum spiral, dan dengan pembacaan I. Z. Nasution (2020) yang mempertemukan pandangan belajarnya dengan psikologi belajar kontemporer. Hal ini menunjukkan bahwa gagasan abad ke-14 tersebut dapat berdialog dengan teori belajar modern. Namun, kesepadanan itu tidak berarti keduanya identik, sebab landasan Ibn Khaldun tetap

bertumpu pada pandangan tauhid tentang hakikat manusia (Walidin, 2005). Bagi pendidikan Islam, implikasinya adalah perlunya menimbang ulang pembelajaran yang berhenti pada hafalan tanpa pemahaman, tanpa menafikan nilai hafalan itu sendiri, sebagaimana tampak dari penempatan Al-Qur'an sebagai dasar pendidikan pertama dalam kurikulumnya (Kosim, 2012).

Temuan tentang klasifikasi ilmu memperlihatkan bahwa Ibn Khaldun tidak membangun dikotomi antara ilmu naqliyah dan aqliyah. Keduanya dipandang bermanfaat bagi peradaban, dan pendidikan dituntut menjaga keseimbangan di antara keduanya (Ibnu Khaldun, 2000). E. D. Nasution (2024) menafsirkan keseimbangan ini sebagai dasar bagi pendidikan yang tidak terfragmentasi, yakni pendidikan yang membentuk manusia unggul secara intelektual sekaligus moral. Peringatannya agar ilmu alat tidak dipelajari melebihi fungsinya juga memiliki makna yang lebih luas: dalam sistem pendidikan mana pun, sarana mudah berubah menjadi tujuan. Dengan demikian, pembaruan kurikulum tidak cukup dengan menambah mata pelajaran, tetapi perlu menata kembali hubungan antara sarana dan tujuan belajar.

Dimensi humanis dalam pemikirannya tampak pada penolakan terhadap kekerasan dan penekanan pada kelembutan disertai ketegasan secukupnya. Ibn Khaldun menilai kekerasan tidak hanya gagal mendidik, tetapi juga merusak watak karena melahirkan kebohongan dan kepura-puraan. Perhatiannya pada masa kanak-kanak sebagai fase pembentukan kebiasaan memperkuat pandangan ini (Falah, 2018). Gagasan tersebut selaras dengan tujuan pendidikan nasional (Adina & Wantini, 2023; Sofian, 2017). Meskipun demikian, Sofian (2017) mencatat bahwa gagasan-gagasan itu belum berjalan optimal dalam praktik. Hal ini mengisyaratkan bahwa persoalan utama pendidikan tidak semata-mata terletak pada kurangnya konsep yang baik, tetapi juga pada lemahnya pelaksanaan, sehingga pembaruan perlu menyentuh pembinaan guru dan budaya sekolah.

Pandangan Ibn Khaldun bahwa pendidikan merupakan gejala sosial menambah kedalaman analisisnya. Karena ilmu tumbuh subur dalam masyarakat hadari yang makmur dan stabil dan meredup ketika peradaban melemah, kualitas pendidikan tidak dapat dinilai terlepas dari kondisi lingkungan (Amin, 2018; Pribadi, 2014). Surya (2018) membantu melihat lingkungan, pendidik, peserta didik, dan materi sebagai faktor yang saling terkait. Peringatan Ibn Khaldun tentang kemewahan yang merusak akhlak dan solidaritas relevan bagi pendidikan karakter, sebab pendidikan yang tidak menanamkan nilai hanya akan melahirkan generasi yang pandai tetapi rapuh secara moral. Corak pragmatis-instrumental yang disoroti Kurniandini dkk. (2022) perlu dibaca dalam kerangka ini: Ibn Khaldun mengakui fungsi pendidikan dalam menyiapkan keterampilan mencari nafkah, tetapi menolak pendidikan yang kehilangan dimensi moral dan spiritual.

Dari sisi epistemologi, Ibn Khaldun tidak hanya bersandar pada teks dan otoritas, tetapi juga pada pengamatan dan pengalaman nyata. Pasiska (2019) menunjukkan bahwa metode pendidikannya bertumpu pada landasan epistemologis yang memadukan penalaran, pengamatan, dan nilai keagamaan, dan Mustofa (2016) memperlihatkan bahwa epistemologinya dapat dibaca berdampingan dengan Fazlur Rahman. Karya-karya awalnya yang bercorak keagamaan dan keilmuan klasik menunjukkan bahwa pembaruan yang ia tawarkan lahir dari penguasaan tradisi, bukan penolakan terhadapnya. Inilah pelajaran metodologis terpenting bagi pembaruan pendidikan Islam: tradisi tidak dibuang, tetapi disaring agar tetap bermanfaat.

