

KONSTRUKSI KESADARAN EKOLOGIS SISWA MELALUI PEMBELAJARAN IPS BERBASIS SOSIOLOGI DI SMAN 12 GARUT

Teni Siti Lediawati¹, Warsono², Sugeng Harianto³

^{1,2,3}Universitas Negeri Surabaya, Indonesia

Email: teni.24040885015@mhs.unesa.ac.id

Abstrak

Krisis ekologis global menuntut transformasi pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) untuk membangun kesadaran ekologis siswa yang transformatif, bukan sekadar literasi. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan tingkat kesadaran ekologis siswa, problematika pembelajaran IPS berbasis sosiologi, dan proses konstruksi kesadaran ekologis siswa. Penelitian menggunakan metode campuran dengan desain *concurrent embedded design* (kualitatif utama, kuantitatif pendukung) di SMAN 12 Garut. Subjek penelitian terdiri dari 12 siswa kelas XI IPS dan 2 guru IPS yang dipilih secara purposif. Data dikumpulkan melalui angket, observasi partisipan pasif, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi. Analisis data kuantitatif menggunakan statistik deskriptif, sedangkan data kualitatif dianalisis dengan model tematik interaktif Braun & Clarke dan analisis isi kualitatif Mayring. Hasil penelitian menunjukkan bahwa secara deklaratif (angket), kesadaran ekologis siswa sudah sangat tinggi (rata-rata 87,50), namun secara praksis (observasi) terjadi *value-action gap* yang signifikan, dimana 83,3% siswa tidak pernah memilah sampah dan penggunaan plastik sekali pakai masih dominan. Terdapat lima kluster problematika yang saling memperkuat: pedagogis (RPP tidak integratif, metode ceramah 80%), sumber belajar (tidak kontekstual), respons siswa (pasif), kebijakan sekolah (tidak ada aturan plastik), dan konteks lokal (kebiasaan membakar sampah). Proses konstruksi kesadaran ekologis berjalan dangkal dan terhambat: eksternalisasi tidak otentik, objektivasi gagal total, dan internalisasi hanya terjadi pada 2 dari 12 siswa. Tanpa dukungan sistemik sekolah (*institutional scaffolding*), pembelajaran IPS tidak mampu menginternalisasi nilai ekologis secara efektif.

Kata Kunci: Kesadaran Ekologis, Pembelajaran IPS, Sosiologi Lingkungan, *Value-Action Gap*, Konstruksi Sosial.

Abstract

The global ecological crisis demands a transformation of Social Studies (IPS) education to develop transformative ecological awareness in students, not just literacy. This study aims to describe the level of students' ecological awareness, the challenges of sociology-based social studies learning, and the process of constructing students' ecological awareness. The study used a mixed-methods design with a concurrent embedded design (primarily qualitative, supporting quantitative) at SMAN 12 Garut. The subjects consisted of 12 grade 11 IPS students and two social studies teachers selected purposively. Data were collected through questionnaires, passive participant observation, in-depth interviews, and documentation studies. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative data were analyzed using Braun & Clarke's interactive thematic model and Mayring's qualitative content analysis. The results showed that declaratively (questionnaire), students' ecological awareness was very high (average 87.50), but practically (observation) there was a significant value-action gap, with 83.3% of students never sorting waste and the use of single-use plastics still predominating. There are five mutually reinforcing problem clusters: pedagogical (non-integrative lesson plans, 80% lecture method), learning resources (non-contextual), student

responses (passive), school policies (no plastic rules), and local context (trash burning habits). The process of constructing ecological awareness is shallow and hampered: externalization is inauthentic, objectivation fails completely, and internalization occurs in only 2 out of 12 students. Without systemic school support (institutional scaffolding), social studies learning is unable to effectively internalize ecological values.

Keywords: Ecological Awareness, Social Studies Learning, Environmental Sociology, Value-Action Gap, Social Construction.

