

Negosiasi Ekosentrisme, Fenomenologi dan Konstruktivisme dalam IPS: Utopia Pembelajaran berbasis Lingkungan

Prasetyo Adi Nugroho¹, Nindya Nurdianasari², Fahimatul Anis³, Trapsila Siwi Hutami⁴, M. Sa'i⁵

Universitas Jember^{1,2,3,4}, UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon⁵

Corresponding Author: prasetyoadinugroho.fkip@unej.ac.id

Abstrak

Mewacanakan landasan teoritis dan merumuskan *trajectory* pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) berbasis lingkungan menjadi aspek penting. Mempertimbangkan Isu masalah lingkungan seperti perubahan iklim serta dampaknya pada kerusakan lingkungan serta perubahan dimensi sosial dan ekonomi; namun pembelajaran berbasis lingkungan belum disandarkan pada teori dan *trajectory* yang relevan. Sehingga hasil belajar lingkungan tidak merepresentasikan kesadaran peduli lingkungan. Kajian ini bertujuan untuk mengidentifikasi kajian-kajian literatur yang memuat teori pembelajaran dan etika lingkungan kemudian menganalisisnya dari segi relevansi dan implikasi tindakan untuk diturunkan menjadi *trajectory* pembelajaran IPS berbasis lingkungan. Metode penelitian adalah *literature review*. Prosedur penelitian adalah *systematic searches*, prosedur pengumpulan data adalah dengan membuat kriteria literatur kemudian membuat kategori relevansi teori. Proses seleksi literatur merujuk pada langkah identifikasi, *screening*, *eligibility*, dan *included*. Analisis data dalam penelitian ini menggunakan *inductive thematic analysis*. Negosiasi ekosentrisme, Fenomenologi dan Konstruktivisme mengarah pada upaya membuat *situated cognition*. Untuk mengaplikasikan *situated cognition* tersebut, kami merumuskan *trajectory* pembelajaran IPS berbasis lingkungan yaitu *moral knowing*; *moral feeling*; dan *moral action*. Sifat pembelajaran adalah kontekstual dengan sistem sosial menekankan aspek penting yaitu bahasa, dan cerita atau naratif dan dilaksanakan secara interaktif dalam *zone of proximal* peserta didik untuk mendorong peserta didik untuk mencapai perkembangan potensialnya.

Kata kunci: *Ekosentrisme, Fenomenologi, IPS, Konstruktivisme, dan Lingkungan*

Abstract

Discussing the theoretical basis and establishing an environment-based Social Studies (IPS) learning trajectory is an important aspect. Considering environmental issues such as climate change and its impact on environmental damage and changes in social and economic dimensions; However, environment-based learning is not yet based on relevant theories and trajectories. So environmental learning results do not represent awareness of environmental care. This study aims to identify literature studies that contain learning theories and environmental ethics and then analyze them in terms of relevance and implementation of actions to be derived into an environmentally based social studies learning trajectory. The research method is a literature review. The research procedure is systematic search, the data collection procedure is to create literature criteria and then create theoretical relevance categories. The literature selection process refers to the steps of identification, screening, eligibility, and inclusion. Data analysis in this study used inductive thematic analysis. Negotiation of ecocentrism, phenomenology and constructivism lead to efforts to create situated cognition. To apply this situational cognition, we designed an environment-based social studies learning trajectory, namely moral knowledge; moral feelings; and moral action. The nature of learning is contextual with a social system emphasizing important aspects, namely language, and stories or narratives and is carried out interactively in the proximal student zone to encourage students to reach their developmental potential.

Keywords: *Constructivism, Ecocentrism, Environment, IPS, & Phenomenology*

1. Pendahuluan

Negosiasi ekosentrisme, fenomenologi dan konstruktivisme merupakan salah satu upaya untuk merumuskan *trajectory* pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) berbasis lingkungan. Langkah ini didasari oleh temuan pada studi pendahuluan di Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah. Mulai dari SD Gracia Nusantara Malang, SMP Plus Al Kautsar Malang, SMP Gracia Nusantara Malang, SMP Negeri 15 Malang, dan SMP PGRI 3 Malang yaitu 1) isu masalah lingkungan tidak menjadi aspek penting dalam kontekstualisasi pembelajaran; 2) pembelajaran berorientasi pada buku; 3) Konten pembelajaran belum bersifat terintegrasi; 4) penilaian berbasis lingkungan berada pada domain sikap; dan 5) peserta didik kurang menyadari isu penurunan kualitas lingkungan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa praktik pembelajaran IPS belum relevan dengan karakteristik *powerfull learning* dan kurikulum berbasis lingkungan (Frank & Tate, 2024). Praktik pembelajaran IPS berbasis lingkungan didasarkan pada kepekaan guru dalam mengatur suasana kelas menjadi bersih dan mengaktifkan siswa menjaga kebersihan kelas dan kerapihan bangku dengan instruksi. Mempertimbangkan perbedaan antara kepekaan yang dimiliki oleh setiap guru dalam membangun kepedulian lingkungan dan konsekuensi membangun kepedulian lingkungan yang kurang optimal, maka penelitian ini bermaksud menegosiasikan teori belajar dan etika lingkungan sebagai *trajectory* yang relevan untuk pembelajaran IPS berbasis lingkungan.

Studi pendahuluan menunjukkan bahwa indikator kurikulum berbasis lingkungan sebagaimana Peraturan Menteri Lingkungan Hidup (2013) baru sebagian kecil yang terepresentasi. SMP Plus Al Kautsar Malang mendorong tersusunnya perencanaan pembelajaran berbasis lingkungan, sehingga terepresentasi penggunaan strategi tertentu dalam mengaktifkan peserta didik mempelajari sesuatu. Perencanaan pembelajaran yang disusun terdapat instrumen penilaian baik pengetahuan, sikap dan keterampilan. Namun, kompetensi pengetahuan dan keterampilan tidak menunjukkan relevansi antara kompetensi IPS dengan kompetensi lingkungan hidup. Instrumen penilaian berbasis lingkungan berfokus pada aspek sikap, yang ditunjukkan dengan sikap menjaga kebersihan dan kerapihan kelas serta merawat tanaman yang telah ditugaskan. Desiminasi inovasi pembelajaran tidak dilakukan oleh guru. Selain itu, upaya mengaitkan pengetahuan konseptual-prosedural dalam memecahkan masalah lingkungan, dan penerapannya tidak terepresentasi. Meskipun peserta didik melakukan aktivitas mendaur ulang sampah plastik dan mendaur ulang sampah kertas serta pengolahan pupuk kompos, hal ini terlaksana karena instruksi guru kepada peserta didik, tanpa membuat hubungan kausalitas antara masalah dilapangan dan tindakan kongkret peserta didik. Sehingga aktivitas peduli lingkungan tidak merepresentasikan kesadaran siswa atas upaya menjaga lingkungan.

