

SCOPING REVIEW: PROSES DAN LUARAN PEMBELAJARAN ECO-SOCIAL PEDAGOGY

Moh Salimi, Universitas Sebelas Maret

E-mail: salimi@staff.uns.ac.id

Hasan Zainnuri, Universitas Sebelas Maret

E-mail: hasan_zainnuri@staff.uns.ac.id

Ratna Hidayah, Universitas Sebelas Maret

E-mail: ratnahidayah@staff.uns.ac.id

Anesa Surya, Universitas Sebelas Maret

E-mail: anesasurya@staff.uns.ac.id

Muna Fauziah, Institut Agama Islam Nahdlatul Ulama Kebumen

E-mail: munafauziah6@gmail.com

Dewi Astuti, Universitas Sebelas Maret

E-mail: dewiastuti966@gmail.com

Abstrak

Eco-social pedagogy menjadi gagasan dan jalan untuk mengintegrasikan social pedagogy dan ecopedagogy untuk mengembangkan social skills dan ecoliteracy. Penelitian ini merupakan studi literatur dengan metode scoping review. Scoping review digunakan dalam penelitian ini untuk mengetahui proses dan luaran pembelajaran eco-social pedagogy. Scoping review disusun berdasarkan terdiri atas lima tahap yaitu identifikasi pertanyaan penelitian, identifikasi studi yang relevan, pemilihan studi pemetaan data, menyusun, meringkas, dan melaporkan hasil. Pencarian studi didapatkan dari science direct, sage publication, googlr scholar dengan mengambil 15 artikel yang saling berkaitan satu sama lain. Adapun delapan studi yang digunakan terdiri dari survei, tinjauan pustaka, fenomenologi, studi kasus, evaluative, pendekatan interpretative, mixed method, kuasi eksperimental, dan penelitian lapangan. Studi tersebut berasal dari beberapa negara seperti, Finlandia, China, Spanyol, Skotlandia, Amerika Serikat, Australia, Afrika, Colombia, dan Indonesia. Hasil review ditinjau dari dua hal yaitu nilai-proses atau metode penerapan dan output pembelajaran yang berorientasi eco-social pedagogy Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa: (1) pembelajaran eco-social pedagogy didukung penuh dengan variasi pendekatan pembelajaran, diantaranya pemanfaatan alam dan sumber daya lingkungan, pendekatan sistematis dan holistic, pendekatan refleksi dan eksplorasi, serta pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek dan (2) pembelajaran eco-social pedagogy menghasilkan luaran berupa perubahan minat pembelajaran peserta didik ke arah yang positif.

Kata Kunci: *Eco-social pedagogy, ecopedagogy, ecoliteracy, social skills.*

PENDAHULUAN

Pembelajaran merupakan suatu kegiatan yang dilakukan oleh siswa dan guru dalam suatu lingkungan belajar yang bertujuan untuk menghasilkan suatu informasi (Madden & Angelo, 2016). Pembelajaran yang baik dan efektif memungkinkan siswa untuk lebih aktif dan mengeksplorasi rasa ingin tahu melalui kemampuannya (McBride et al., 2013). Setiap individu memiliki kesadaran untuk menjaga kelestarian alam melalui proses pembelajaran sepanjang hayat yang pada akhirnya akan membentuk pengetahuan, sikap, karakter, dan keterampilan dalam mengolah dan menjaga kelestarian alam (Sholeh, 2017).

Pembelajaran ekoliterasi merupakan pembelajaran yang mengupayakan untuk memperkenalkan dan memperbarui pemahaman seorang bahwasannya perilaku peduli lingkungan sangat penting bagi kehidupan. Ekoliterasi merupakan gerakan yang bisa digunakan untuk membantu seorang paham akan pentingnya lingkungan. Ekoliterasi adalah kemampuan untuk memahami interaksi antara manusia dan lingkungan alam (Maulana et al., 2021).

Ketika ekoliterasi diintegrasikan ke dalam kurikulum sekolah, hal ini dapat memicu perubahan sosial yang

signifikan (Indahwati et al., 2024). Siswa yang memiliki tingkat ekoliterasi tinggi cenderung lebih peduli terhadap lingkungan, lebih aktif dalam kegiatan pelestarian lingkungan, dan menjadi inspirasi awal bagaimana melakukan kebaktian terhadap lingkungan pada sesame (Mahendra et al., 2023; Wahyu Ariyani & Prasetyo, 2021). Berdasarkan hasil observasi (Putri & Rezania, 2024) menunjukkan bahwa kesadaran akan pentingnya ekoliterasi lingkungan di Sekolah Dasar Negeri Candipari 1 Porong masih rendah. Hal ini dibuktikan ketika peserta didik diberikan lembar kuisioner pengetahuan ekoliterasi dan nilai hasil belajar selama 1 semester, bahwa hasil rata-rata 94,11% atau 14 dari 15 peserta didik masih belum memahami bentuk ekoliterasi dalam menjaga kelestarian lingkungan.

Pembelajaran berbasis ekoliterasi memungkinkan individu untuk memahami hubungan timbal balik antara manusia dan lingkungannya. Melalui pendidikan dan kesadaran ekoliterasi, masyarakat dapat mengembangkan sikap peduli terhadap lingkungan dan merasa bertanggungjawab untuk bersikap dengan bijak. Berdasarkan hasil wawancara dalam penelitian (Abas et al., 2023), dapat dikatakan bahwa kepedulian siswa kelas IV terhadap lingkungan sekolah masih rendah, hal

ini terlihat dari masih adanya siswa yang membuang sampah sembarangan, merusak buku dan tembok sekolah. Keadaan ini merupakan bukti nyata bahwa masih banyak siswa yang belum peduli terhadap lingkungan.