A. PENDAHULUAN

Krisis ekologis global yang ditandai dengan perubahan iklim, deforestasi, polusi, dan hilangnya keanekaragaman hayati telah mencapai tingkat yang mengancam keberlangsungan sistem kehidupan planet (IPCC, 2023). UNESCO (2021) menegaskan bahwa akar persoalan ini terletak pada paradigma antroposentris dan struktur sosial-ekonomi yang mengeksploitasi alam secara berlebihan. Dalam konteks ini, pendidikan dipandang sebagai instrumen transformatif krusial untuk membentuk *ecological citizenship*, individu yang tidak hanya memahami isu lingkungan tetapi juga memiliki komitmen etis dan kapasitas aksi nyata (Dobson, 2007). Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), dengan sifatnya yang interdisipliner dan fokus pada relasi manusia-masyarakat-lingkungan, memiliki posisi strategis untuk menjawab tantangan ini. Khususnya, pendekatan sosiologis dalam IPS menawarkan lensa kritis untuk mendekonstruksi masalah lingkungan sebagai konstruksi sosial (*social construction*) yang terkait dengan pola konsumsi, ketimpangan sosial, struktur kekuasaan, dan kebijakan ekonomi-politik (Hannigan, 2014; Mills, 2000).

Namun, realitas praktik pedagogis di banyak sekolah menunjukkan kesenjangan signifikan antara potensi ideal tersebut dengan kenyataan di lapangan. Studi Tartila & Mulyana (2022) mengungkapkan bahwa pembelajaran IPS masih sering terjebak pada *banking concept of education* (Freire, 1970), di mana guru mendepositokan konsep tanpa mengaitkannya dengan konteks ekologis siswa. Akibatnya, siswa mungkin mampu mendefinisikan konsep "kesadaran ekologis" secara verbal, namun gagal mengembangkan kepekaan ekologis yang mendalam (*ecological sensibility*) yang ditandai dengan keterhubungan dengan alam dan kemauan bertindak (Stables & Bishop, 2001). SMAN 12 Garut, yang terletak di Kecamatan Cisewu, Kabupaten Garut selatan, menghadapi problematika ekologis spesifik: tidak tersedianya Tempat Pembuangan Akhir (TPA) regional menyebabkan kebiasaan membakar sampah di masyarakat. Observasi awal peneliti (Maret-April 2026) menunjukkan bahwa meskipun sekolah telah menyediakan tempat sampah terpilah, pemilahan tidak berjalan, kantin masih didominasi plastik sekali pakai, dan kegiatan Jumat Bersih hanya bersifat seremonial. Lebih memprihatinkan lagi, problematik sampah ini tidak pernah dikaitkan dengan pembelajaran IPS, khususnya sosiologi. Materi sosiologi tentang "permasalahan sosial" diajarkan dengan contoh dari buku teks yang tidak relevan (misalnya kemacetan kota besar), dan tidak ada proyek berbasis isu lokal. Kemampuan berpikir kritis siswa tidak terlatih: ketika ditanya penyebab sampah plastik, jawaban yang muncul hanya "kesadaran kurang" atau "petugas malas", tanpa analisis struktural tentang sistem produksi, kebijakan publik, atau budaya konsumtif.

Research gap yang hendak diisi oleh penelitian ini bersifat substantif dan metodologis. Secara substantif, sebagian besar penelitian tentang kesadaran ekologis (Kollmuss & Agyeman, 2002; Yulanda et al., 2025) masih bersifat *outcome-oriented* (mengukur tingkat pengetahuan, sikap, perilaku sebagai variabel terpisah) dengan pendekatan kuantitatif. Penelitian yang secara khusus menyelami *process-oriented* dan bersifat kualitatif untuk memahami *bagaimana* kesadaran ekologis secara aktual *dikonstruksi* melalui dinamika interaksi di ruang kelas IPS berbasis sosiologi masih jarang. Secara metodologis, penelitian yang mengeksplorasi

problematika dari sudut pandang guru dan siswa secara simultan serta menggunakan pendekatan campuran untuk mengidentifikasi *value-action gap* masih terbatas. Penelitian ini berargumen bahwa tanpa memahami proses konstruksi sosial di tingkat mikro (kelas) dan hambatan-hambatannya, upaya meningkatkan kesadaran ekologis melalui pendidikan akan bersifat superfisial.