Tidak berbeda dengan SMP Negeri 3 Malang, sekolah ini memiliki kemiripan dengan implementasi kurikulum berbasis lingkungan pada SMP Plus Al Kautsar Malang. Pada bagian perencanaan pembelajaran berbasis lingkungan, bukan merupakan komponen penting. Artinya guru bisa mengajar menggunakan kemampuan aktualnya tanpa perencanaan yang matang. Pada praktiknya pembelajaran dilaksanakan dengan *book oriented*. Instrumen penilaian pembelajaran berbasis lingkungan berfokus pada penilaian sikap menjaga kebersihan dan kerapihan kelas serta tanggung jawab merawat tanaman. Pembelajaran berbasis lingkungan dilaksanakan terpisah dengan mata pelajaran IPS. Artinya, peserta didik diberikan waktu khusus untuk belajar lingkungan yaitu dengan instruksi merawat tanaman yang telah dibawa, menjaga kebersihan kelas dan mengikuti ekstrakurikuler Kompos. Sebagaimana SD Gracia Nusantara dan SMP Gracia Nusantara serta SMP PGRI 3 menerapkan strategi pembelajaran tertentu untuk mengaktifkan peserta didik dalam belajar, meskipun susunan perencanaan pembelajaran tidak dipandang sebagai sesuatu yang *urgent* dalam memulai pembelajaran. SD dan SMP Gracia mengaktifkan peserta didik dengan menerapkan teknologi tertentu. Sedangkan SMP PGRI 3 mengaktifkan peserta didik dengan menggunakan instruksi tertentu. Selebihnya, inovasi pembelajaran dan hasil belajar berbasis lingkungan tidak terepresentasi.

Tabel 1 Implementasi Kurikulum Berbasis Lingkungan

No	Implementasi	SMP Plus Al Kautsar	SD-SMP Gracia	SMPN 15	SMP PGRI 3
1.	Menggunakan Strategi Pembelajaran peserta didik aktif	√	√	√	√
2.	Mengembangkan isu lingkungan lokal/global untuk pembelajaran	-	-	-	-
3.	Mengembangkan instrumen penilaian pembelajaran berbasis lingkungan	√ (sikap)	-	√ (sikap)	-
4.	Menyertakan orang tua dan masyarakat dalam program pembelajaran berbasis lingkungan	√	-	√	-
5.	Desiminasi inovasi pembelajaran berbasis lingkungan	-	-	-	-
6.	Mengaitkan pengetahuan konseptual-prosedural dalam memecahkan masalah lingkungan, dan penerapannya	-	-	-	-
7.	Peserta didik menghasilkan karya berkaitan dengan pelestarian fungsi lingkungan, mencegah pencemaran dan kerusakan lingkungan	√	-	√	-
8.	Peserta didik menerapkan pengetahuan lingkungan hidup untuk memecahkan masalah lingkungan	-	-	-	-
9.	Desiminasi hasil karya peserta didik berkaitan pembelajaran lingkungan	√	-	√	-

Isu masalah lingkungan seperti perubahan iklim serta dampaknya pada kerusakan lingkungan serta perubahan dimensi sosial dan ekonomi menjadi masalah yang perlu diselesaikan (Faizal et al., 2022; Hidayati & Suryanto, 2015; Mustangin, 2017; Ulfa, 2018). Pendidikan menempati posisi strategis dalam menghadapi isu perubahan iklim dan masalah lingkungan lainnya (Agustini et al., 2022; Bonde, 2020; Trigutomo, 2017). Sebagaimana *United Nation Conference on Environment and Development* (UNICED) menyatakan bahwa pendidikan lingkungan merupakan sebuah proses yang bertujuan untuk membangun keharmonisan populasi dunia dan berkonsentrasi pada penjagaan lingkungan, dengan mengembangkan pengetahuan, sikap, motivasi, komitmen dan keterampilan secara individu maupun kelompok dalam membangun solusi atas masalah lingkungan dan pencegahan timbulnya masalah baru (Muhaimin, 2014). Upaya sebagaimana UINCED tersebut, direpresentasikan dengan pelaksanaan program Sekolah Adiwiyata yang berkonsentrasi pada upaya mengembangkan sekolah peduli dan berbudaya lingkungan (Peraturan Menteri Lingkungan Hidup, 2013).

Pendidikan lingkungan hidup dan IPS memiliki relevansi, dimana IPS menekankan bahwa masyarakat dan lingkungan merupakan kajian utama dalam pembelajaran IPS (National Council for the Social Studies, 2004); Permendikbud, 2014). Sedangkan program Adiwiyata mensyaratkan pembelajaran berbasis lingkungan diselenggarakan secara berdiri sendiri dan terintegrasi dengan mata pelajaran lainnya, yaitu dengan menerapkan strategi pembelajaran berbasis lingkungan, mengembangkan konten berbasis lingkungan dan instrumen penilaian berbasis lingkungan, serta proyek mengatasi masalah lingkungan dan mendesiminasikannya (Peraturan Menteri Lingkungan Hidup (2013). Secara garis besar, baik IPS maupun Adiwiyata menempatkan kajian manusia dan lingkungan sebagai poin utama dalam pembelajaran dengan maksud mengenalkan konsep-konsep ilmu sosial dan memberi pemahaman terkait kondisi masyarakat serta lingkungannya. Selain itu juga sebagai sarana melatih peserta didik dalam berpartisipasi dan berkomitmen dalam kehidupan masyarakat.

Pada sisi praktis, pelaksanaan pembelajaran IPS berbasis lingkungan kurang relevan dengan standar yang ditetapkan. Disamping itu, praktik pembelajaran IPS berbasis lingkungan didasarkan pada kepekaan guru dalam mengatur suasana kelas menjadi bersih dan mengaktifkan siswa menjaga kebersihan kelas dan kerapihan bangku dengan instruksi. Keberhasilan program Adiwiyata hanya terepresentasi pada pembiasaan peserta didik untuk bertindak tertib. Tindakan tertib yang dimaksud meliputi tindakan membuang sampah pada tempatnya, tidak merusak tanaman dan tidak menyakiti hewan serta melaksanakan *reuse, reduce, recycle* (Susilastri & Rustaman, 2015). Pada posisi ini, peneliti menilai bahwa sebagian guru belum memegang *trajectory* pembelajaran IPS berbasis lingkungan. Dimana keadaan tersebut berimplikasi pada pelaksanaan pembelajaran IPS berbasis lingkungan terbatas pada pemahaman siswa mengenai kepedulian lingkungan berdasarkan pemberian instruksi dan tugas.

Perlu adanya pemahaman guru terkait kebijakan kurikulum, bagaimana pembelajaran seharusnya berlangsung dan orientasi pengetahuan adalah aspek penting sebelum menyelenggarakan pembelajaran. Pemahaman pada kebijakan kurikulum tertentu akan mendorong guru untuk mempelajari cara belajar siswa, dengan demikian *integrated curriculum* dan *performance curriculum* akan terepresentasi (Wahlström, 2023). Mempertimbangkan data dilapangan yaitu (1) kurangnya landasan teoritis; (2) perlunya *trajectory* pembelajaran IPS berbasis lingkungan; (3) pentingnya *teacher believe* sebelum memulai pembelajaran (Hoffman, 2003; Liu et al., 2019; Watson et al., 1995); dan (4) keterkaitan antara apa yang dipikirkan, diyakini dan dialami oleh seorang guru terhadap proses dan hasil belajar peserta didik (Yidana & Arthur, 2023), mengarahkan penelitian ini untuk menganalisis tinjauan teoritis berkaitan dengan pembelajaran IPS berbasis lingkungan dan merumuskan *trajectory* pembelajaran yang relevan. Penelitian ini berfokus pada identifikasi kajian-kajian literatur yang memuat teori pembelajaran dan etika lingkungan kemudian menganalisisnya dari segi relevansi dan implikasi tindakan untuk diturunkan menjadi *trajectory* pembelajaran IPS berbasis lingkungan.