Ekoliterasi sangat penting bagi siswa karena merupakan salah satu inisiatif UNESCO di bidang pendidikan dan lingkungan untuk mencapai pembangunan berkelanjutan. Guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan potensi yang dimilikinya, memungkinkan ide-ide siswa tersampaikan secara konkrit.. Peningkatan ekoliterasi sangat dibutuhkan dikalangan masyarakat sedini mungkin terutama di bangku sekolah dasar, supaya bisa tertanam sikap ekoliterasi sejak dini. Ekoliterasi berguna untuk memberikan pengetahuan dan pemahaman kepada masyarakat tentang pentingnya kepedulian ekologis, supaya tercipta keseimbangan antara kebutuhan manusia dengan kelestarian bumi untuk menopangnya

Selain meningkatkan kesadaran, program ekoliterasi juga berhasil mendorong perubahan perilaku yang positif pada siswa (Intaniasari & Utami, 2022). Ekoliterasi tidak hanya dapat diajarkan secara teori tetapi dapat diajarkan secara langsung melalui kegiatan yang berkaitan dengan alam, seperti mengolah sampah plastic menjadi produk baru yang berharga (Nawawi & Wardhani, 2022; Widiyanto et al., 2024). Pendidikan lingkungan

hidup memerlukan penggunaan metode pedagogi alternatif terkini yang diakui penting bagi keberadaan manusia. Metode pedagogi ini harus memberikan siswa kemampuan untuk mencapai pembelajaran seumur hidup dan transformative, yaitu kemampuan untuk berubah sesuai dengan kebutuhan yang berubah (Jeronen et al., 2017). Pendidikan lingkungan berdasarkan eko-pedagogi bertujuan untuk mengatur sekolah dan kurikulum guna memenuhi kebutuhan lingkungan yang berkelanjutan di masa depan (Gadotti, 2008; Kahn, 2010).

Ekopedagogi mendorong para pendidik untuk mengajarkan aspek-aspek sosial dari isu-isu lingkungan, yang mencakup perspektif lokal hingga global dan merangkul wawasan dari berbagai disiplin ilmu (Misiaszek, 2015; Misiaszek & Torres, 2019). Ekopedagogi bertujuan untuk menumbuhkan pemahaman mendalam tentang hubungan antara tindakan manusia yang melakukan kekerasan lingkungan dan sosial. Ekopedagogi membantu mengungkap hubungan sosial-lingkungan untuk pemahaman yang lebih dalam, memberdayakan warga negara untuk mengambil tindakan lingkungan melalui refleksi kritis.

Ekopedagogi dapat diartikan sebagai gerakan akademik untuk menyadarkan para peserta didik menjadi seorang individu yang memiliki pemahaman, kesadaran, dan keterampilan hidup selaras dengan

kepentingan pelestarian alam (Yunansah & Herlambang, 2017). Pendidikan berbasis ekopedagogik dapat membangun kesadaran kritis dan mengembangkan karakter peserta didik untuk memahami hakikatnya sebagai manusia yang memiliki relasi dengan alam dan memanifestasikan kesadaran tersebut melalui perilaku bijak terhadap alam.

Cara paling efektif dalam skema pembelajaran ecopedagogi adalah dengan melibatkan individu dalam komunitas pembelajaran. Aktivitas semacam itu, misalnya dapat memberikan kesempatan untuk pengalaman bersama yang dapat menjadi bagian dari masyarakat. Pedagogi sosial sangat mementingkan kreativitas dan aktivitas kreatif. Ciri khas pedagogi sosial adalah bekerja dalam lingkungan kelompok, kehidupan asosiatif, dan kerja sama tim.

Penerapan pedagogi sosial sebagai titik awal strategi pendudukan untuk masa depan yang berkelanjutan. Pedagogi sosial adalah konsep umum dan kerangka teoretis umum Pendidikan dalam arti luas yang mencakup pendidikan formal, nonformal, dan informal (Salonen et al., 2023). Konsepsi modern tentang pedagogi sosial pada dasarnya diperkenalkan sebagai kontribusi pendidikan bagi kesejahteraan masyarakat. Sebagai disiplin akademis, pedagogi sosial merupakan kerangka tujuan, perspektif, dan intervensi sosial untuk kegiatan profesional di berbagai

bidang kesejahteraan dan pendidikan (Schugurensky, 2013).

Peran pedagogi sosial adalah membantu orang menganalisis masalah mereka secara kritis, merefleksikan penyebab sosial dan masalah individu, dan menemukan pilihan untuk kehidupan sehari-hari yang sukses (Moss & Petrie, 2019). Fokusnya adalah menghubungkan bantuan bagi individu dengan tindakan politik dalam konteks keadilan sosial dan kesejahteraan sambil mengenali sumber daya sosial dan politik. Teori pedagogi sosial merujuk pada satu cara di mana pedagogi sosial membangun hubungan: berbagi, pada kedudukan yang setara, aktivitas dengan orang-orang yang bekerja bersama baik setiap hari (seperti mencuci piring), kunjungan satu kali, atau pengalaman kreatif.

Sekolah dapat dipandang sebagai penyedia pedagogi sosial karena berupaya mengatasi masalah-masalah sosial melalui sarana pendidikan. Sekolah yang dikonseptualisasikan demikian karena memiliki tujuan sosial yang jelas dan mengadopsi pendekatan holistic yang eksplisit, di mana kreativitas akan memiliki peran besar untuk dimainkan. Semua yang bekerja di sekolah-sekolah tersebut mungkin memiliki pendidikan profesional yang mencakup teori dan praktik pedagogi sosial, meskipun mungkin ada profesi yang berbeda terwakili, termasuk guru dan pedagog sosial yang bekerja dalam satu tim.

Studi-studi sebelumnya menunjukkan bahwa menunjukkan bahwa lokakarya *eko-pedagogi* membantu guru memahami subjek dengan lebih baik. dan mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (Asli et al., 2024). Menurut (Cameron, 2016) yang mengulas sepuluh evaluasi independent atas layanan residensial untuk anak-anak dalam perawatan di Inggris yang telah menerapkan pedagogi sosial, dan menemukan bahwa staf melaporkan lebih sedikit konflik, pelarian, lebih banyak keterlibatan di sekolah, kesenangan, dan ekspresi kehangatan emosional.

Social pedagogy menjadi fasilitas untuk mengembangkan *social skills* dan *ecopedagogy* untuk memfasilitasi perkembangan ekoliterasi. Kedua konsep tersebut cenderung berjalan masing-masing dan belum terintegrasi. *Eco-social pedagogy* menjadi gagasan dan jalan untuk mengintegrasikan *social pedagogy* dan *ecopedagogy* untuk mengembangkan *social skills* dan *ecoliteracy*. Berdasarkan latar belakang tersebut, penulis ingin mengetahui mengenai proses dan luaran pembelajaran *eco-social pedagogy*.

METODE PENELITIAN

Scoping review digunakan berdasarkan kerangka mengenai *scoping review* oleh Arksey & O'Malley (Arksey & O'Malley, 2005; Drager & Holyfield, 2016) yang terdiri atas lima tahap yaitu identifikasi pertanyaan

penelitian, identifikasi studi yang relevan, pemilihan studi pemetaan data, menyusun, meringkas, dan melaporkan hasil.