Berdasarkan latar belakang tersebut, rumusan masalah penelitian ini adalah: (1) Bagaimana tingkat kesadaran ekologis (dimensi kognitif, afektif, dan konatif) siswa SMAN 12 Garut dalam konteks pembelajaran IPS saat ini? (2) Problematika apa saja yang dihadapi guru dan siswa dalam pelaksanaan pembelajaran IPS berbasis sosiologi yang berorientasi pada penguatan kesadaran ekologis? (3) Bagaimana proses konstruksi pemahaman kesadaran ekologis siswa terbentuk melalui pengalaman belajar IPS berbasis sosiologi di SMAN 12 Garut? Tujuan penelitian adalah mendeskripsikan tingkat kesadaran ekologis siswa, mengidentifikasi problematika pembelajaran, dan menjelaskan proses konstruksi kesadaran ekologis.

Penelitian ini menggunakan tiga landasan teori utama. *Pertama*, teori konstruksi sosial realitas dari Berger & Luckmann (1966) yang menjelaskan tiga tahap konstruksi: eksternalisasi (produksi nilai), objektivasi (pelembagaan nilai), dan internalisasi (penyerapan nilai menjadi keyakinan pribadi). *Kedua*, teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) dengan konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dan *scaffolding* yang menekankan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui mediasi sosial dan alat budaya. *Ketiga*, sosiologi lingkungan (Catton & Dunlap, 1978; Hannigan, 2014) yang memandang masalah lingkungan sebagai masalah sosial dengan dimensi ekologis, yang dikonstruksi melalui proses klaim dan pembingkai (*framing*).

B. METODE

Penelitian dilaksanakan di SMAN 12 Garut, Kecamatan Cisewu, Kabupaten Garut bagian selatan, Jawa Barat, pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 (Maret–April 2026). Penelitian ini menggunakan metode campuran (*mixed methods*) dengan desain konkuren terpancang (*concurrent embedded design*). Desain ini dipilih karena penelitian utama bersifat kualitatif (studi kasus intrinsik) namun di dalamnya terdapat pengumpulan data kuantitatif (angket) yang berfungsi sebagai data pendukung untuk memperkuat temuan kualitatif. Paradigma yang mendasari adalah pragmatisme, yang memadukan kedua pendekatan untuk menjawab rumusan masalah secara lebih utuh (Creswell & Poth, 2018).

Subjek penelitian terdiri dari 12 siswa kelas XI IPS yang dipilih secara *purposive sampling* dengan kriteria: mewakili variasi jenis kelamin (6 laki-laki, 6 perempuan), tingkat partisipasi (aktif, sedang, pasif), prestasi akademik (tinggi, sedang, rendah), serta bersedia memberikan informasi mendalam. Selain siswa, subjek juga meliputi 2 orang guru IPS (Guru A dan Guru B) yang mengampu mata pelajaran IPS di kelas XI dengan pengalaman mengajar lebih dari 10 tahun.

Teknik pengumpulan data menggunakan empat metode. Pertama, angket kesadaran ekologis yang diberikan kepada 12 siswa, berisi 15 pernyataan (5 per dimensi) dengan skala Likert 1–4 (tidak pernah sampai selalu). Angket telah diuji validitas isinya melalui *expert judgment* (Aiken's $V > 0,80$) dan reliabilitas (Alpha Cronbach = 0,87/kategori tinggi). Kedua, observasi partisipan pasif sebanyak 3 kali pertemuan (jam istirahat, Jumat Bersih, aktivitas kantin) dengan fokus pada perilaku membuang sampah, memilah, penggunaan plastik, dan interaksi guru-siswa. Ketiga, wawancara mendalam semi-terstruktur dengan 2 guru dan 12 siswa untuk menggali problematika pembelajaran, proses konstruksi, dan hambatan internalisasi. Keempat, studi dokumen yang menganalisis 4 RPP (materi tindakan sosial, struktur sosial, perubahan sosial, ketimpangan sosial), silabus, buku teks IPS Kelas XI (Kemdikbud, 2018), serta kebijakan sekolah terkait kebersihan dan kantin.