2. Metode

Penelitian ini menggunakan metode *literature review*. Aktivitas mengkaji literatur berfokus pada pertanyaan penelitian tentang bagaimana teori yang relevan untuk menjadi landasan pembelajaran IPS berbasis lingkungan hidup? Metode *literature review* menjadi relevan mengingat tujuan dari metode ini adalah untuk mengidentifikasi pola, perspektif kunci dan menyediakan perspektif baru (Undheim, 2022). Prosedur penelitian adalah menggunakan *systematic searches* pada buku-buku atau artikel bertema *learning theories* dan *environmental ethic* pada pembelajaran IPS berbasis lingkungan ditingkat Sekolah Dasar dan Menengah Pertama. Prosedur pengumpulan data adalah dengan membuat kriteria literatur kemudian membuat kategori relevansi teori.

Kriteria literatur terdiri atas dua hal yaitu, 1) artikel ilmiah dalam jurnal dengan kata kunci pembelajaran IPS berbasis lingkungan; dan 2) literatur etika lingkungan. Kategori relevansi teori memuat beberapa kriteria yaitu, 1) relevan dengan karakter *powerful learning* IPS; 2) relevan dengan etika lingkungan berorientasi ekologis. Berikut tabel mengenai *systematic searches* kajian literatur pada penelitian ini. Batasan tahun terbit literatur yang termasuk kriteria dalam penelitian ini adalah 2015-2025.

Tabel 2. Kriteria Literatur

Kriteria Literatur
Bahan Ajar IPS berbasis Lingkungan
Media pembelajaran IPS berbasis Lingkungan
Strategi Pembelajaran IPS berbasis Lingkungan
Pembelajaran partisipatif pada IPS berbasis lingkungan
Etika Lingkungan (Et)

Proses seleksi literatur merujuk pada langkah identifikasi, *screening, eligibility*, dan *included* (Moher et al., 2009). Setelah melewati proses seleksi literatur tersebut, kami

menetapkan 15 artikel berstatus *included* dari 60 artikel yang berhasil diidentifikasi menggunakan kata kunci “Pembelajaran IPS berbasis Lingkungan.” Disamping itu kami menetapkan *included* 2 artikel dari 6 artikel yang berhasil diidentifikasi menggunakan kata kunci “*Environmental based on social studies.*” Beberapa artikel tersebut kami identifikasi melalui aplikasi *Publish or Perish* dengan memasukkan filter pencarian pada *google scholar*. Selain itu, dalam rangka melakukan analisis korelasi teori, kami melakukan identifikasi pada buku-buku teori pendidikan dan buku etika lingkungan.

Tabel 3. Relevansi Teori

Relevansi Teori
<i>Meaningfull (Mn)</i>
<i>Integrated (In)</i>
<i>Value based (Vb)</i>
<i>Challenging (Ch)</i>
<i>Activating (Ac)</i>

Buku-buku yang dimasukkan dalam daftar *included* berjumlah 10 dari 52 buku. Buku-buku dalam daftar merupakan terbitan dari dalam negeri dan luar negeri, mulai dari Alfabeta-Bandung, Bumi Aksara-Jakarta, Pustaka Pelajar-Yogyakarta, Nusa Media-Bandung, Erlangga-Jakarta, Kluwer Academic Publisher-Boston, Pearson Education-Boston, University of Chicago Press-USA. Buku-buku tersebut membahas tentang fenomenologi (Husserl, 2001; dan Schutz, 1973), Filsafat pendidikan termasuk konstruktivisme (Rachmah, 2014; Schunk, 2012; Silberman, 2016; Supardan, 2015; dan Suprijono, 2013), Psikologi perkembangan (Ormord, 2006) dan ekosentrisme dalam beretika lingkungan (Keraf, 2010; dan Tanacredi, 2019). Analisis data dalam penelitian ini menggunakan *inductive thematic analysis* (Bearman & Dawson, 2013), melibatkan pembentukan pola dalam data melalui pemeriksaan data tanpa kerangka apriori.

3. Hasil dan Pembahasan

Berangkat dari pertanyaan “bagaimana teori yang relevan untuk menjadi landasan pembelajaran IPS berbasis lingkungan hidup?” mengarahkan aktivitas identifikasi pada artikel-artikel di *google scholar* dan buku-buku terkait teori pendidikan dan etika lingkungan.

Tabel 4. Literatur Pembelajaran IPS Berbasis Lingkungan

Penulis	Keterangan	Mn	I n	Vb	Ch	Ac	Et
Tanjung et.al (2021)	PjBL-SD	-	√	√	√	√	√
Yuliani et.al (2021)	PjBL Berbasis Lingkungan-SD	-	√		√	√	√
Yulianto et.al (2023)	Kearifan Lokal Suku Baduy-SD	√	√	√	√	√	√
Suciati et.al (2022)	Pembelajaran Berbasis Lingkungan-SD	√	√	√	√	-	√
Arisanti et.al (2022)	PBL Berbasis Lingkungan-SD	-	√	√	√	-	√
Agustina et.al (2019)	Literasi Geografi	-	√	√	-	-	√
Andariana (2019)	Media Komik Berbasis CTL-SD	√	√	√	√	-	√
Nugroho (2018)	Pembelajaran Konsep Berbasis Lingkungan-SD	-	√	-	√	-	-
Asmahasanah et.al (2018)	Contextual Based on Environment-SD	√	√	√	√	√	√
Emadi et.al (2021)	Infographic application-SD	√	√	√	√	√	√
Limonu et.al (2023)	Discovery Learning- SMP	√	√	√	√	√	√
Selamat et.al (2023)	PBL-SMP	√	√	√	√	√	√

Sormin et.al (2022)	Pedagogi kreatif berbasis etnoekologi-SMP	√	√	√	√	√	√
Suniti et.al (2019)	Model Pembelajaran IPS Berbasis Lingkungan-MTS	√	√	√	√	√	√
Nugroho (2017)	Model Pembelajaran IPS berbasis Lingkungan-SMP	√	√	√	√	√	√
Nisa et.al (2017)	Literasi Geografi	√	√	√	-	-	√
Silberman (2016)	Experiential Learning	√	√	√	√	√	-
Supardan (2015)	Konstruktivisme	√	√	√	√	√	-
Tanacredi (2019)	Etika Lingkungan	√	-	√	√	-	√

Identifikasi artikel dilakukan secara sistematis berdasarkan *systematic search*. Kriteria literatur yang ditetapkan sebagaimana tabel 2 meliputi, bahan ajar IPS berbasis Lingkungan; media pembelajaran IPS berbasis Lingkungan; strategi pembelajaran IPS berbasis lingkungan; dan pembelajaran partisipatif pada IPS berbasis lingkungan. Dari beberapa temuan artikel, baik kajian pembelajaran IPS di Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah Pertama, terdapat beberapa teori yang digunakan dalam pembelajaran IPS berbasis lingkungan. Teori terkait sikap peduli lingkungan mengarah pada etika ekosentrisme; teori yang berkaitan dengan bahan ajar, media dan strategi berbasis lingkungan mengarah pada teori konstruktivisme. Menindaklanjuti aktivitas pembelajaran IPS berbasis lingkungan, partisipasi siswa dalam melakukan tindakan belajar dan berinteraksi secara langsung dengan komponen lingkungan mengarahkan atensi pada fenomenologi. Dimana pengalaman siswa menjadi aspek yang dibangun oleh guru dalam melaksanakan pembelajaran IPS berbasis lingkungan.