Identifikasi Pertanyaan Penelitian

Pertanyaan penelitian dalam *scoping review* ini adalah bagaimana proses dan luaran pembelajaran *eco-social pedagogy*. Hasil review tentang *eco-social pedagogy* dalam penelitian ini tinjau dari dua hal yaitu nilai-proses atau metode penerapan dan output pembelajaran yang berorientasi *eco-social pedagogy*.

Identifikasi Studi yang Relevan

Pencarian studi dilakukan melalui beberapa database untuk mencari artikel yang terkait. Pencarian studi dilakukan pada database seperti *science direct*, *sage publication* dan *google scholar* dengan menggunakan beberapa kata kunci yang relevan seperti "*ecoliteracy*" AND "*ecopedagogy*" AND "*social pedagogy*" AND "*eco-social*" AND "*eco-social pedagogy*". Pencarian terbatas pada artikel yang terbit dari tahun 2021 hingga 2025 dan hanya memasukkan literatur bahasa Inggris. Selanjutnya, referensi yang tercatat dari semua artikel yang diakui dicari secara manual, melalui *google scholar* untuk mengidentifikasi studi tambahan yang terkait dengan kata kunci yang sama.

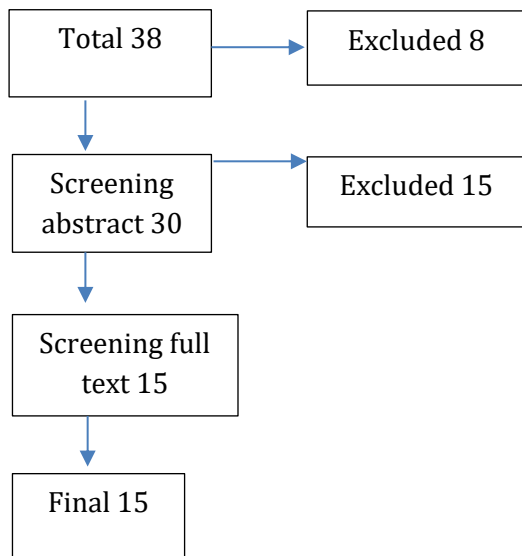
Pemilihan studi

Terdapat beberapa kriteria dalam pemilihan studi yang harus dipenuhi, yaitu: terkait *ecoliteracy*, *socio-pedagogy*, *ecopedagogy*, *eco-social*, dan

eco-social pedagogy. Adapun kriteria eksklusi adalah artikel yang berbahasa Inggris, artikel yang bukan penelitian seperti opini, korespondensi, resensi buku, konferensi dan adanya duplikasi artikel. Secara total terdapat lima belas artikel yang diperoleh dari tiga database yaitu, *science direct*, *sage publication* dan *google scholar*.

Pemetaan Data dan Analisis

Pada tahap ini, kami mengekstrak data dari lima studi yang disertakan ke dalam tabel terkait informasi mengenai tujuan studi, desain studi, tingkat pendidikan, populasi, dan sampel, temuan, dan keterbatasan. Dalam tahap pemetaan data dan analisis digunakan lembar kerja untuk mengatur data dan membantu dalam pengkodean ke dalam tema yang berbeda. Analisis tematik digunakan dan membantu mengidentifikasi, menganalisis, dan menceritakan pola-pola yang muncul.



Gbr. 1 Prisma diagram

HASIL DAN PEMBAHASAN

Dalam *review*, terdapat 15 literatur yang digunakan dalam kajian ini. Literatur tersebut terdiri dari delapan jenis desain penelitian, yaitu survei, tinjauan pustaka, fenomenologi, studi kasus, evaluative, pendekatan *interpretative*, *mixed method*, kuasi eksperimental, dan penelitian lapangan. Jenis desain yang paling dominan yaitu tinjauan pustaka dan studi kasus. Selain itu, Finlandia menjadi negara yang sering melakukan penelitian dengan fokus ecososial pedagogy dibandingkan negara lainnya. Negara Finlandia menjadi yang mendominasi karena Finlandia merupakan negara penggagas konsep ecososial pedagogy. Namun, persebaran negara yang terlibat dalam penelitian cukup merata, seperti China, Spanyol, Skotlandia, Amerika Serikat, Australia, Afrika, Colombia, dan Indonesia.

Kegiatan penelitian tentang ecososial pedagogy banyak dilakukan pada rentang tahun 2021 hingga 2024. Selanjutnya, hasil review tentang eco-social pedagogy dalam penelitian ini tinjau dari dua hal yaitu nilai-proses atau metode penerapan dan output pembelajaran yang berorientasi eco-social pedagogy. Hasil lengkap mengenai distribusi penelitian yang telah direview dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1. Karakteristik studi

Penulis	Tahun	Negara	Desain Studi
(Ranta-Tyrkkö & Närhi, 2021)	2021	Finlandia	Survei
(Wang & Altanbulag, 2022)	2022	China	Tinjauan Pustaka
(de Carvalho, 2022)	2022	Finlandia	Fenomenologi
(Guevara-Herrero, 2024)	2024	Spanyol	Studi Kasus
(Kelemen, 2023)	2023	Finlandia	Studi Kasus
(Nivala & Ryyänänen, 2025)	2024	Finlandia	Tinjauan Pustaka
(De Carvalho, 2025)	2025	Finlandia	Tinjauan Pustaka
(Fuertes-Camacho et al., 2025)	2025	Spanyol	Evaluatif
(Pulkki et al., 2021)	2021	Finlandia	Tinjauan Pustaka
(Ritch, 2023)	2023	Skotlandia	Pendekatan Interpretatif
(Hindheide, 2024)	2024	Amerika Serikat	Mixed Method

(Darracott, 2024)	2024	Australia	Studi Kasus
(Kutu Obeng & Emru Tadesse, 2024)	2024	Afrika	Studi Kasus
(Martínez-Hernández et al., 2024)	2024	Spanyol dan Colombia	Penelitian kuasi eksperimental
(Alpusari et al., 2024)	2024	Indonesia	Penelitian Lapangan

Proses Pembelajaran *Eco-Social Pedagogy*

Proses pembelajaran *eco-social pedagogy* sesuai temuan yang ada dilakukan dengan beberapa cara yaitu pembelajaran yang memanfaatkan alam atau sumber daya yang ada di lingkungan sekitar, membuka jalur refleksi dan eksplorasi dengan cara yang kreatif, menerapkan pendekatan sistemik dan *holistic/multidisiplin*, serta pembelajaran kolaboratif berbasis riset. Uraian lengkapnya sebagai berikut:

Pertama, melalui pemanfaatan alam dan sumber daya lingkungan. Kerangka belajar *eco-social pedagogy* disetting secara *holistic* dan *inheren* dengan memanfaatkan metode yang berasal dari alam (Ranta-Tyrkkö & Närhi, 2021). Proses pembelajaran didasarkan atas sumber daya yang tersedia di sekitar peserta didik.