Relevansi gagasan Ibn Khaldun bagi pendidikan kontemporer telah dikaji dalam kaitannya dengan era modern (Jauhari, 2020), revolusi industri 4.0 (Rosyida, 2020), dan pendidikan kontemporer secara lebih luas (Azka & Abu Bakar, 2023). Penelitian ini menambahkan bahwa relevansi tersebut perlu dibaca secara proporsional. Konteks abad ke-14, cakupan pembahasan yang belum mencakup manajemen lembaga, evaluasi hasil belajar, dan pendidikan perempuan, serta sifat sebagian kajian yang masih deskriptif membatasi penerapan

langsung gagasannya. Karena itu, hubungan antara gagasan klasik dan praktik kontemporer sebaiknya diuji melalui penelitian tindakan kelas, pengembangan model pembelajaran, dan evaluasi dampaknya. Keterbatasa n penelitian ini sendiri ialah sifatnya yang kepustakaan dan bertumpu pada terjemahan *Muqaddimah* berbahasa Indonesia, sehingga pembacaan langsung terhadap teks asli tetap diperlukan.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan tiga hal sesuai rumusan masalahnya. Pertama, Ibn Khaldun (732-808 H/1332-1406 M) lahir di Tunis dan wafat di Kairo. Pengembaraannya di berbagai pusat kekuasaan dan keilmuan, dari Tunis, Fez, Granada, dan Bejaia hingga Kairo, serta pengamatannya terhadap masyarakat badawi, membentuk pemikiran yang berpijak pada kenyataan sosial dan membuat kritiknya terhadap pendidikan bersifat konkret.

Kedua, karya-karyanya meliputi karya awal yang bercorak keagamaan dan keilmuan klasik, *Kitāb al-'Ibar*, *Muqaddimah*, dan otobiografi *al-Ta'rīf*. *Muqaddimah* memiliki kedudukan paling penting karena memuat ilmu tentang peradaban dan pembahasan pendidikan yang mencakup hampir sepertiga isinya.

Ketiga, pemikiran pendidikannya bertumpu pada pandangan bahwa manusia adalah makhluk berpikir dan sosial yang berpotensi baik serta dibentuk oleh kebiasaan dan lingkungan. Dari pandangan itu ia merumuskan klasifikasi ilmu naqliyah dan aqliyah, tujuan pendidikan yang mencakup aspek pribadi, keagamaan, dan sosial, metode bertahap yang menekankan penguasaan keterampilan (*malakah*) dan menolak kekerasan, serta peran pendidik dan lingkungan dalam menentukan keberhasilan belajar. Corak kritis, humanis, dan religius ini mewujud dalam lima pergeseran pembaruan: dari hafalan menuju pemahaman, dari kekerasan menuju kasih sayang, dari fragmentasi menuju keseimbangan ilmu, dari pendidikan yang terpisah menuju pendidikan yang terkait dengan masyarakat, dan dari kebergantungan pada teks menuju perpaduan teks dengan pengamatan.

Konsekuensi logis bagi praksis pendidikan Islam ialah perlunya menyusun kurikulum madrasah dan pesantren secara bertahap dan berulang sesuai jenjang kemampuan peserta didik, membekali guru dengan kecakapan mengajar dan kelembutan sikap, menggeser penanganan pelanggaran dari hukuman keras menuju pembinaan, serta memadukan penguasaan ilmu dengan keterampilan hidup dan pembentukan karakter. Bagi pengembangan pengetahuan, hubungan antara gagasan klasik dan praktik kontemporer perlu diuji secara empiris melalui penelitian tindakan kelas dan pengembangan model pembelajaran, serta diperluas pada aspek yang belum banyak disentuh seperti evaluasi pembelajaran dan pendidikan perempuan. Relevansi gagasan Ibn Khaldun tetap perlu dibaca secara kritis dan kontekstual, dan pembacaan langsung terhadap *Muqaddimah* sebagai sumber primer layak didorong.

Referensi

Adina, R. N., & Wantini. (2023). Relevansi pemikiran pendidikan Ibnu Khaldun pada pendidikan Islam era modern. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, *8*(2), 312–318. https://doi.org/10.51169/ideguru.v8i2.514

Amin, K. (2018). Badawah dan hadarah: Konsep sosiologi Ibn Khaldun. *Jurnal Sosiologi Agama*, *12*(1), 85–98.