Buku yang membahas fenomenologi kami masukkan pada kriteria *included* mempertimbangkan esensi pengalaman individu atau kelompok atas interaksinya dengan dunia sosial serta makna yang mereka ciptakan. Karakteristik *powerful learning* IPS berbanding lurus dengan fenomenologi. Adapun buku yang membahas konstruktivisme, kami masukan ke dalam daftar literatur karena mempertimbangkan dokumen resmi yang diterbitkan *National Council for Social Studies* (NCSS) yang menerangkan tentang sifat pembelajaran IPS yang konstruktif. Keterangan ini menjadi alasan kuat kami mencari literatur lanjutan yang membahas tentang konstruktivisme, mulai dari Suprijono (2013); Schunk (2012); Rachmah (2014); dan Supardan (2015). Kemudian kami menemukan buku yang membahas tentang *experiential learning* karya Silberman (2016), dan memasukan karya nya dalam daftar kajian literatur ini. Hal yang menjadi pertimbangan dalam hal ini adalah *experiential learning* merupakan pembelajaran yang mengupayakan terciptanya pengalaman nyata peserta didik atas apa yang dipelajari. Sederhanya, peserta didik melakukan *real world learning*. Literatur kunci selanjutnya adalah karya Keraf (2010) yang membahas perkembangan etika lingkungan dari antroposentris hingga ekosentris. Karya ini merupakan karya kunci dalam menempatkan teori etika lingkungan untuk pembelajaran IPS berbasis lingkungan. Kemudian kami memasukan karya Tanacredi (2019) tentang idenya untuk tetap menjaga kualitas ekologi, bukan hanya para saintis, tetapi juga *lawyer* dan masyarakat umum.

Pembahasan

Etika Lingkungan Ekosentrisme

Ekosentrisme memandang penerapan etika tidak hanya pada komunitas biotik, melainkan mencakup komunitas ekosistem secara menyeluruh. Pandangan ini melihat ekosistem sebagai *the land ethic*, atau tempat penerapan etika. Ekosentrisme juga memandang bahwa makhluk hidup dan benda-benda abiotis saling terkait satu sama lainnya (Tanacredi, 2019). Kewajiban dan tanggung jawab moral tidak hanya dibatasi pada makhluk hidup, tetapi berlaku terhadap semua realitas ekologis (Sutoyo, 2013; Tanacredi, 2019). Ekosentrisme memiliki bentuk etika yang disebut *Deep Ecology*, diungkapkan oleh Arne Naess. *Deep Ecology* memandang suatu etika baru yang tidak berpusat pada manusia, tetapi berpusat pada makhluk hidup seluruhnya dalam kaitan untuk mengatasi persoalan lingkungan hidup (Ainia & Jiarzanah, 2021; Putry et al., 2022;

Satmaidi, 2017; Sutoyo, 2013). Prinsip moral yang dikembangkan *deep ecology* menyangkut seluruh komunitas ekologi.

Berikut beberapa hal yang mendasar dalam *deep ecology*, yaitu: (1) manusia dan kepentingannya bukan ukuran bagi segala sesuatu yang lain, namun memusatkan pada kepentingan seluruh komunitas ekologis; (2) etika lingkungan hidup yang dikembangkan dirancang sebagai sebuah etika praktis (Ainia & Jiarzanah, 2021; Putry et al., 2022; Satmaidi, 2017; Sutoyo, 2013). Berarti ekosentrisme diprakarsai oleh *deep ecology*, dengan memusatkan perhatian terhadap etika terhadap seluruh komponen ekologis baik biotik maupun abiotik. Etika tersebut dirancang sebagai sebuah etika praktis dengan menerjemahkan prinsip moral etika lingkungan ke dalam aksi nyata.

Deep ecology lebih tepat disebut sebagai sebuah gerakan di antara orang-orang yang sama, mendukung suatu gaya hidup yang selaras dengan alam, dan sama-sama memperjuangkan isu lingkungan dan politik. Bagaimanapun keseluruhan organisme kehidupan di alam ini layak dan harus dijaga. Krisis alam yang terasa begitu mengkhawatirkan akan membawa dampak pada setiap dimensi kehidupan ini. Ekosentrisme tidak menempatkan seluruh unsur di alam ini dalam kedudukan yang hierarkis, melainkan sebuah satu kesatuan organis yang saling bergantung satu sama lain (Sawaki et al, 2013). Dapat dikatakan ekosentrisme merupakan paradigma yang mendasari sebuah gerakan praktis yang menjunjung etika terhadap seluruh komunitas dalam sebuah ekosistem. Dalam hal ini, pendidikan lingkungan hidup termasuk sebagai gerakan praktis menanggapi permasalahan lingkungan hidup dan menjunjung etika terhadap seluruh ekosistem. Ekosentrisme merupakan ide dari pendidikan lingkungan hidup.

Dengan mengadopsi prinsip *Deep Ecology*, pembelajaran IPS dapat membantu siswa memahami keterkaitan antara manusia dan lingkungan. Misalnya, melalui studi kasus lokal tentang dampak aktivitas manusia terhadap ekosistem, siswa dapat belajar tentang pentingnya menjaga keseimbangan alam. Pendekatan ini sejalan dengan konsep *ecopedagogy*, yang menekankan pendidikan kritis dan reflektif tentang isu-isu lingkungan (Istiadji et al., 2024).

Fenomenologi sebagai Dasar Pembelajaran berbasis Pengalaman

Fenomenologi ada sejak Kant mengalihkan filsafat dari persoalan objek ke subjek dengan membedakan unsur-unsur yang berasal dari pengalaman dan dari akal (Suprijono, 2016). Fenomenologi berusaha menggali makna dari sebuah fenomena. Mempertimbangkan Husserl (2001), “...will not try to give a causal account of knowledge and its connection to the world; it will not seek to explain knowledge as a natural fact...” Fenomenologi tidak memberikan penjelasan tentang sebab pengetahuan dikonstruksi dan hubungannya dengan dunia. Fenomenologi juga tidak menjelaskan pengetahuan sebagai fakta yang alami. Namun, fenomenologi berusaha meninjau pengetahuan dengan meletakkan kebenaran umum dari beberapa pengetahuan sebagai tema yang eksplisit. Fenomenologi tidak dapat diasumsikan sebagaimana adanya realitas dunia nyata. Husserl (1991) menegaskan bahwa fenomenologi ingin membongkar struktur esensial pemahaman tentang kesadaran sebagai unsur kesengajaan (Suprijono, 2014).

Karakteristik fenomenologi dikenal dengan istilah intensional, dimana intensional adalah pemahaman subjek secara langsung terhadap sebuah realita melalui pertimbangan matang dengan membuat berbagai bentuk persepsi, imajinasi, dan bagian yang tidak disuka dari pengalamannya (Suprijono, 2013). *Intensional* merupakan keterkaitan antara makna yang diciptakan oleh subjek atas objek tertentu, sehingga intensional selalu berhubungan dengan kesadaran dan pengalaman. Fenomenologi memiliki keterkaitan dengan pengetahuan subjek terhadap realitas yang diwujudkan atau diproduksi dalam proses mengalami sesuatu. Sebagaimana pernyataan Schutz (1973), “...Phenomenology is concerned with that cognitive reality which is embodied in the process of subjective human experiences...” Schutz (1973) menyumbangkan konsep fenomenologi yang krusial dalam ilmu pengetahuan yaitu tentang kesadaran, pengalaman, makna, dan tindakan dalam kehidupan. Fenomenologi menempatkan peran seseorang sebagai pemberi makna, fenomenologi juga beraksentuasi pada gagasan tentang manusia secara aktif menginterpretasikan pengalamannya dengan memberi makna atas sesuatu yang dialaminya (Suprijono, 2016).