Lingkungan alam menjadi sumber terbaik yang bisa dimanfaatkan oleh guru. Penelitian sebelumnya menyebutkan bahwa guru tidak boleh mengabaikan lingkungan alam, sekaligus tidak boleh merusaknya. Guru harus mempertahankan alam dengan menanggapi isu-isu ekologis dan sosial. Ini menjadi jalan menuju lingkungan yang berkelanjutan.

Dalam mewujudkan hal ini, guru perlu melibatkan individu, keluarga, komunitas, Lembaga, dan masyarakat untuk mencapai kesejahteraan dan keadilan sosial bagi peserta didik, terutama dalam menikmati alam sepenuhnya (Wang & Altanbulag, 2022). Peserta didik juga dapat menikmati pembelajaran yang langsung bersinggungan dengan lingkungan, seperti memanfaatkan tanaman sekitar sebagai sumber belajar. Mereka akan berinteraksi langsung dan memiliki rasa untuk menjaga lingkungan dengan bijak. Selain itu, pemanfaatan alam juga menjadi cara pembelajaran eco-sosial pedagogy yang dibuktikan oleh (Kutu Obeng & Emru Tadesse, 2024). Menurutnya, pendekatan ini terwujud dengan mencerminkan contoh-contoh local dan kearifannya. Ajaran-ajaran tentang kearifan local sangat penting untuk mewujudkan pembangunan eco-social tentang keterikatan manusia dengan alam. Sejalan dengan itu, Alpusari et al. (2024) menyampaikan bahwa pengembangan eco-sosial pedagogy dapat diterapkan dengan

memanfaatkan kearifan local yang dimiliki oleh masyarakat setempat, terutama dalam mengelola sumber daya alam yang ada.

Kedua, membuka jalur refleksi dan eksplorasi (de Carvalho, 2022). Pembelajaran yang berorientasi eco-sosial pedagogy terbukti efektif dalam memunculkan makna dari materi pembelajaran secara mandiri oleh peserta didik. Mereka terfasilitasi untuk menemukan makna dan menghasilkan makna baru terkait materi pembelajaran. Tentu saja, guru perlu memanfaatkan minat siswa. Kesempatan yang lebih banyak ditawarkan dengan pembelajaran ini melalui pemberian waktu kepada peserta didik untuk berpikir sejenak mengenai topik yang direnungkan. Proses refleksi berlangsung setelah peserta didik berekspressi melalui karya kreatifnya sendiri sehingga menghasilkan cara belajar mereka yang bermakna.

Ketiga, pendekatan sistematis dan holistic (Fuertes-Camacho et al., 2025; Guevara-Herrero, 2024). Pendekatan sistemik yang dimaksud yaitu terjadinya integrasi dari berbagai perspektif, termasuk pertimbangan ekonomi, sosial, ekologi, etika, kesehatan, dan global. Hal ini bertujuan untuk meningkatkan pengembangan eco-sosial pedagogy dan menjembatani keberlanjutan fungsi ekologi, sosial, dan ekonomi secara berkelanjutan. Kegiatan yang mengintegrasikan perspektif tersebut secara tidak

langsung sedang mempromosikan didaktik *eco-sosial pedagogy*. Pendekatan sistemik juga didukung dengan adanya dialog dan interaksi antar peserta didik. Melalui pengorganisasian ini, isu-isu *eco-sosial* dapat menjadi topik diskusi yang interaktif dan menghasilkan solusi yang efisien melalui berbagai pertimbangan dan sudut pandang. Hal ini secara tidak langsung membuka keragaman perspektif peserta didik. Pendekatan sistemik juga dapat diwujudkan dengan pengalaman peserta didik sebelumnya dalam hal informasi maupun format. Guru melakukan mediasi sejak awal pembelajaran untuk mengarahkan aktivitas diskusi dan refleksi.

Di sisi lain, pendekatan *holistic* telah dibuktikan sebagai pendekatan efektif yang memfasilitasi pembelajaran *eco-sosial pedagogy* (Fuertes-Camacho et al., 2025). Pendekatan *holistic* ini mengintegrasikan beberapa dimensi seperti kognitif, emosional, etika, dan praktis. Guevara-Herrero et al. (2024) mendukung temuan ini dimana mereka memulai pembelajaran dengan membentuk peserta didik menjadi warga negara yang berkomitmen dan berkeadilan sosial terhadap lingkungan. Integrasi dimensi afektif dan etika menjadi kunci untuk memasukkan nilai-nilai empati, tanggung jawab, dan partisipasi aktif peserta didik. Peserta didik didorong untuk berpikir kritis, berargumen, meningkatkan kualitas berdiskusi

akademik, dan refleksi kolektif tentang isu-isu etika dan lingkungan. Praktik ini menjadi bagian untuk menumbuhkan otonomi, empati, dan kemampuan untuk menghadapi kompleksitas dunia yang menjadi bagian dari kompetensi *eco-sosial* (Fuertes-Camacho et al., 2025).

Pendekatan *holistic* ini juga memuat integrasi dimensi ekologi dan sosial (Nivala & Ryyänen, 2025). Ekologi berkaitan dengan lingkungan, sedangkan sosial berkaitan dengan cara peserta didik berinteraksi. Menurut Nivala & Ryyänen (2025), paradigma pengintegrasian dimensi ekologi dan sosial memperkenalkan pemahaman peserta didik dalam memperkuat isu-isu yang harus ditangani melalui solusi pedagogis, seperti mengajak masyarakat di lingkungannya untuk turut menyelesaikan masalah. Ini sejalan dengan temuan (Pulkki et al., 2021) yang mana mereka menyebut dengan istilah multidisiplin untuk mencapai keberlanjutan. Dalam pendekatan multidisiplin, peserta didik menjadi bagian dari ekosistem yang terkoneksi dengan berbagai bentuk kehidupan

Temuan Alpusari et al. (2024) menguatkan bahwa aspek sosial dan ekologi diwujudkan dengan aktivitas lingkungan seperti pembuangan sampah, ketersediaan jamban keluarga, penggunaan lahan yang tepat, dan alat yang ramah lingkungan. Ini menjadi cara yang rasional dan telah dibuktikan untuk meningkatkan *eco-social*

pedagogy peserta didik. Kutu Obeng & Emru Tadesse (2024) mendukung temuan Alpusari maupun lainnya tentang pentingnya pendekatan *holistic* dalam pembelajaran berorientasi *eco-social pedagogy*. Pendekatan *holistic* mendorong kinerja sosial peserta didik, seperti menentang perilaku kapitalisme dan neoliberalisme yang dapat menyebabkan kerusakan lingkungan, ketimpangan, dan ketidakadilan lingkungan di seluruh dunia. Pendekatan ini mengajarkan misi mulia guru dengan komitmen untuk mengerjak keadilan sosial, hak asasi peserta didik, dan tanggung jawab kolektif melalui pengetahuan mereka. Keadilan sosial dan hak asasi manusia dapat diwujudkan dengan ketersediaan lingkungan yang sehat seperti menyediakan udara, air, makanan, dan ruangan yang bersih (Lombard & Twikirize, 2014).

