



Pemanfaatan Lingkungan Alam Pantai Sebagai Media Pembelajaran IPS di SMP: Kajian Pustaka Tentang Pembelajaran Kontekstual dan Fleksibel

Yosepus Anthony Hallatu^{1*}, Herwic Krisjuardto Pinoa², Wiclif Sepnath Pinoa³

¹⁻³ Program Studi Pendidikan Geografi, Universitas Pattimura, Indonesia

Email: yosepushlt@gmail.com^{1*}, herwicipinoa12@gmail.com², wiclifpinoa2109@gmail.com³

*Penulis Korespondensi: yosepushlt@gmail.com

Abstract. This literature review article aims to analyze and synthesize scientific literature on the utilization of coastal natural environments as a learning medium for Social Studies (IPS) at the junior high school (SMP) level. The fundamental problem of IPS education dominated by textual, transmissive approaches with low contextualization serves as the background (Sumaatmadja, 2002; Banks & McGee Banks, 2010). Through a systematic review of foundational and recent works in learning theory, outdoor learning, place-based education, and environment-based social studies, this article argues that coastal environments hold extraordinary pedagogical potential as a living curriculum integrating geographic, economic, sociological, and cultural dimensions authentically (Sobel, 2004; Gruenewald & Smith, 2008). The AMARE conceptual framework (Authentic, Multidimensional, Active, Reflective, Empowering) is proposed as an implementation guide. The review concludes that integrating coastal environments into IPS learning when designed systematically based on experiential learning principles (Kolb, 1984), social constructivism (Vygotsky, 1978), and pedagogy of place (Gruenewald, 2003) can enhance relevance, motivation, spatial literacy, and critical thinking in students.

Keywords: Coastal Environment; Contextual Learning; Learning Media; Outdoor Learning; Social Studies.

Abstrak. Artikel kajian pustaka ini bertujuan menganalisis dan mensintesis literatur ilmiah tentang pemanfaatan lingkungan alam pantai sebagai media pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Sekolah Menengah Pertama (SMP). Permasalahan mendasar dalam pendidikan IPS yakni dominasi pendekatan tekstual, transmisif, dan derajat kontekstualisasi yang rendah menjadi latar belakang kajian ini (Sumaatmadja, 2002; Mulyasa, 2013; Banks & McGee Banks, 2010). Melalui pendekatan systematic literature review terhadap karya-karya fundamental dan terkini dari bidang teori belajar, outdoor learning, place-based education, dan pendidikan IPS berbasis lingkungan, artikel ini berargumen bahwa lingkungan pantai memiliki potensi pedagogis yang luar biasa sebagai living curriculum yang mengintegrasikan dimensi geografi, ekonomi, sosiologi, dan budaya secara autentik (Sobel, 2004; Gruenewald & Smith, 2008). Kerangka konseptual AMARE (Authentic, Multidimensional, Active, Reflective, Empowering) diusulkan sebagai panduan implementasi. Kajian menyimpulkan bahwa integrasi lingkungan pantai dalam pembelajaran IPS bila dirancang secara sistematis mengacu pada prinsip experiential learning (Kolb, 1984), konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978), dan pedagogy of place (Gruenewald, 2003) mampu meningkatkan relevansi, motivasi, literasi spasial, dan pemikiran kritis peserta didik.

Kata kunci: Ilmu Pengetahuan Sosial; Lingkungan Pantai; Media Pembelajaran; Outdoor Learning. Pembelajaran Kontekstual.

1. LATAR BELAKANG

Naskah Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Sekolah Menengah Pertama merupakan salah satu mata pelajaran yang paling strategis dalam membentuk kompetensi kewargaan (*civic competence*) peserta didik. Menurut *National Council for Social Studies* (NCSS, 2010), tujuan utama pendidikan ilmu sosial adalah mengembangkan peserta didik menjadi warga negara yang berpengetahuan, terampil, dan berkomitmen pada nilai-nilai demokrasi dalam masyarakat yang plural dan saling bergantung. Dalam konteks Indonesia, kurikulum IPS SMP mengintegrasikan empat disiplin ilmu geografi, sejarah, ekonomi, dan sosiologi/antropologi ke dalam satu bingkai pembelajaran terpadu yang diharapkan mampu menggambarkan realitas sosial secara holistik (Sapriya, 2017).