Pada sisi lain, Ilmu Pengetahuan sosial (IPS) filsafat eklektisme yang pada hakikatnya berusaha memilih yang terbaik dari banyak pendekatan yang berbeda-beda (Supardan, 2015). Beberapa aliran filsafat yang dianut IPS adalah rekonstruksionisme, perenialisme, esensialisme, progresivisme dan konstruktivisme (Rachmah, 2014). Aliran filsafat tersebut mejadi landasan berpikir dalam melaksanakan pembelajaran IPS. *National Council for Social Studies* (NCSS) merekomendasikan kualitas pembelajaran IPS yang *powerful*, dengan karakteristik *meaningfull, integrated, value based*, menantang, dan *activating* (Istiadji et al., 2024). Pada posisi ini, karakteristik intensional pada fenomenologi dapat menjadi dukungan filosofis atas karakteristik *powerful learning* IPS.

Cognitive Tool dan Perlunya Mempertimbangkan Teori Naratif

Istilah naratif merujuk pada sebuah tindakan menceritakan. Naratif dan cerita merupakan konsep yang kedudukannya sejajar (Silberman, 2016) . Teori naratif dikembangkan oleh para peneliti linguistik guna mengurai sistem linguistik sebagai ke-satuan logis. Pada perkembangannya Silberman memaparkan komponen *fabula* dan *sjuzhet* yang membangun paradigma teori narasi. *Fabula* adalah penyusunan kronologis peristiwa-peristiwa dalam sebuah cerita tertentu, sedangkan *sjuzhet* adalah representasi dari peristiwa-peristiwa yang disampaikan melalui medium tertentu (Silberman, 2016). Pemikiran teori narasi dikembangkan oleh para strukturalis. Pengembangannya berangkat dari pemikiran “bagaimana menyusun naratif yang baru, menarik dan bernilai bagi pembaca, pemirsa atau pendengar (Silberman, 2016). Berbagai karya naratif berbentuk fabula seperti *Lord of the Ring* karya Tolkien (1967) hingga *Ayat-ayat Cinta* karya Habiburrahman (2015) merupakan gabungan sejumlah kecil plot atau potongan isi cerita. Keseluruhan plot dapat dilihat pada kedua cerita tersebut mulai dari tragedi, romansa, kejutan dan kesukaran serta dialektika dengan Tuhan. Kedua karya tersebut adalah fabula atau cerita dan bagaimana seseorang menyampaikan cerita tersebut merupakan *sjuzhet*.

Menganalisis tradisi lisan Mitos Buyut Cili di desa Kemiren Kabupaten Banyuwangi (Suprijono, 2013, 2014) mengindikasikan adanya penerapan teori naratif. Mitos Buyut Cili merupakan sebuah tradisi lisan sejarah kerajaan Blambangan. Tradisi lisan menandakan representasi pengetahuan, kesadaran reflektif, dan bentuk eksternalisasi, objektivasi, serta internalisasi. Representasi tersebut terkait erat dengan aspek kognitif, sosial, afektif, skill dalam kehidupan berbudaya dan bermasyarakat. Konstruksi sosial mitos Buyut Cili menggambarkan domain kemampuan psiko-sosial yaitu dalam bentuk kebiasaan berpikir dan bersikap. Tradisi lisan mitos Buyut Cili menggambarkan mekanisme teori naratif. Bahasa merupakan sistem tanda yang mengkonstruksi naratif atau cerita. Bahasa terkait erat dengan *cognitif tool*. Menurut Vygotsky, *cognitif tool* atau perangkat kognitif secara signifikan meningkatkan kemampuan berpikir anak (Ormrod, 2008). Bahasa merupakan bentuk representasi proses berpikir dan aspek penting dalam paradigma konstruktivisme Vygotsky. Bahasa dalam perspektif Vygotsky adalah aspek sosial, dimana percakapan individu merupakan permulaan dari pembentukan *inner speech* yang akan digunakan sebagai alat dalam berpikir (Suprijono, 2013). *Inner speech* merupakan kemampuan berbicara yang pokok sekaligus representasi atas keterkaitan kemampuan berbicara dan kemampuan berpikir. Ormrod (2008) menjelaskan mekanisme bahasa sebagai berikut.

“Saat berinteraksi dengan anak-anak, orang dewasa membagikan makna yang mereka lekatkan ke objek, peristiwa... ke pengalaman manusia. Dalam proses tersebut, mereka mengubah situasi-situasi yang dijumpai anak. Makna-makna tersebut disampaikan melalui beragam mekanisme diantaranya bahasa baik lisan maupun tulisan, simbol matematika, kesenian, musik, literatur dan sebagainya.”

Bahasa merupakan perangkat pengetahuan yang memediasi makna suatu objek ke dalam proses berpikir. kemampuan berbicara yang pokok berperan membentuk makna dalam dirinya sendiri dan makna untuk orang lain (Suprijono, 2013). Pembentukan makna dalam diri sendiri

merupakan proses menggabungkan secara berangsur-angsur aktivitas berbasis sosial ke dalam proses-proses kognitif internal atau sering disebut internalisasi (Ormord, 2008). Sedangkan pembentukan makna untuk orang lain merupakan pengungkapan makna yang diletakkan dalam pembicaraan untuk dapat berkomunikasi dengan orang lain (Suprijono, 2013). Bahasa menjadi perangkat yang memediasi makna dalam mekanisme interaksi yang diprakarsai kemampuan berpikir. Silberman (2016) menjelaskan naratif atau cerita memiliki fungsi sebagai wahana saluran pengalaman sebelumnya dan sebagai agen aktif dalam membentuk dan merekonstruksi pengetahuan ketika seseorang mengalami sebuah cerita.

Negosiasi antara Ekosentrisme dan Fenomenologi

Ekosentrisme merupakan kritik atas antroposentrisme yang menempatkan manusia pada posisi yang lebih tinggi daripada lingkungan (Butchvarov, 2015). Kepentingan manusia menjadi aspek dominan daripada lingkungan alam, sehingga seolah-olah manusia terpisah dari alam (Steiner, 2005). Paradigma ini menjadi salah satu aspek terjadinya kerusakan lingkungan (Fauzan, 2021). Dasar pemikiran ekosentrisme adalah *deep ecology*. Alam perlu dipandang sebagai sesuatu yang mempunyai nilai intrinsik, sehingga perlu diperlakukan dan dijaga kelangsungannya dengan menerapkan hukum lingkungan (Sarah & Hambal, 2023; Satmaidi, 2017). Mengingat ekologi manusia adalah komponen paling memengaruhi berbagai bentuk perubahan lingkungan biotik dan abiotik, maka manusia adalah komponen ekosistem yang harusnya paling sadar dalam menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik (Tanacredi, 2019). Manusia dan segala yang melekat padanya, menjadikan manusia organisme alam yang melampaui unsur biotik lain, sehingga manusia memiliki tanggung jawab merawat alam dan isinya, atau sebagai *stewardship* alam (Ohoiwutun, 2019, 2021). Manusia harus mendapatkan kesadaran untuk menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik (Tanacredi, 2019).