Teknik analisis data kuantitatif menggunakan statistik deskriptif (penskoran, konversi nilai, kategorisasi, perhitungan rata-rata) dengan Microsoft Excel. Data kualitatif dianalisis menggunakan model analisis tematik interaktif Braun & Clarke (2006) yang terdiri dari enam fase: familiarisasi data, koding awal, pencarian tema, peninjauan tema, definisi tema, dan penulisan laporan. Untuk data dokumen, digunakan analisis isi kualitatif dengan pendekatan *deductive category assignment* (Mayring, 2014). Integrasi data kuantitatif dan kualitatif dilakukan pada tahap interpretasi untuk mengidentifikasi *value-action gap*. Pemeriksaan keabsahan data kualitatif menggunakan kriteria Lincoln & Guba (1985): kredibilitas (triangulasi sumber dan metode, *member check*, *peer debriefing*), transferabilitas (*thick description*), dependabilitas (*audit trail*), dan konfirmabilitas (refleksivitas peneliti). Penelitian ini juga mematuhi protokol etik: *informed consent*, kerahasiaan identitas (pseudonim), prinsip manfaat dan tanpa mudarat, serta kejujuran akademik.

C. HASIL PENELITIAN

1. Tingkat Kesadaran Ekologis Siswa

Hasil angket kesadaran ekologis dari 12 siswa menunjukkan rata-rata nilai akhir 87,50 (kategori Sangat Tinggi). Sebanyak 10 siswa (83,3%) berada dalam kategori sangat tinggi, dan 2 siswa (16,7%) dalam kategori tinggi. Tidak ada siswa dengan kategori sedang atau rendah. Rata-rata per dimensi: dimensi kognitif (*head*) = 91,25% (tertinggi), dimensi afektif (*heart*) = 86,65%, dan dimensi konatif (*hand*) = 84,60% (terendah). Skor tertinggi individu adalah 100 (Gustian) dan terendah 75,00 (Dhiya).

Namun, hasil wawancara dan observasi mengungkapkan gambaran yang berbeda secara praksis. Dimensi kognitif: Sebagian besar siswa (10 dari 12) dapat menyebutkan perbedaan sampah organik/anorganik dan dampak sampah plastik terhadap banjir. Namun, hanya 2 siswa yang mampu mengaitkan masalah sampah dengan konsep sosiologi seperti "struktur sosial" atau "ketimpangan". Contoh pernyataan siswa NR: "Sampah ya masalah kebersihan. Kalau dibakar bisa sakit, kalau dibuang ke sungai bisa banjir. Tapi kenapa banyak plastik? Ya karena jualannya pakai plastik." Dimensi afektif: Sebelas siswa menyatakan merasa risih melihat sampah berserakan dan setuju bahwa kebersihan adalah tanggung jawab bersama. Namun, observasi menunjukkan rasa risih tersebut belum mendorong inisiatif membersihkan sampah di luar area kelas. Pernyataan RA: "Saya sih jaga kelas biar bersih. Tapi kalau di belakang sekolah, ya gitu deh, banyak sampah, saya lewat aja." Dimensi konatif: Observasi perilaku menunjukkan bahwa pemilahan sampah hampir tidak pernah dilakukan (83,3% tidak pernah memilah), 5 siswa tidak pernah membawa botol minum/tempat makan sendiri, 5 siswa tidak pernah memungut sampah bukan milik sendiri, dan 3 siswa tidak pernah menegur teman yang buang sampah sembarangan. Temuan ini mengindikasikan adanya kesenjangan yang signifikan antara kesadaran deklaratif dan perilaku nyata (*value-action gap*).

Hasil penelitian menunjukkan adanya *value-action gap* yang signifikan, di mana skor angket kesadaran ekologis sangat tinggi (87,50) tetapi perilaku nyata sangat rendah (83,3% tidak memilah sampah). Temuan ini mengonfirmasi penelitian Kollmuss & Agyeman (2002) dan Blake (1999) bahwa kesenjangan antara sikap dan perilaku tidak semata-mata disebabkan faktor internal individu, melainkan juga hambatan situasional, norma subjektif lemah, efikasi diri rendah, dan kebiasaan mengakar. Di SMAN 12 Garut, keempat faktor tersebut hadir secara simultan: (a) hambatan situasional (tempat sampah terpilah tidak berfungsi, tidak ada sanksi bagi yang tidak memilah), (b) norma subjektif lemah (guru dan petugas kebersihan tidak memberi contoh konsisten), (c) efikasi diri rendah (siswa merasa tindakan sendiri tidak berarti karena pada akhirnya sampah tetap dicampur/dibakar), dan (d) kebiasaan mengakar (membakar sampah sudah menjadi praktik turun-temurun di masyarakat Cisewu).