Keempat, pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek. Metode atau proses pembelajaran yang berorientasi *eco-social pedagogy* juga dapat dioptimalkan dengan pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek. Pembelajaran kolaboratif berbasis riset menciptakan pembelajaran yang aman dan kolaboratif yang didukung dengan guru yang kritis. Sejalan dengan pengembangan komunitas belajar yang disengaja. Saxton menemukan pembelajaran kolaboratif berbasis riset meningkatkan pengalaman dan hasil pembelajaran peserta didik (Saxton et

al., 2024). Selain itu, pembelajaran ini membangun komunitas belajar yang mendukung teratasinya tantangan pembelajaran selama mengelola tugasnya dan tantangan potensi lainnya (Davis et al., 2019). Proses ini juga mengembangkan kehadiran sosial yang kuat antara peserta didik dengan guru. Pelaksanaan tim peserta didik dan kerja kolaboratif mendorong pengembangan komunikasi interpersonal dan keterampilan kerja tim (Lomas et al., 2023). Literatur lain menyampaikan bahwa rasa keterhubungan dan kehadiran sosial dengan pendidik dapat membantu mengurangi kecemasan peserta didik (Farrel et al., 2018).

Secara umum, *eco-social pedagogy* dapat didukung dengan jenis pendekatan yang beragam, dimulai dari pemanfaatan alam dan sumber daya lingkungan, pendekatan sistemik dan *holistic/multidisiplin*, jalur refleksi dan eksplorasi, dan pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek. Pemanfaatan alam dan sumber daya lingkungan ditandai dengan digunakannya lingkungan sekitar peserta didik sebagai sumber belajar mereka, seperti memanfaatkan tanaman, tokoh masyarakat, dan kearifan local untuk menuju lingkungan yang berkelanjutan. Pendekatan sistemik dan *holistic* yang ditandai dengan mengintegrasikan berbagai aspek kehidupan dalam pembelajaran agar seluruh komponen dipelajari oleh peserta didik dengan hasil yang komprehensif. Pendekatan refleksi dan

eksplorasi diwujudkan dengan melakukan eksplorasi dengan Batasan-batasan tertentu dan arahan guru sehingga menghasilkan refleksi terhadap proses pembelajaran. Pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek diwujudkan dengan pembelajaran tim diantara peserta didik untuk mendukung keterampilan komunikatif, interpersonal, dan kinerja tim.

Luaran/Nilai-nilai yang Dihasilkan dalam Pembelajaran *Eco-social Pedagogy*

Implementasi *eco-social pedagogy* dalam pembelajaran menghasilkan beberapa luaran atau nilai-nilai yang terkandung. Beberapa penelitian terdahulu menyebutkan luaran dari sudut pandang berbeda, diantaranya: peningkatan minat pembelajaran (Ranta-Tyrkkö & Närhi, 2021), imajinasi dan kreatif (de Carvalho, 2022), keadilan lingkungan yang berkelanjutan dan harmonisasi antara manusia dan alam (Wang & Altanbulag, 2022), berpikir kritis dan reflektif (Guevara-Herrero, 2024), kebersamaan dan solidaritas (De Carvalho, 2025), peduli terhadap lingkungan (Fuertes-Camacho et al., 2025), serta pemahaman *eco-social* yang bermakna (Kutu Obeng & Emru Tadesse, 2024; Martínez-Hernández et al., 2024). Jabaran lengkapnya sebagai berikut:

Pertama, peningkatan minat pembelajaran terlihat dari pengalihan fokus peserta didik selama belajar ke

arah mode kerja yang berbasis komunitas dan tindakan langsung (Ranta-Tyrkkö & Närhi, 2021). Temuan mereka sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menemukan bahwa pembelajaran ekologi dan sosial sekaligus menjadikan siswa lebih terpusat untuk mengikuti pembelajaran (Närhi & Matthies, 2018). Pemusatan ini juga dipengaruhi oleh pendekatan yang digunakan. Pendekatan seharusnya diprioritaskan pada pemahaman yang menyeluruh terkait keberlanjutan dan sosial sehingga mengalihkan perhatian siswa terhadap isu atau materi pembelajaran.

Kedua, proses *eco-social pedagogy* menguatkan minat siswa yang semula rendah dan kurang termotivasi menjadi lebih ringan, ceria, bebas berimajinasi, dan kreatif dengan cara eksperimen (de Carvalho, 2022). Pengembangan imajinasi dan kreativitas diperoleh melalui proses adaptasi dengan peserta sehingga mereka menemukan jalur yang tepat untuk berkarya. Selain itu, implementasi *eco-social pedagogy* memperluas perspektif peserta didik dan membantu mereka untuk mengelaborasi ide dan mengembangkan narasi, baik sebagai individu maupun kelompok. Lebih lanjut, karya kreatif dalam kerangka *eco-social pedagogy* menawarkan jalan bagi siswa untuk berekspresi dan terlibat dengan cara mereka sendiri yang bermakna. *Eco-social pedagogy* juga mengurangi perundungan dan

memberi kebebasan kepada siswa untuk menjadi diri sendiri. Peserta didik bebas untuk berekspresi dengan baik, mengatasi tantangan pribadi, dan menciptakan hubungan yang lebih baik di kelas. Peserta didik pun merasa aman, diakui, dan diperhatikan tanpa rasa takut diabaikan, diabaikan, atau dikritik. Semua berkat dukungan dan kepercayaan fasilitator yang terbentuk selama proses pembelajaran.