Untuk menghadirkan kesadaran manusia atas kerusakan lingkungan yang tengah terjadi, dan posisi manusia sebagai komponen ekologis yang bersifat sentral dalam menjaga keharmonisan ekosistem, Tanacredi (2019) memberikan *trajectory* secara general pada bukunya *"The Redesign Earth."* Buku tersebut memberikan dorongan kepada pemerintah, engineer, dan ahli hukum untuk memusatkan perhatian pada tercapainya keharmonisan seluruh komponen ekologi. Pada dimensi lain, pendidikan lingkungan hidup menjadi representasi peran pemerintah dan ahli hukum dalam menerapkan etika lingkungan dan memberikan kesadaran-keterampilan kepada generasi muda untuk menerapkan etika lingkungan. Hal ini terindikasi pada indikator 1) pengembangan kebijakan sekolah berwawasan lingkungan; 2) kurikulum berbasis lingkungan; 3) kegiatan lingkungan berbasis partisipatif; dan 4) pengelolaan sarana pendukung ramah lingkungan (Peraturan Menteri Lingkungan Hidup, 2013). Indikator tersebut merupakan upaya penting dalam menghadirkan kesadaran menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik, dalam hal perlindungan dan pengelolaan lingkungan hidup.

Untuk mendapatkan kesadaran menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik, perlu menyandarkan upaya pada karakteristik intensional pada fenomenologi. Sebagaimana Schutz (1973), *"...Phenomenology is concerned with that cognitive reality which is embodied in the process of subjective human experiences..."* Dimana manusia menciptakan makna atas pengalaman yang telah ia lalui, sehingga pengalaman berbanding lurus dengan kesadaran. Pada dasarnya, fenomenologi menempatkan manusia sebagai pemberi/pencipta makna atas pengalaman yang ia lalui (Suprijono, 2014). Mempertimbangkan hal ini, Husserl (1991) meyakini bahwa pemahaman tentang kesadaran tertentu merupakan unsur dari kesengajaan. Dalam rangka menghadirkan kesadaran peduli lingkungan, tindakan yang termasuk unsur kesengajaan tersebut mengarah pada *situated cognition*. Pada dasarnya pendekatan ini berusaha membantu individu belajar dengan cara melakukan sesuatu baik secara nyata maupun secara virtual dan aktivitas belajar berlangsung dalam sebuah situasi yang telah disiapkan dengan melibatkan interaksi sosial, kultural dan konteks fisik tertentu (Ataizi, 2012). Jadi membangun kesadaran peduli lingkungan dapat dilakukan dengan mengembangkan situasi tertentu yang melibatkan individu aktif melakukan sesuatu.

Utopia: Trajectory Pembelajaran IPS berbasis Lingkungan

Pelaksanaan pembelajaran IPS berbasis lingkungan yang dilaksanakan dengan merujuk ekosentrisme dan fenomenologi, diasumsikan erat kaitannya dengan ketercapaian karakteristik *powerfull learning* dalam pembelajaran IPS di Sekolah Dasar maupun Sekolah Menengah Pertama (Frank & Tate, 2024). Karakteristik pembelajaran yang dimaksud meliputi pembelajaran bermakna, berbasis nilai, pembelajaran aktif dan terintegrasi. Aspek utama dalam pelaksanaan pembelajaran IPS berbasis lingkungan adalah *situated cognition* (Ataizi, 2012), karena mengacu pada pengetahuan yang disituasikan. Hal ini menimbulkan konsekuensi penyelenggaraan pembelajaran IPS berbasis lingkungan hendaklah bersifat kontekstual. Sistem sosial dalam pembelajaran merujuk konstruktivisme sosial Vygotsky, yang mana selalu menekankan aspek penting yaitu bahasa, dan cerita atau naratif (Ratri, 2018) yang didalamnya memuat *fabula* dan *sjuzhet* (Silberman, 2016). Pembelajaran dilaksanakan secara interaktif dalam zone of proximal peserta didik; serta mendorong peserta didik untuk mencapai perkembangan potensialnya. Guru dan siswa melaksanakan pembelajaran aktif secara bersama dengan melaksanakan *scaffolding* dan pemagangan sebagai enitas yang tidak terpisahkan (Anidar, 2017; Madaniyah et al., 2021; Suardipa, 2020b, 2020a).

Upaya menciptakan kesadaran menjaga prinsip ekologis bagi siswa SD dan SMP, berkaitan dengan upaya membentuk karakter peduli lingkungan. Merujuk pada Lickona, dalam rangka pendidikan karakter dilakukan beberapa langkah hierarkis yaitu 1) moral knowing; 2) moral feeling; dan 3) moral action (Winataputra et al, 2021). Dengan mendaptasi prinsip pendidikan karakter Lickona dan negosiasi ekosentrisme, fenomenologi dan konstruktivisme, maka trajectory pembelajaran IPS berbasis lingkungan meliputi pertama, memberikan paparan terkait komparasi antara masalah lingkungan dan organisme didalamnya dan lingkungan yang ideal. Pada bagian ini, *fabula* dan *sjuzhet* atau cerita dan menceritakan kondisi lingkungan adalah komponen yang tidak dapat dilepaskan (Aguayo & Eames, 2023; Kumpulainen et al., 2023; Lin & Ardoin, 2023; López, 2023) baik dalam bentuk terintegrasi dengan teknologi maupun tekstual dan oral. Komparasi antara kondisi lingkungan yang mengalami kerusakan dan kondisi lingkungan ideal dimaksudkan untuk memberikan pengetahuan moral kepada peserta didik. Pengetahuan moral tersebut memuat kemampuan mengetahui kondisi seperti apa yang disebut baik dan kondisi seperti apa yang disebut tidak baik, hingga sampailah pada upaya pembentukan opini keberpihakan peserta didik atas kondisi lingkungan yang ideal. Paparan pada langkah pertama ini adalah bersifat kontekstual.

Kedua, melakukan penalaran berbasis nilai. Kegiatan ini berisi upaya guru dan peserta didik membangun persepsi dengan cara menilai sebuah fakta itu termasuk baik atau buruk ditinjau dari aspek nilai yang berkembang, sehingga siswa mampu membangun reasoning. Penalaran berbasis nilai dapat dilaksanakan dengan mengajak peserta didik menelaah beberapa faktor yang menyebabkan kerusakan lingkungan dan/atau beberapa faktor yang mendukung kelestarian lingkungan, dengan demikian aspek nilai dapat ditemukan dan digunakan untuk membuat kategori baik atau buruk atas fakta yang dipaparkan dan meningkatkan sensitifitas perasaan terhadap lingkungan (Putri et al., 2022). Ketiga, melakukan tindakan moral atau tindakan baik. Tindakan yang dimaksud adalah tindakan solutif atas masalah lingkungan yang tengah berlangsung. Tindakan moral dalam hal ini bisa dalam bentuk aksi nyata maupun ide solusi saja (Lestari, 2023; Rahmani, 2023), sebagaimana konsep *action tendency*. Hal ini berpotensi peserta didik akan mengalami sebuah tindakan belajar, sebagaimana *experiential learning* (Silberman, 2016). Pembelajaran ekperiensial mengacu pada keterlibatan peserta didik dalam kegiatan konkret yang membuat mereka mampu untuk mengalami apa yang tengah mereka pelajari (Safitri et al., 2023). Serta memberi kesempatan untuk merefleksikan kegiatan tersebut. Dalam pembelajaran eksperiensial, peserta didik didorong untuk mengalami baik secara fisik maupun emosional. Pembelajaran eksperiensial tidak hanya melibatkan peserta didik dalam kegiatan, namun membantu memunculkan makna dari kegiatan tersebut (Silberman, 2016). Meskipun demikian, usaha-usaha untuk membangun karakter peduli lingkungan, perlu

penanganan secara komprehensif (Istiqomah et al., 2020) tidak hanya berfokus pada upaya belajar pengetahuan.