Azka, S., & Abu Bakar, M. Y. (2023). Reviving Islamic education: Ibn Khaldun's influence on contemporary education. *Panangkaran: Jurnal Penelitian Agama dan Masyarakat*, *7*(2), 197–214. https://doi.org/10.14421/panangkaran.v7i02.3341

Daulay, H. P., Dahlan, Z., & Tarmizi, M. (2020). Pemikiran pendidikan Islam Ibn Khaldun. *Jurnal Kajian Islam Kontemporer (JURKAM)*, *1*(2), 78–83.

Falah, A. (2018). Konsep pendidikan anak menurut Ibnu Khaldun (Studi atas kitab Muqaddimah). *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, *2*(1), 83–110.

Ibnu Khaldun. (2000). *Muqaddimah Ibnu Khaldun* (A. Thoha, Penerj.). Jakarta: Pustaka Firdaus.

Jauhari, M. I. (2020). Konsep pendidikan Ibnu Khaldun dan relevansinya terhadap pendidikan di era modern. *Al-Manar: Jurnal Komunikasi dan Pendidikan Islam*, *9*(1), 187–210.

Kosim, M. (2012). *Pemikiran pendidikan Islam Ibn Khaldun: Kritis, humanis, dan religius*. Jakarta: Rineka Cipta.

Kurniandini, S., Chailani, M. I., & Fahrub, A. W. (2022). Pemikiran Ibnu Khaldun (pragmatis-instrumental) tentang pendidikan dan relevansinya dengan dunia modern. *Jurnal Pendidikan*, *31*(3), 349–360. https://doi.org/10.32585/jp.v31i3.2864

Mannan, A. (2016). Tujuan, materi, dan metode pendidikan Islam perspektif Ibn Khaldun. *Islamuna: Jurnal Studi Islam*, *3*(1), 137–158. https://doi.org/10.19105/islamuna.v3i1.952

Mustofa, I. (2016). Kajian deskriptif-komparatif epistemologi pendidikan Ibnu Khaldun dan Fazlur Rahman. *JOIES (Journal of Islamic Education Studies)*, *1*(1), 111–140.

Nasution, E. D. (2024). Konsep pendidikan agama Islam menurut Ibnu Khaldun dan relevansinya terhadap pendidikan modern. *Taushiah: Jurnal Hukum, Pendidikan dan Kemasyarakatan*, *14*(1), 63–72. https://doi.org/10.30743/taushiah.v14i1.10672

Nasution, I. Z. (2020). Pemikiran pendidikan Ibnu Khaldun. *Intiqad: Jurnal Agama dan Pendidikan Islam*, *12*(1), 69–83. https://doi.org/10.30596/intiqad.v12i1.4435

Pasiska, P. (2019). Epistemologi metode pendidikan Islam Ibnu Khaldun. *El-Ghiroh: Jurnal Studi Keislaman*, *17*(2), 127–149.

Pribadi, M. (2014). *Pemikiran sosiologi Islam Ibn Khaldun*. Yogyakarta: SUKA-Press.

Ramayulis, & Nizar, S. (2010). *Filsafat pendidikan Islam: Telaah sistem pendidikan dan pemikiran para tokohnya*. Jakarta: Kalam Mulia.

Rosyida, A. (2020). Relevansi penerapan konsep pendidikan Islam menggunakan filosofi Ibnu Khaldun dalam menghadapi revolusi industri 4.0. *Muṣāḥarah: Jurnal Kajian Islam Kontemporer*, *2*(2), 82–88.

Sofian, M. (2017). Konsep pendidikan Islam dalam perspektif Ibnu Khaldun dan relevansinya terhadap UU Sisdiknas No. 20 Tahun 2003. *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*, *10*(2), 311–330. https://doi.org/10.32832/tawazun.v10i2.1165

Surya, M. E. (2018). Faktor-faktor pendidikan dalam perspektif ulama klasik (Studi pemikiran Ibnu Maskawaih, Ibnu Khaldun, dan Ibnu Sina). *Islamadina: Jurnal Pemikiran Islam*, *19*(1), 27–42.

Walidin, W. (2005). *Konstelasi pemikiran pedagogik Ibnu Khaldun: Perspektif pendidikan modern*. Banda Aceh: Taufiqiyah Sa'adah.