Ketiga, penelitian Wang & Altanbulag (2022) menemukan bahwa nilai yang terkandung dalam eco-social pedagogy yaitu dimilikinya sikap keadilan lingkungan dan harmonisasi antara manusia dan alam. Keadilan ekologis dan lingkungan yang keberlanjutan dimaksudkan sebagai nilai-nilai dasar sosial yang berdasar pada ekosistem sosial, yang melibatkan siswa, keluarga, sekolah, dan masyarakat untuk mencapai kesejahteraan dan keadilan siswa dalam pembelajaran. Lebih lanjut, harmonis antara manusia dan alam dimaknai sebagai nilai dari ecososial yang didasarkan pada manusia dan dipengaruhi oleh lingkungan sehingga terjadi keseimbangan diantara keduanya.

Keempat, penelitian Guevara-Herrero (2024) menemukan bahwa pembelajaran *eco-social pedagogy* menghantarkan siswa untuk berpikir kritis dan reflektif. Hal ini karena pembelajaran tersebut berorientasi pada pencarian dan pengajuan solusi, serta kemampuan siswa dalam

mengatasi masalah melalui pendekatan sistemik. Kemampuan tersebut sangat positif karena penelitian sebelumnya telah menemukan hasil yang berkebalikan. Hasil yang berbeda tersebut mungkin disebabkan oleh terbatasnya pelatihan guru mengenai cara membangkitkan berpikir kritis siswa (Guevara-Herrero et al., 2024). Namun, kegiatan tersebut sangat dihargai secara positif oleh siswa. Temuan ini mencerminkan dibutuhkan rancangan dan aktivitas pembelajaran yang mendorong pengembangan berpikir kritis dan keterampilan yang sejenis, seperti memutuskan, bernalar, memecahkan masalah, atau berargumen untuk mengubah cara belajar yang tradisional. Transformasi pengajaran secara kritis perlu dilakukan untuk mendukung tindakan berkelanjutan dan adil, memerangi perusakan dan penindasan terhadap alam dan kelompok minoritas, membekali peserta didik terkait pengetahuan dan nilai tentang interkoneksi antara manusia dan alam (Cachelin & Nicolosi, 2022; Hindhede, 2024; Lupinacci et al., 2018; Nesmith & Smyth, 2015).

Kelima, pembelajaran eco-social pedagogy mendorong dan menumbuhkan kebersamaan, rasa memiliki, dan solidaritas dalam kelompok belajar (De Carvalho, 2025). Perasaan tersebut sangat penting untuk memfasilitasi perbaikan hidup sebagai warga negara yang kritis, kreatif, dan peka terhadap lingkungan. Disisi yang

sama, penelitian Fuertes-Camacho et al. (2025) melaporkan bahwa pembiasaan eko-sosial dalam PAUD yang dikenalkan sejak dini menghasilkan kerjasama diantara siswa. Kompetensi kerja sama dapat dikembangkan melalui kegiatan proyek yang memfasilitasi eksplorasi aktif terhadap lingkungan secara kolaboratif. Aktivitas Kerjasama dapat dilakukan dengan keluarga guna memperkuat dan mengonsolidasikan nilai-nilai dalam Kerjasama, memastikan koherensi antara guru dan orang tua, serta memfasilitasi transfer pembelajaran ke dalam kehidupan sehari-hari anak.

Keenam, rasa hormat, empati, dan peduli terhadap lingkungan terbukti terbentuk setelah diimplementasikannya pembelajaran *eco-social pedagogy* (Fuertes-Camacho et al., 2025). Apabila pembelajaran *eco-social pedagogy* diterapkan sejak usia dini, nilai-nilai tersebut akan terinternalisasi dan menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari anak. Proses ini terjadi secara langsung melalui pembelajaran global dan bermakna. Beberapa kompetensi tersebut dapat dikembangkan melalui kegiatan bercerita guna membangkitkan rasa ingin tahu anak tentang lingkungan dan membantu mereka dalam memahami peran mereka di dunia. Pemahaman yang mereka peroleh akan menjadi kebiasaan yang positif sehingga tertanam rasa saling menghormati dan peduli terhadap lingkungan, sekaligus mendorong tanggung jawab secara

pribadi dan sosial. Secara tidak langsung, sikap ini mendorong mereka untuk menjaga lingkungan sekitar dan menyadari dampak tindakan mereka terhadap orang lain dan lingkungan.

Temuan Fuertes-Camacho et al. (2025) juga disepakati oleh Pulkki et al. (2021) yang menemukan bahwa sikap menghargai lingkungan terbentuk setelah mereka menciptakan gaya hidup yang menyeimbangkan aspek ekologi dan sosial dalam kehidupan sehari-hari. Lebih lanjut, penelitian mereka juga didukung oleh penelitian Ritch (2023) yang menghasilkan temuan bahwa sikap peduli terhadap lingkungan telah muncul setelah mentransisikan praktik pembelajaran *eco-social pedagogy* ke dalam komunitas belajar. Sikap peduli terhadap lingkungan diwujudkan dengan disediakannya pembuangan dan penggunaan kembali limbah secara bertanggung jawab, serta keterlibatan siswa dalam produksi pangan. Praktik pembelajaran tersebut disebut sebagai gerakan sekolah ramah lingkungan. Sekolah ramah lingkungan dimaknai upaya pemberdayaan anak-anak melalui partisipasi aktif untuk menjaga lingkungan dan mengatasi perubahan iklim. Sekolah Ramah Lingkungan juga menyediakan wadah atas derasnya arus informasi dan pembentukan norma-norma perilaku sosial. Sayangnya, masih terbatas penelitian yang memperhatikan tentang cara sekolah ramah lingkungan membentuk manusia yang berkelanjutan.

Ketujuh, pembelajaran eco-social pedagogy terbukti mampu meningkatkan pemahaman eco-social yang bermakna pada peserta didik (Kutu Obeng & Emru Tadesse, 2024; Martínez-Hernández et al., 2024). Hasil penelitian mereka memverifikasi bahwa peserta didik telah berhasil memperdalam pemahaman eko-sosial yang bermakna. Hal ini karena mereka merespons fase pembelajaran eco-social pedagogy dengan tepat. Fase-fase yang dibuat sesuai dengan usulan Murga-Menoyo untuk mengintegrasikan muatan moral dan kompetensi ke dalam pengetahuan ilmiah dengan fokus pada keterlibatan siswa sebagai pembelajar aktif untuk mencapai pembangunan berkelanjutan (Murga Menoyo, 2021). Transfer pengetahuan dalam pendidikan menjadi kunci utama dalam eco-social pedagogy karena peserta didik dipastikan dapat mengakses hak mereka. Oleh sebab itu, para guru perlu memastikan bahwa kurikulum pendidikan berkelanjutan telah ditetapkan sebagai panduan yang legal guna melatih guru menuju ESD (Álvarez-Otero & De Lázaro Y Torres, 2018; Bagoly-Simó & Kriewaldt, 2023).