Namun demikian, berbagai penelitian menunjukkan kesenjangan yang signifikan antara visi tersebut dengan realitas praktik di lapangan. (Susilawati, 2006) mengidentifikasi bahwa pembelajaran IPS di sekolah cenderung bersifat informatif-hafalan, di mana guru berperan dominan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan dan peserta didik menjadi penerima pasif. Temuan ini dikuatkan oleh Winataputra et al (2012) yang mencatat bahwa sebagian besar pembelajaran IPS masih terpaku pada transmisi konten faktual dari buku teks ke kepala peserta didik, tanpa memberikan ruang bagi eksplorasi, *inquiry*, dan pembentukan makna yang autentik. Somantri (2001) bahkan menggunakan istilah yang lebih keras: "*miseducation*" untuk mendeskripsikan kondisi pembelajaran IPS yang mengajarkan fakta-fakta mati tanpa relevansi dengan kehidupan sosial peserta didik.

Pada tataran empiris, hasil survei PISA 2022 menempatkan Indonesia pada peringkat ke-68 dari 79 negara dalam kemampuan membaca teks informasional sebuah indikator tidak langsung dari lemahnya kemampuan peserta didik dalam menginterpretasikan fenomena sosial secara kritis (OECD, 2023). Sementara itu, penelitian (Adisusilo, 2012) menemukan bahwa 73% peserta didik SMP di Indonesia menganggap pembelajaran IPS sebagai mata pelajaran yang membosankan dan tidak relevan dengan kehidupan mereka sehari-hari sebuah krisis motivasional yang akar strukturalnya terletak pada derajat dekontekstualisasi pembelajaran yang tinggi.

Indonesia sebagai negara kepulauan terbesar di dunia dengan lebih dari 17.000 pulau dan garis pantai sepanjang lebih dari 95.181 kilometer (KKP, 2021) sesungguhnya memiliki anugerah geografis yang luar biasa yang belum dimanfaatkan secara optimal dalam konteks pendidikan. Lingkungan pesisir dan pantai yang tersebar dari Sabang sampai Merauke adalah laboratorium sosial-alam raksasa yang menyimpan potensi tak terbatas sebagai media pembelajaran IPS yang autentik, kontekstual, dan bermakna. Dalam konteks Indonesia sebagai negara kepulauan, wilayah pesisir memiliki signifikansi sosial yang besar karena sekitar 60% penduduk Indonesia tinggal dalam radius 50 km dari garis pantai (Yonvitner et al., 2019). Namun, potensi lingkungan pantai dan pesisir sebagai sumber belajar IPS belum banyak dimanfaatkan secara sistematis.

Paradoks ini semakin menguat ketika kita mempertimbangkan agenda kebijakan pendidikan terkini. Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan melalui Permendikbudristek Nomor 262/M/2022 secara eksplisit mendorong prinsip pembelajaran yang kontekstual, fleksibel, berpusat pada peserta didik, dan relevan dengan kehidupan nyata (Kemdikbudristek, 2022). Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) memberikan ruang formal bagi pembelajaran berbasis lingkungan lokal yang bersifat interdisipliner. Namun, tanpa kerangka pedagogis yang jelas tentang bagaimana mengoperasionalkan prinsip-prinsip ini dalam konteks

spesifik seperti pemanfaatan lingkungan pantai, kebijakan yang progresif ini berisiko tinggal sebagai aspirasi normatif semata.

Berdasarkan analisis kondisi di atas, artikel kajian pustaka ini hadir untuk mengisi kekosongan konseptual tersebut dengan membangun argumen akademis yang kokoh, berlapis, dan berbasis literatur tentang urgensi dan kerangka pemanfaatan lingkungan alam pantai sebagai media pembelajaran IPS yang kontekstual dan fleksibel di SMP. Kajian ini tidak hanya bertujuan menjawab pertanyaan "Mengapa pantai relevan untuk pembelajaran IPS", tetapi lebih jauh menjawab pertanyaan "Bagaimana seharusnya pembelajaran IPS berbasis pantai dirancang, dilaksanakan, dan dievaluasi secara pedagogis yang bertanggung jawab".

2. KAJIAN TEORITIS

HAKIKAT PENDIDIKAN IPS DAN PROBLEMATIKA KONTEKSTUALISASI

Visi dan Misi Pendidikan IPS: Antara Ideal dan Realita

Pendidikan IPS (*Social Studies Education*) pada hakikatnya merupakan disiplin yang lahir dari kebutuhan untuk mempersiapkan individu agar mampu berfungsi secara efektif dalam masyarakat demokratis yang kompleks. Barr et al (1978) dalam karya klasik mereka mendefinisikan ilmu sosial sebagai "integrasi pengalaman dan pengetahuan yang berkaitan dengan hubungan manusia dengan tujuan pendidikan kewarganegaraan" sebuah definisi yang secara implisit menekankan dimensi pengalaman (*experience*) sebagai komponen esensial. Savage & Armstrong (1996) menambahkan bahwa pembelajaran IPS yang efektif harus mampu membantu peserta didik "membuat sense dari dunia sosial mereka" sebuah proses yang hanya dapat terjadi ketika pembelajaran bersentuhan langsung dengan realitas sosial yang dihadapi peserta didik dalam kehidupan nyata.