Lebih lanjut, dimensi kognitif yang tinggi (91,25%) namun belum sosiologis menunjukkan kegagalan pembelajaran IPS dalam membangun *sociological imagination*

(Mills, 2000). Siswa memahami rantai kausal sederhana (sampah → banjir) tetapi tidak mampu membaca struktur sosial di balik produksi sampah: mengapa jualan menggunakan plastik? Karena murah, tersedia, tidak ada regulasi yang melarang, dan didukung oleh budaya konsumsi instan. Kemampuan analisis struktural seperti ini tidak akan muncul dengan sendirinya melalui pembelajaran tekstual; ia membutuhkan bimbingan sistematis dari guru yang terlatih dan materi ajar yang dirancang khusus untuk mengaitkan konsep sosiologi abstrak dengan realitas lokal.

2. Problematika Pembelajaran IPS Berbasis Sosiologi

Berdasarkan wawancara dengan guru, angket siswa, analisis dokumen, dan observasi kelas, diidentifikasi lima klaster problematika yang saling memperkuat. *Pertama*, problematika pedagogis: dari 4 RPP yang dianalisis, tidak ada indikator pencapaian kesadaran ekologis; tujuan hanya berfokus pada penguasaan konsep sosiologi (misalnya "menjelaskan pengertian tindakan sosial menurut Weber"). Metode didominasi ceramah (80% waktu) dan tanya jawab sederhana; diskusi kelompok hanya muncul 1 kali dalam 3 observasi dengan durasi singkat (10 menit). Penilaian hanya tes tertulis tanpa penilaian sikap atau portofolio proyek lingkungan. Guru A mengakui, "Saya ingin mengajak siswa observasi ke sungai atau buat proyek bank sampah, tapi waktunya tidak cukup. Materi banyak, ASAT juga sudah dekat."

Kedua, problematika sumber belajar: buku teks IPS Kelas XI (Kemdikbud, 2018) hanya menyisipkan satu paragraf tentang "kerusakan lingkungan" dalam bab perubahan sosial tanpa contoh lokal. Guru tidak mengembangkan bahan ajar sendiri; LKS yang digunakan berisi soal hafalan. Tidak ada video, berita, atau gambar tentang isu sampah di Cisewu sebagai media pembelajaran. Guru B menyatakan, "Saya cari di internet contoh kasus sampah di Garut, tapi susah dapat yang spesifik. Akhirnya pakai contoh dari buku saja."

Ketiga, problematika respons siswa: sebagian besar siswa pasif saat guru mengajukan pertanyaan kritis ("Mengapa sampah plastik masih menumpuk?"); jawaban cenderung individualistis ("karena malas", "karena tidak ada sanksi tegas"). Hanya 3 dari 12 siswa yang berani mengajukan pertanyaan selama observasi. Siswa kesulitan menghubungkan konsep sosiologi (struktur sosial, ketimpangan) dengan sampah. Pernyataan SR: "Konsep struktur sosial itu besar. Saya bingung, bagaimana caranya sampah berhubungan dengan struktur sosial?"

Keempat, problematika kebijakan sekolah: tidak ada kebijakan pelarangan plastik sekali pakai di kantin sekolah; kantin masih menjual makanan/minuman dengan kemasan plastik dan styrofoam. Tempat sampah terpilah tersedia tetapi petugas kebersihan mencampur kembali sampah karena tidak ada sistem pengolahan lanjutan. Kurikulum yang padat menjadi alasan utama guru tidak mengintegrasikan isu lokal.