SIMPULAN

Penelitian ini menghasilkan dua temuan besar. Pertama, pembelajaran *eco-social pedagogy* didukung penuh dengan variasi pendekatan pembelajaran, diantaranya pemanfaatan alam dan sumber daya

lingkungan yang ditandai dengan memanfaatkan tanaman, masyarakat, dan kearifan local; pendekatan sistemik dan holistic yang ditandai dengan integrasi seluruh bidang kehidupan peserta didik; pendekatan refleksi dan eksplorasi yang ditandai dengan proses eksplorasi untuk menghasilkan refleksi yang tepat; serta pembelajaran kolaboratif berbasis riset/proyek yang ditandai dengan kerjasama tim untuk memaksimalkan keterampilan komunikatif, interpersonal, dan kinerja tim. Kedua, pembelajaran eco-social pedagogy menghasilkan luaran berupa perubahan minat pembelajaran peserta didik ke arah yang positif, dapat berimajinasi dan kreatif, bersikap adil terhadap lingkungan dan menciptakan harmonisasi antara manusia dan alam, mampu berpikir kritis dan reflektif, menjaga kebersamaan dan solidaritas, menunjukkan sikap peduli terhadap lingkungan, serta memahami eco-social secara bermakna. Penelitian ini terbatas pada dua fokus saja yaitu proses dan luaran yang dihasilkan terkait eco-social pedagogy sehingga peneliti mendatang dapat memperluas fokus terkait komponen input dan outcome pendidikan. Selain itu, penelitian kuantitatif direkomendasikan untuk ditindaklanjuti oleh peneliti selanjutnya agar diperoleh data empiris hasil pengujian efektivitas pembelajaran eco-social pedagogy terhadap salah satu atau dua luaran sesuai temuan ini.

DAFTAR RUJUKAN

- Abas, M., Uge, S., & Alwy, A. R. (2023). The Relationship between Parental Tutoring and Social Science Learning Outcomes for Fourth-Grade Students of Elementary School. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(1), 281–293. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i1.50333>
- Alpusari, M., Saam, Z., Isjoni, & Nofrizal. (2024). Rantau Baru Village: An Eco-Socio-Educational Model for Environmental Management in Fishing Communities. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 19(2), 421–431. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.190202>
- Álvarez-Otero, J., & De Lázaro Y Torres, M. L. (2018). Education in Sustainable Development Goals Using the Spatial Data Infrastructures and the TPACK Model. *Education Sciences*, 8(4), 171. <https://doi.org/10.3390/educsci8040171>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asli, S., Abu-Alhiga, R., Teti, T., Algmal, S., Hofstein, A., Shehadeh-Nasser, A., & Hugerat, M. (2024). How Participation in a Teachers' Eco-Pedagogy Workshop Affects the Promotion of Teachers' Environmental Education and Organizational Concepts. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 341–352. <https://doi.org/10.12973/eujer.13.1.341>
- Bagoly-Simó, P., & Kriewaldt, J. (2023). Future geography teachers for the planet. Powerful (disciplinary) knowledge and education for sustainable development (ESD) in initial teacher education (ITE). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2158622>
- Cachelin, A., & Nicolosi, E. (2022). Investigating critical community engaged pedagogies for transformative environmental justice education. *Environmental Education Research*, 28(4), 491–507. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2034751>
- Cameron, C. (2016). Pedagogia Social No Reino Unido Hoje: Achados Desde Avaliações De Formação E Desenvolvimento De Iniciativas. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 199–223. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Darracott, R. (2024). Ecopedagogy in Remote Digitally Facilitated Field

- Education Experiences: Embedding Ecosocial Work in Practice. *Social Sciences*, 13(12), 633.
<https://doi.org/10.3390/socsci13120633>
- Davis, C., Greenaway, R., Moore, M., & Cooper, L. (2019). Online Teaching in Social Work Education: Understanding the Challenges. *Australian Social Work*, 72(1), 34–46.
<https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1524918>
- de Carvalho, T. (2022). *Arts-based eco-social pedagogical approach in primary school setting* [Master Thesis]. Metropolia University of Applied Sciences.
- De Carvalho, T. (2025). Beyond theory: Arts-based practices and cultural ethos for transformative eco-social learning. *International Journal of Social Pedagogy*, 14(1).
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.007>
- Drager, K. D. R., & Holyfield, C. (2016). Scoping review of interventions for children who require augmentative and alternative communication is limited by focus on randomized controlled trials. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 10(2), 59–65.
<https://doi.org/10.1080/17489539.2016.1204766>
- Farrel, D., Ray, K., Rich, T., Suarez, Z., Christenson, B., & Jennigs, L. (2018). A Meta-Analysis of Approaches to Engage Social Work Students Online. *Journal of Teaching in Social Work*, 38(2), 183–197.
<https://doi.org/10.1080/08841233.2018.1431351>
- Fuertes-Camacho, M. T., Marimon, F., & Albareda-Tiana, S. (2025). *Design and Validation of a Multidimensional Instrument for Measuring Eco-social Competences in Education for Sustainability in Early Childhood Education*. *Social Sciences*.
<https://doi.org/10.20944/preprints202507.1151.v1>
- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21–30.
<https://doi.org/10.1177/097340820800200108>
- Guevara-Herrero, I. (2024). Is Consuming Avocados Equally Sustainable Worldwide? An Activity to Promote Eco-Social Education from Science Education. *Education Sciences*, 14(6), 560.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060560>
- Guevara-Herrero, I., Bravo-Torija, B., & Pérez-Martín, J. M. (2024). Educational Practice in Education for Environmental Justice: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 16(7), 2805.