Dalam konteks kurikulum nasional Indonesia, Sapriya (2017) menegaskan bahwa IPS terpadu di SMP dirancang untuk mengembangkan tiga kompetensi utama: kompetensi pengetahuan (*knowledge*), kompetensi keterampilan (*skills*), dan kompetensi nilai-sikap (*values-attitudes*). Ketiga kompetensi ini, apabila dikaji lebih dalam, mensyaratkan pembelajaran yang melampaui transfer informasi faktual: peserta didik perlu mengembangkan kemampuan menganalisis fenomena sosial (*skills*), dan internalisasi nilai-nilai sosial (*attitudes*) dua hal yang tidak dapat berkembang secara optimal melalui pendekatan hafalan konvensional. Hasan et al (2010) berargumen bahwa kegagalan pendidikan IPS di Indonesia dalam mencapai tujuan-tujuan tersebut sebagian besar disebabkan oleh *decontextualization* terputusnya pembelajaran dari konteks sosial-geografis yang bermakna bagi peserta didik.

Kritik Epistemologis terhadap IPS Konvensional

Kritik terhadap pembelajaran IPS konvensional bukan sekadar soal metode, melainkan menyangkut persoalan epistemologis yang lebih fundamental. Freire (2018) dalam *Pedagogy of the Oppressed* menyebut model pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif pengetahuan sebagai "*banking concept of education*" pendidikan perbankan, di mana pengetahuan dideposit ke dalam kepala peserta didik yang dianggap kosong. Dalam bingkai kritik Freirean, pembelajaran IPS yang berbasis hafalan buku teks tidak hanya tidak efektif secara pedagogis, tetapi juga berpotensi menjadi instrumen domestikasi yang membungkam kemampuan berpikir kritis peserta didik.

Pada level yang lebih spesifik, Thornton (2005) dalam kajiannya tentang kurikulum IPS Amerika Serikat menemukan bahwa guru IPS yang efektif secara konsisten menggunakan apa yang ia sebut sebagai "*curriculum gatekeeping*" kemampuan untuk secara selektif dan kontekstual memilih, mengadaptasi, dan mengintegrasikan konten kurikulum dengan pengalaman dan lingkungan nyata peserta didik. Dalam perspektif ini, pemanfaatan lingkungan pantai adalah bentuk konkret dari *curriculum gatekeeping* yang dilakukan guru IPS yang reflektif dan responsif terhadap konteks lokal. Ross (2014) menegaskan bahwa transformasi pembelajaran IPS dari yang bersifat transmisif ke transformatif memerlukan pergeseran dari "IPS sebagai kumpulan fakta" menuju "IPS sebagai cara berpikir tentang dunia sosial" dan lingkungan nyata adalah arena paling natural untuk melatih cara berpikir tersebut.

OUTDOOR LEARNING: TEORI, PENELITIAN, DAN PRAKTIK

Definisi, Tipologi, dan Landasan Empiris Outdoor Learning

Outdoor learning atau outdoor education didefinisikan oleh Higgins (2002) sebagai "segala bentuk pengalaman belajar yang berlangsung di luar ruang kelas konvensional, menggunakan lingkungan alam, sosial, dan budaya sebagai konteks dan media pembelajaran". Rickinson et al. (2004) dalam kajian komprehensif yang mencakup lebih dari 150 studi di Inggris dan negara-negara Anglo-Saxon mengidentifikasi tiga kategori utama *outdoor learning*: (1) *fieldwork and visits* kunjungan ke lingkungan alam atau budaya untuk pengumpulan data dan observasi; (2) *outdoor adventure activities* kegiatan yang menantang secara fisik di alam terbuka; dan (3) *school grounds and community projects* pemanfaatan lingkungan sekitar sekolah sebagai laboratorium belajar. Pembelajaran IPS berbasis pantai paling relevan dengan kategori pertama, meskipun dapat menggabungkan elemen kategori ketiga apabila sekolah berada di kawasan pesisir.

Secara empiris, Rickinson et al (2004) menyimpulkan dari kajian sistematis mereka bahwa outdoor learning memberikan dampak positif yang konsisten dalam tiga domain.