Kelima, problematika konteks lokal: kebiasaan membakar sampah di rumah dianggap normal; guru mengakui bahwa siswa membawa kebiasaan tersebut ke sekolah. Tidak tersedianya TPA memadai menyebabkan warga (termasuk orang tua siswa) membuang sampah ke sungai atau lahan kosong, yang mengurangi kredibilitas pesan "buanglah sampah pada tempatnya". Pernyataan AL: "Di rumah, sampah saya buang ke belakang, kadang dibakar. Di sekolah disuruh buang di tempat sampah, ya saya buang, tapi nanti juga ditimbun atau dibakar. Jadi sama saja".

Kelima klaster problematika yang teridentifikasi (pedagogis, sumber belajar, respons siswa, kebijakan sekolah, konteks lokal) tidak berdiri sendiri, melainkan membentuk lingkaran setan yang saling memperkuat. Problematika pedagogis (RPP tanpa indikator ekologis, metode ceramah 80%, penilaian hafalan) mencerminkan *banking concept of education* (Freire, 1970), di mana guru mendepositokan informasi dan siswa pasif menerima. Hal ini menyebabkan siswa tidak pernah dilatih berpikir kritis tentang akar struktural masalah lingkungan. Problematika sumber belajar (buku teks tanpa contoh lokal, absennya alat budaya seperti video dan berita

lokal) memperkuat abstraksi dan keterlepasan dari realitas. Dalam perspektif Vygotsky (1978), alat budaya (*cultural tools*) sangat penting untuk memediasi hubungan antara pengalaman konkret siswa (melihat sampah menumpuk, membantu membakar sampah) dengan konsep abstrak (struktur sosial, ketimpangan). Tanpa alat budaya tersebut, konsep "struktur sosial" tetap berada di luar jangkauan pemahaman siswa.

Problematika kebijakan sekolah (tidak ada aturan plastik, tempat sampah tidak berfungsi, Jumat Bersih seremonial) merupakan kegagalan objektivasi dalam teori Berger & Luckmann (1966). Nilai ekologis (misalnya "kita harus memilah sampah") hanya berada pada tingkat wacana dan nasihat lisan, tidak pernah dilembagakan menjadi aturan tertulis, rutinitas bermakna, simbol, atau sistem penghargaan/sanksi yang mengikat. Akibatnya, nilai tersebut tidak pernah menjadi "kenyataan objektif" yang dianggap nyata dan memaksa kepatuhan. Tanpa objektivasi, internalisasi (menjadikan nilai sebagai keyakinan pribadi) tidak akan pernah terjadi secara massal. Problematika konteks lokal (kebiasaan membakar sampah di masyarakat) menciptakan ambivalensi nilai: pesan sekolah ("buanglah sampah pada tempatnya", "jangan bakar sampah") tidak didukung oleh realitas di rumah. Dalam situasi ambivalensi, individu cenderung mengikuti pola yang paling dominan dan konsisten dalam kehidupannya, yaitu praktik keluarga dan komunitas.

3. Proses Konstruksi Kesadaran Ekologis Siswa

Analisis menggunakan kerangka Berger & Luckmann (1966) dan Vygotsky (1978) menunjukkan bahwa proses konstruksi kesadaran ekologis berjalan terhambat dan dangkal. Nilai ekologis dieksternalisasi melalui penyampaian materi kebersihan dalam buku teks, nasihat lisan guru, dan program Jumat Bersih. Namun, eksternalisasi ini tidak autentik karena tidak dimulai dari pengalaman konkret siswa, tidak menggunakan bahasa dan contoh lokal, serta tidak melibatkan siswa dalam memproduksi nilai. Guru berperan sebagai satu-satunya sumber otoritas, sehingga siswa hanya menerima secara pasif. Nilai ekologis tidak dilembagakan dalam aturan, simbol, rutinitas, dan fasilitas sekolah secara konsisten. Tidak ada kebijakan tertulis tentang larangan plastik sekali pakai. Tempat sampah terpilah tersedia tetapi tidak berfungsi (petugas mencampur kembali). Jumat Bersih hanya membersihkan tanpa diskusi lanjutan atau refleksi. TPS hanya berfungsi sebagai penampungan sementara yang kemudian dibakar atau ditimbun. Tanpa objektivasi yang kuat, nilai ekologis tidak pernah menjadi "kenyataan objektif" yang mengikat dan memaksa kepatuhan.