4. Kesimpulan

Berdasarkan Negosiasi ekosentrisme, fenomenologi dan konstruktivisme, menjadi salah satu bentuk upaya mewacanakan landasan teoritis pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) berbasis lingkungan. Sedangkan rumusan trajectory pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) berbasis lingkungan menjadi aspek yang ditawarkan atas pertimbangan mengenai pentingnya *teacher believe*. Mengingat posisi seorang guru dan aspek-aspek yang melekat padanya memiliki pengaruh langsung maupun tidak langsung terhadap perkembangan kompetensi peserta didik. Ekosentrisme memandang manusia dan segala yang melekat padanya, menjadikan ia organisme alam yang melampaui unsur biotik lain, sehingga manusia memiliki tanggung jawab merawat alam dan isinya. Manusia harus mendapatkan kesadaran untuk menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik. Untuk mendapatkan kesadaran menjaga prinsip ekologis tetap berjalan dengan baik, menurut pandangan fenomenologi, manusia menciptakan makna atas pengalaman yang telah ia lalui, sehingga pengalaman berbanding lurus dengan kesadaran. Disamping itu pemahaman tentang kesadaran tertentu merupakan unsur dari kesengajaan atau *situated cognition*. Pendekatan ini berupaya membantu individu belajar dengan cara melakukan sesuatu baik secara nyata maupun secara virtual dan aktivitas belajar berlangsung dalam sebuah situasi yang telah disiapkan dengan melibatkan interaksi sosial, kultural dan konteks fisik tertentu. Untuk mengaplikasikan *situated cognition* tersebut, kami merumuskan trajectory pembelajaran IPS berbasis lingkungan yaitu *moral knowing*; *moral feeling*; dan *moral action*. Sifat pembelajaran IPS berbasis lingkungan bagi siswa SD dan SMP adalah kontekstual. Sistem sosial yang menjadi infrastruktur pembelajaran adalah sebagaimana konstruktivisme sosial Vygotsky. Infrastruktur sosial dalam pembelajaran IPS berbasis lingkungan baik di SD maupun di SMP harus menekankan aspek penting yaitu bahasa, dan cerita atau naratif dan dilaksanakan secara interaktif dalam *zone of proximal* peserta didik untuk mendorong peserta didik untuk mencapai perkembangan potensialnya. Guru dan siswa melaksanakan pembelajaran aktif secara bersama dengan melaksanakan *scaffolding* dan pemagangan kognitif.

5. Daftar Pustaka

- Aguayo, C., & Eames, C. (2023). Using mixed reality (XR) immersive learning to enhance environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 54(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2152410>
- Agustini, M. P., Meilinda, M., Aisyah, N., Ismet, I., & Sriyanti*, I. (2022). Pemahaman Guru IPA Pra Jabatan Terhadap Mitigasi dan Isu Perubahan Iklim. *Jurnal IPA & Pembelajaran IPA*, 6(1), 11–19. <https://doi.org/10.24815/jipi.v6i1.23796>
- Ainia, D. K., & Jiarzanah, J. (2021). Analisis Deep Ecology Arne Naess terhadap Aktivitas Penambangan Pasir (Studi Kasus: Penambangan Pasir Merapi di Sekitar Sungai Gendol Cangkringan Sleman Yogyakarta). *Jurnal Ilmu Lingkungan*, 19(1), 98–106. <https://doi.org/10.14710/jil.19.1.98-106>
- Anidar, J. (2017). Teori Belajar Menurut Aliran Kognitif Serta Implikasinya Dalam Pembelajaran. *Jurnal Al-Taujih: Bingkai Bimbingan Dan Konseling Islami*, 3(2), 8–16. <https://doi.org/10.15548/atj.v3i2.528>
- Ataizi, M. (2012). *Situated Cognition BT - Encyclopedia of the Sciences of Learning* (N. M. Seel, Ed.; pp. 3082–3084). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_16
- Bearman, M., & Dawson, P. (2013). Qualitative synthesis and systematic review in health professions education. *Medical Education*, 47(3), 252–260. <https://doi.org/10.1111/medu.12092>

- Bonde, I. B. (2020). Kembali ke Akar: Pendidikan Kristen dalam Menghadapi Isu Perubahan Iklim, Perang, dan Keterbatasan Akses Pendidikan. *EDULEAD: Journal of Christian Education and Leadership*, 1(2), 196–213. <https://doi.org/10.47530/edulead.v1i2.46>
- Butchvarov, P. (2015). *Anthropocentrism in Philosophy: Realism, Antirealism, Semirealism*. De Gruyter.
- Faizal, A., Wahyurianto, R., Ali, Z., AL, M. F., Nurcahayani, I., & Rosyadi, M. I. (2022). Implementasi Metode Outing Class terhadap Pendidikan Konservasi, Perubahan Iklim dan Mitigasi Lingkungan. *Proceeding Biology Education Conference*, 19, 107–119.
- Fauzan, M. P. N. (2021). Meninjau Ulang Gagasan Green Constitution: Mengungkap Miskonsepsi Dan Kritik. *LITRA: Jurnal Hukum Lingkungan, Tata Ruang, Dan Agraria*, 1(1), 1–21. <https://doi.org/10.23920/litra.v1i1.573>
- Frank, N., & Tate, M. P. (2024). We Are Water Protectors: An Entry Point for Indigenous Civics in Elementary Education. *Social Studies and the Young Learner*, 37(1), 12–17. <https://native-land.ca/>
- Hidayati, I. N., & Suryanto, S. (2015). Pengaruh Perubahan Iklim Terhadap Produksi Pertanian Dan Strategi Adaptasi Pada Lahan Rawan Kekeringan. *Jurnal Ekonomi & Studi Pembangunan*, 16(1), 42–52. <https://doi.org/10.18196/jesp.16.1.1217>
- Hoffman, J. (2003). Multiage Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/02568540309595019>
- Istiadji, A. D., Hardiman, G., & Satwiko, P. (2024). UNCOVERING HOLISTIC CONTEMPORARY PARADIGMS AND HAMEMAYU HAYUNING BAWANA TO REALISE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. *Journal of Lifestyle and SDG'S Review*, 5(1). <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n01.pe02293>
- Istiqomah, Suwondo, & LN. Firdaus. (2020). Environmental Education in Forming Attitudes of Environmental Care for Students. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 200. <https://doi.org/10.31258/jes.4.1.p.200-211>
- Kumpulainen, K., Wong, C.-C., Byman, J., Renlund, J., & Vadeboncoeur, J. A. (2023). Fostering children's ecological imagination with augmented storying. *The Journal of Environmental Education*, 54(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2152407>
- Lestari, S. I. (2023). Hubungan Antara Knowledge About Environmental Issues dan Environmental Sensitivity dengan Responsible Environmental Behavior Peserta Didik SMA Negeri d. *IJEEM - Indonesian Journal of Environmental Education and Management*, 7(2 SE-Indonesian Journal of Environmental Education and Management). <https://doi.org/10.21009/ijeem.v7i2.33508>
- Lin, V. J., & Ardoin, N. M. (2023). Connecting technologies and nature: Impact and opportunities for digital media use in the context of at-home family environmental learning. *The Journal of Environmental Education*, 54(1), 72–83. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2152411>
- Liu, Y., Wu, N., & Chi-Kin Lee, J. (2019). Changes of Chinese exchange teacher candidates' professional beliefs in the 'reciprocal learning in teacher education and school education between Canada and China' project. *Teachers and Teaching*, 25(6), 664–683. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1666708>