- <https://doi.org/10.3390/su16072805>
- Hindhede, K. M. (2024). Integrating EcoJustice pedagogy with social justice pedagogy in children's literature courses. *Cogent Education*, 11(1), 2344376. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2344376>
- Indahwati, C., Lasmawan, I. W., & Kertih, I. W. (2024). Ekoliterasi sebagai Katalisator Perubahan Sosial: Membangun Komunitas Peduli Lingkungan di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 12(04), 191–199. <https://doi.org/10.17977/um011v12i042024p191-199>
- Intaniasari, Y., & Utami, R. D. (2022). Menumbuhkan Budaya Membaca Siswa Melalui Literasi Digital dalam Pembelajaran dan Program Literasi Sekolah. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4987–4998. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2996>
- Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2017). Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability—a literature review. *Education Sciences*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci7010001>
- Kahn, R. V. (2010). Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis. In *Counterpoints*.
- Kelemen, P. (2023). *Eco-Social Approach to Well-being* [Master Thesis]. Tampere University of Applied Sciences.
- Kutu Obeng, J., & Emru Tadesse, M. (2024). Exploring the Potential of an Ecosocial Approach for African Social Work Education. In S. Levy, U. O. Okoye, P. T. Tanga, & R. Ingram, *Routledge Handbook of African Social Work Education* (1st ed., pp. 37–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003314349-5>
- Lomas, G., Gerstenberg, L., Kennedy, E., Fletcher, K., Ivory, N., Whitaker, L., Russ, E., Fitzroy, R., & Short, M. (2023). Experiences of social work students undertaking a remote research-based placement during a global pandemic. *Social Work Education*, 42(8), 1145–1162. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2054980>
- Lombard, A., & Twikirize, J. M. (2014). Promoting social and economic equality: Social workers' contribution to social justice and social development in South Africa and Uganda. *International Social Work*, 57(4), 313–325. <https://doi.org/10.1177/0020872814525813>
- Lupinacci, J., Happel-Parkins, A., & Ward Lupinacci, M. (2018). Ecocritical contestations with neoliberalism: Teaching to (un)learn “normalcy.” *Policy Futures in Education*, 16(6), 652–668.

- <https://doi.org/10.1177/1478210318760465>
- Madden, B. L., & Angelo, T. D. (2016). Using Photojournals to Develop. *Journal of College Science Teaching*, 46(1), 23–29.
- Mahendra, M., Dewi, S. U., & Ramdani, A. (2023). Analisis Program Adiwiyata pada Ekoliterasi Siswa Kelas IV di Madrasah Ibtidaiyah 1Kabupaten Karanganyar. *Jurnal DIKDAS BANTARA*, 6(2), 120–132.
- Martínez-Hernández, C., Robles-Moral, F. J., & García-Ortiz, D. L. (2024). Is eco-social education for trainee teachers possible using international mirror classes on landscape? Implementation of a didactic proposal in Spain and Colombia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 33(4), 353–371.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2337526>
- Maulana, M. A., Kanzunnudin, M., & Masfuah, S. (2021). Analisis Ekoliterasi Siswa pada Sekolah Adiwiyata Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 2601–2610.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i4.1263>
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5).
<https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280–292.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12138>
- Misiaszek, G. W., & Torres, C. Al. (2019). *Machine Translated by Google Perkenalan Machine Translated by Google*.
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17(3), 393–405.
<https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Murga Menoyo, M. Á. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107–128.
<https://doi.org/10.14201/teri.25375>
- Närhi, K., & Matthies, A.-L. (2018). The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work. *International Social Work*, 61(4), 490–502.
<https://doi.org/10.1177/0020872816644663>
- Nawawi, & Wardhani, R. (2022). Ekoliterasi : Analisis Pembelajaran Berbantuan Bahan Ajar Bioenterpreneurship

- Berbasis Creative Problem Solving. *Prosiding Seminar (SNPP) "Mengoptimalkan Motivasi Dan Kreativitas Dosen Untuk Menghasilkan Penelitian Dan Pengabdian Kepada Masyarakat Yang Unggul Berbasis Teknologi Dan Inovatif,"* 315–321.
- Nesmith, A., & Smyth, N. (2015). Environmental Justice and Social Work Education: Social Workers' Professional Perspectives. *Social Work Education, 34*(5), 484–501. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063600>
- Nivala, E., & Rynänen, S. (2025). An eco-social turn in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy, 14*(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.006>
- Pulkki, J., Varpanen, J., & Mullen, J. (2021). Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self. *Studies in Philosophy and Education, 40*(4), 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>
- Putri, R. M., & Rezanía, V. (2024). Peningkatan Ekoliterasi dan Hasil Belajar Siswa melalui Model PjBL pada Materi Pelestarian Lingkungan. *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi Pendidikan Dasar, 6*(2), 147–160. <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikdasar.v6i2.5966>
- Ranta-Tyrkkö, S., & Närhi, K. (2021). Striving to strengthen the ecosocial framework in social work in Finland. *Community Development Journal, 56*(4), 608–625. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsab030>
- Ritch, E. L. (2023). Heroes and villains: Children's stories of Eco-school learning as a scalar social site for sustainability practice. *Journal of Marketing Management, 39*(7–8), 521–549. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2022.2120060>
- Salonen, A. O., Laininen, E., Hämäläinen, J., & Sterling, S. (2023). A Theory of Planetary Social Pedagogy. *Educational Theory, 73*(4), 615–637. <https://doi.org/10.1111/edth.12588>
- Saxton, K., Harris, S., Clarke, J., Barry, J., & Said, S. (2024). Online Learning and Liminal Spaces: An Example of Innovation in Social Work Field Education. *The British Journal of Social Work, 54*(6), 2756–2773. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae049>
- Schugurensky, D. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives, 21*, 1–25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1044>
- Sholeh, M. (2017). Geography Lesson Development based Ecoliteracy.

Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 79 1st International Conference on Geography and Education (ICGE 2016) Geography, 79(Icge 2016), 362–366.
<https://doi.org/10.2991/icge-16.2017.70>

Wahyu Ariyani, O., & Prasetyo, T. (2021). Efektivitas Model Pembelajaran Problem Based Learning dan Problem Solving terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu, 5*(3), 1149–1160. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i3.892>

Wang, P., & Altanbulag, A. (2022). A concern for eco-social sustainability: Background, concept, values, and perspectives of eco-social work. *Cogent Social Sciences, 8*(1), 2093035. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2093035>

Widianto, F. R., Handani, S. S., & Mustika, D. (2024). Building the Ecoliteracy Intelligent of Student Through the Citizen Project Model at FKIP UNIBBA. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research, 4*(2), 54–61. <https://doi.org/10.46336/ijeer.v4i2.614>

Yunansah, H., & Herlambang, Y. T. (2017). Pendidikan Berbasis Ekopedagogik Dalam Menumbuhkan Kesadaran

Ekologis Dan Mengembangkan Karakter Siswa Sekolah Dasar. *EduHumaniora | Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru, 9*(1), 27. <https://doi.org/10.17509/eh.v9i1.6153>