Internalisasi hanya terjadi pada sebagian kecil siswa dimana hanya 2 dari 12 siswa (Gustian dan Nur) yang menunjukkan internalisasi berarti: mereka mulai membawa botol minum sendiri, mengingatkan teman, dan mengusulkan ide bank sampah. Bagi mayoritas siswa (10 dari 12), internalisasi tidak terjadi; mereka masih memisahkan "pengetahuan di kelas" (untuk ujian) dan "perilaku di luar" (mengikuti kebiasaan keluarga). Pernyataan khas siswa: "Di rumah tetap bakar sampah soalnya nggak ada tempat buangnya. Kalau di sekolah saya buang di tempat sampah, tapi ya itu aja."

Dari perspektif Vygotsky, Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) siswa tidak berkembang secara optimal. Perkembangan aktual siswa (mampu menyebutkan definisi dan dampak sampah secara mandiri) tidak didorong menuju perkembangan potensial (menghubungkan sampah dengan struktur sosial, ketimpangan, atau kebijakan publik) karena *scaffolding* yang diberikan guru terbatas pada penjelasan lisan tanpa mediasi alat budaya (video, gambar, berita lokal). Diskusi kelompok yang bermakna hanya terjadi sekali dengan partisipasi tidak merata (2 siswa dominan, 5 pasif). Negosiasi makna hampir tidak tampak; tidak ada perdebatan argumentatif tentang dilema ekologis seperti "apakah boleh membakar sampah jika tidak ada TPA?".

Dari perspektif Piaget, disonansi kognitif (*disequilibrium*) hanya dipicu satu kali oleh guru (pertemuan 4: "Jika semua warga Cisewu membakar sampah setiap hari, apa yang terjadi

10 tahun lagi?"). Sebagian siswa terlihat bingung (menjawab "polusi udara", "sesak napas"), namun guru tidak melanjutkan dengan *scaffolding* mendalam atau kegiatan akomodasi (misalnya eksperimen sederhana, studi kasus, proyek). Akibatnya, hanya 2 siswa yang menunjukkan perubahan pemahaman bermakna, sementara skema awal siswa (sampah sebagai masalah teknis kebersihan yang solusinya dibuang atau dibakar) tidak berubah secara permanen.

Integrasi data pada tingkat interpretasi menunjukkan bahwa kesadaran ekologis siswa tergolong sangat tinggi secara deklaratif (skor angket rata-rata 87,50) tetapi belum konsisten secara praksis (observasi: 83,3% tidak pernah memilah sampah). Terjadi *value-action gap* yang melebar. Dimensi kognitif yang tinggi (91,25%) namun belum sosiologis menunjukkan kegagalan pembelajaran dalam membangun *sociological imagination* (Mills, 2000). Dimensi afektif yang tinggi namun bersifat personal (bukan kolektif) mengindikasikan tidak adanya pengalaman belajar yang menumbuhkan rasa komunitas terhadap lingkungan sekolah. Dimensi konatif yang terendah mengonfirmasi teori perilaku terencana (Ajzen, 1991): norma subjektif lemah dan kontrol perilaku rendah menyebabkan niat baik siswa tidak terwujud dalam tindakan konsisten.