-
- López, A. (2023). Seeing microplastic clouds: Using ecomedia literacy for digital technology in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 54(1), 46–57. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2152412>
- Madaniyah, J., Khoiruzzadi, M., & Prasetya, T. (2021). *PERKEMBANGAN KOGNITIF DAN IMPLIKASINYA DALAM DUNIA PENDIDIKAN (Ditinjau dari Pemikiran Jean Piaget dan Vygotsky) Muhammad Khoiruzzadi, 1 & Tiyas Prasetya 2. 11, 1–14.*
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Muhaimin, M. (2014). *Pengembangan Model Problem Based Learning Dalam Ecopedagogy Untuk Peningkatan Kompetensi Ekologis Mata Pelajaran Ips*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Mustangin, M. (2017). Perubahan iklim dan aksi menghadapi dampaknya: Ditinjau dari peran serta perempuan Desa Pagerwangi. *Jurnal Pendidikan Dan Pemberdayaan Masyarakat*, 4(1), 80. <https://doi.org/10.21831/jppm.v4i1.13051>
- National Council for the Social Studies. (2004). *National Standards for Social Studies Teachers*.
- Ohoiwutun, B. (2019). *Posisi dan Peran Manusia dalam Alam Menurut Ekologi-dalam Arne Naess (Tanggapan Atas Kritik Al Gore)*. Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara.
- Ohoiwutun, B. (2021). Kedudukan dan Peran Manusia dalam Alam: Tanggapan atas Kritik Al Gore terhadap Arne Naess. *Jurnal Ledalero*, 20(1), 67. <https://doi.org/10.31385/jl.v20i1.214.67-81>
- Putri, S. G. C., Putrawan, I. M., & Djamahar, R. (2022). Environmental Sensitivity Peserta Didik Terhadap Citizenship Behavior Yang Dimediasi Oleh Intention To Act Peserta Didik. *IJEEM - Indonesian Journal of Environmental Education and Management*, 7(1 SE-Indonesian Journal of Environmental Education and Management). <https://doi.org/10.21009/ijeem.v7i1.26068>
- Putry, C., Farlow, J., & Putri, L. G. S. (2022). *Deep Ecology Arne Naess : Analisis Dampak dan Tanggung Jawab Manusia terhadap Lingkungan dalam Industri Peternakan = Deep Ecplogy Arne Naess : Impact Analysis of Industrial animal Farming and Human Responsibility for the Environment.*
- Rahmani, R. (2023). PERANAN INTENTION TO ACT SEBAGAI MEDIATOR ANTARA BIG-FIVE PERSONALITY DENGAN RESPONSIBLE ENVIRONMENTAL BEHAVIOR PESERTA DIDIK SMA NEGERI DI JAKARTA. *IJEEM: Indonesian Journal of Environmental Education and Management*, 8(1), 59–69. <https://doi.org/DOI : 10.21009/ijeem.v8i1.33657>
- Ratri, S. Y. (2018). Digital Storytelling Pada Pembelajaran Ips Di Sekolah Dasar. *Jurnal Pena Karakter*, 01(01), 1–8.
- Safitri, H. D. A., Supriyanto, A., & Sobri, A. Y. (2023). College's Internship Program as A Form of Experiential Learning and Its Effect towards Students' Skill. *IJEEM - Indonesian Journal of Environmental Education and Management*, 7(1 SE-Indonesian Journal of Environmental Education and Management). <https://doi.org/10.21009/ijeem.v7i1.26288>
- Sarah, S., & Hambal, R. Y. A. (2023). Ekofilosofi “Deep Ecology” Pandangan Ekosentrisme terhadap Etika Deep Ecology. *Gunung Djati Conference Series, Volume 19 (2023) CISS 4th: Islamic Studies Across Different Perspective: Trends, Challenges and Innovation*, 19, 754–761.

- Satmaidi, E. (2017). Konsep Deep Ecology Dalam Pengaturan Hukum Lingkungan. *Supremasi Hukum: Jurnal Penelitian Hukum*, 24(2), 192–105. <https://doi.org/10.33369/jsh.24.2.192-105>
- Silberman, Mel. (2016). *Handbook Experiential Learning : Strategi Pembelajaran Dari Dunia Nyata* (M. Rizal, Ed.; M. Khozim, Trans.; 3rd ed.). Bandung : Nusa Media.
- Steiner, G. (2005). *Anthropocentrism and its Discontents: The Moral Status of Animals in the History of Western Philosophy*. University of Pittsburgh Press.
- Suardipa, I. P. (2020a). Proses Scaffolding Pada Zone Of Proximal Development (ZPD) Dalam Pembelajaran. *Widyacarya*, 4(1), 79–92.
- Suardipa, I. P. (2020b). Sociocultural-Revolution Ala Vygotsky dalam Konteks Pembelajaran. *Widya Kumara Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 48–58.
- Suprijono, A. (2013). Konstruksi Sosial Siswa SMA terhadap Mitos Buyut Cili sebagai Tradisi Lisan Sejarah Blambangan. *Paramita: Journal Historical Studies*, 23(2), 220–229.
- Suprijono, A. (2014). *Esotericism of the Great-Grandfather Cili toward the Osing Tribe , in Kemiren Village , Banyuwangi : Phenomenology Study for Learning Resource Development of Social Studies*. 5(22), 152–163.
- Susilastri, S. D., & Rustaman, N. Y. (2015). Students' Environmental Literacy Profile in School-Based Nature. *Seminar Nasional Konservasi Dan Pemanfaatan Sumber Daya Alam*, 263–269.
- Sutoyo. (2013). Paradigma perlindungan lingkungan hidup. *Adil:Jurnal Hukum*, 4(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.33476/ajl.v4i1.33>
- Tanacredi, J. T. (2019). The Redesigned Earth. In *The Redesigned Earth*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-31237-4>
- Trigutomo, W. H. (2017). *Pangan Tingkat Lokal Nusa Tenggara Timur Di Tengah Perubahan Iklim Melalui Pendidikan Di Smk-Pp Negeri Kupang*. 26, 74–85.
- Ulfa, M. (2018). Persepsi Masyarakat Nelayan dalam Menghadapi Perubahan Iklim (Ditinjau dalam Aspek Sosial Ekonomi. *Jurnal Pendidikan Geografi*, 23(1), 41–49. <https://doi.org/10.17977/um017v23i12018p041>
- Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 472–489. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
- Wahlström, N. (2023). Curriculum policy, teaching, and knowledge orientations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(3), 259–275. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159364>
- Watson, A. J., Phillips, R. D., & Wille, C. Y. (1995). What Teachers Believe about Teaching Composite Classes. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23(2), 133–164. <https://doi.org/10.1080/0311213950230202>
- Yidana, M. B., & Arthur, F. (2023). Exploring economics teachers' efficacy beliefs in the teaching of economics. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2222652>