Proses konstruksi yang terhambat pada tiga tahap (eksternalisasi tidak otentik, objektivasi gagal total, internalisasi minoritas) memiliki implikasi penting. *Pertama*, eksternalisasi tidak akan efektif jika tidak dimulai dari *life-world* siswa (pengalaman konkret, bahasa lokal, masalah yang mereka hadapi sehari-hari). Guru yang hanya mengulang buku teks tanpa menyesuaikan dengan konteks Cisewu melakukan eksternalisasi yang asing dan tidak bermakna bagi siswa. *Kedua*, tanpa objektivasi yang kuat (aturan yang ditegakkan, rutinitas bermakna, fasilitas berfungsi, keteladanan kolektif), nilai ekologis akan tetap berada pada tingkat wacana yang mudah diabaikan. *Ketiga*, internalisasi hanya terjadi jika dua tahap sebelumnya berjalan dengan baik, dan itu pun membutuhkan waktu, pengulangan, serta dukungan emosional dan sosial. Temuan ini mengarahkan pada usulan konsep institutional scaffolding sebagai perluasan dari teori konstruksi sosial realitas: dukungan sistemik dari institusi (sekolah) berupa kebijakan yang konsisten, rutinitas bermakna, fasilitas yang berfungsi, dan sistem penghargaan/sanksi yang jelas, merupakan prasyarat bagi internalisasi nilai ekologis yang efektif.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. *Pertama*, durasi penelitian hanya 2 bulan, terlalu pendek untuk mengamati perubahan kesadaran ekologis jangka panjang. *Kedua*, subjek terbatas pada satu sekolah dan 12 siswa, sehingga temuan tidak dapat digeneralisasi secara statistik. *Ketiga*, angket *self-report* berpotensi terjadi *social desirability bias*, dan observasi mungkin terpengaruh *Hawthorne effect*. *Keempat*, fokus hanya pada isu sampah, sehingga kesadaran ekologis tentang isu lain (perubahan iklim, konservasi air, energi terbarukan) mungkin memiliki profil berbeda. *Kelima*, peneliti tidak mendapatkan akses penuh ke dokumen kebijakan internal sekolah seperti rencana strategis Adiwiyata.

D. KESIMPULAN

Secara deklaratif tingkat kesadaran ekologis siswa SMAN 12 Garut tergolong sangat tinggi (rata-rata 87,50), namun secara praksis terjadi *value-action gap* yang signifikan: pemilahan sampah tidak pernah dilakukan oleh 83,3% siswa, penggunaan plastik sekali pakai masih dominan, dan inisiatif membersihkan sampah di luar area kelas sangat rendah. Pemahaman kognitif siswa masih bersifat teknis dan belum sosiologis; hanya sedikit siswa yang mampu mengaitkan masalah sampah dengan konsep struktur sosial atau ketimpangan.

Terdapat lima klaster problematika pembelajaran IPS berbasis sosiologi yang saling memperkuat: problematika pedagogis (RPP tidak integratif, metode ceramah dominan, penilaian hafalan), problematika sumber belajar (tidak kontekstual, absennya alat budaya lokal), problematika respons siswa (pasif, kesulitan koneksi konsep), problematika kebijakan

sekolah (tidak ada aturan plastik, fasilitas tidak berfungsi), dan problematika konteks lokal (kebiasaan membakar sampah yang mengakar).

Proses konstruksi kesadaran ekologis berjalan terhambat dan dangkal: eksternalisasi tidak otentik (tidak dimulai dari pengalaman konkret siswa), objektivasi gagal total (tidak ada aturan, rutinitas, atau fasilitas yang melembagakan nilai ekologis secara konsisten), dan internalisasi hanya terjadi pada sebagian kecil siswa (2 dari 12). Tanpa dukungan sistemik dari institusi sekolah (*institutional scaffolding*), pembelajaran IPS tidak mampu menginternalisasi nilai ekologis secara efektif.

DAFTAR PUSTAKA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Blake, J. (1999). Overcoming the ‘value-action gap’ in environmental policy: Tensions between national policy and local experience. *Local Environment*, 4(3), 257–278.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Catton, W. R., & Dunlap, R. E. (1978). Environmental sociology: A new paradigm. *The American Sociologist*, 13(1), 41–49.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276–285.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hannigan, J. (2014). *Environmental sociology*. Routledge.
- IPCC. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report*. Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Stables, A., & Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 89–97.
- Tartila, D., & Mulyana, A. (2022). Problematika pembelajaran IPS dalam membangun kesadaran ekologis siswa sekolah menengah. *Jurnal Ilmu Pendidikan Sosial*, 9(1), 67–80.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yulanda, R., Suryadi, A., & Rahmawati, I. (2025). Kesadaran ekologis siswa sebagai hasil pembelajaran IPS berbasis konteks sosial. *Jurnal Pendidikan dan Lingkungan*, 12(1), 1–14.