Pertama, domain kognitif: peningkatan pemahaman konseptual jangka panjang, kemampuan berpikir kritis dan analitis, serta literasi lingkungan. Kedua, domain afektif: peningkatan motivasi belajar, kepercayaan diri, sikap positif terhadap lingkungan, dan *sense of place*. Ketiga, domain sosial: penguatan keterampilan kerja sama, komunikasi, kepemimpinan, dan *civic engagement*. Temuan ini dikonfirmasi oleh meta-analisis Becker et al (2017) yang mengkaji 53 studi eksperimen tentang *outdoor learning* di Eropa dan Amerika Utara, dengan *effect size* rata-rata sebesar $d=0.62$ untuk pencapaian akademis yang termasuk kategori "*medium-to-large effect*" dalam konvensi Cohen.

Dalam konteks Asia Tenggara khususnya, Atencio & Tan (2016) dalam kajian tentang *outdoor education* di Singapura menemukan bahwa pendekatan ini secara signifikan berkontribusi pada pengembangan "*21st century competencies*" yang menjadi agenda pendidikan regional.

Place-Based Education: Tempat sebagai Kurikulum yang Hidup

Place-based education (PBE) adalah pendekatan yang lebih spesifik dan kritis dibandingkan outdoor learning generik. (Sobel & Orion Society, 2004) mendefinisikannya sebagai "proses pembelajaran yang menggunakan komunitas lokal dan lingkungan fisik, sosial, budaya, ekonomi, dan politik sebagai titik awal untuk mengajarkan konsep dalam semua disiplin ilmu, dengan penekanan pada pembelajaran langsung, keterlibatan nyata, dan koneksi antara sekolah dengan komunitas". Prinsip inti PBE adalah *start with place*: mulailah dari yang dekat, yang dikenal, yang dirasakan peserta didik, sebelum bergerak ke konsep yang lebih abstrak dan skala yang lebih luas.

Gruenewald (2003) mengembangkan dimensi kritis PBE melalui konsep "*critical pedagogy of place*", yang mendorong tidak hanya pemahaman tentang tempat tetapi juga dekonstruksi kritis atas relasi kuasa, ketidakadilan ekologis, dan marginalisasi yang berlangsung di tempat tersebut. Dalam konteks pantai Indonesia, dimensi kritis ini sangat relevan: lingkungan pantai bukan ruang yang netral ia adalah arena pertarungan kepentingan antara komunitas nelayan tradisional dengan korporasi pariwisata, antara nelayan lokal dengan armada ikan industri dari luar daerah, dan antara agenda pembangunan ekonomi dengan kebutuhan konservasi ekosistem pesisir. Membawa peserta didik ke pantai dalam bingkai PBE kritis berarti mengundang mereka untuk membaca pantai secara politis memahami siapa yang diuntungkan dan siapa yang dirugikan oleh berbagai kebijakan dan praktik yang berlangsung di sana.

Smith (2002) mengidentifikasi lima orientasi utama dalam PBE yang dapat diadaptasi untuk pembelajaran IPS berbasis pantai: (1) *cultural studies* mengkaji budaya dan sejarah lokal komunitas pesisir; (2) *nature studies* mengeksplorasi ekosistem pantai dan relasi manusia-

alam; (3) *real-world problem solving* menganalisis dan mencari solusi atas masalah nyata yang dihadapi komunitas pesisir; (4) *entrepreneurial activities* mengembangkan inisiatif yang mendukung ekonomi lokal berkelanjutan; dan (5) *induction into community processes* melibatkan peserta didik dalam proses pengambilan keputusan komunitas. Kelima orientasi ini secara bersama-sama membentuk kerangka PBE yang komprehensif dan holistik untuk pembelajaran IPS berbasis pantai.

3. METODE PENELITIAN

Artikel ini menggunakan pendekatan *systematic literature review* (SLR) yang bersifat naratif-integratif, mengacu pada pedoman PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) yang diadaptasi untuk kajian pendidikan (Moher et al., 2009). Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan sintesis yang luas dan mendalam terhadap berbagai jenis literatur teoritis, empiris, konseptual, dan normatif yang relevan dengan topik kajian. Proses kajian dilaksanakan dalam empat tahap. Pertama, identifikasi literatur melalui pencarian sistematis di basis data Scopus, Web of Science, ERIC (*Education Resources Information Center*), DOAJ (*Directory of Open Access Journals*), dan SINTA (*Science and Technology Index*) Indonesia. Kata kunci pencarian yang digunakan meliputi: "*contextual learning social studies*", "*outdoor learning IPS*", "*place-based education*", "*coastal environment learning*", "*environment-based social studies*", "*experiential learning geography*", dan kombinasinya dalam Bahasa Indonesia.

Kedua, penyaringan literatur berdasarkan kriteria inklusi: relevansi topik dengan pembelajaran IPS/ilmu sosial berbasis lingkungan; kredibilitas sumber (jurnal terindeks, buku teks dari penerbit akademis bereputasi, laporan lembaga resmi); dan ketersediaan teks lengkap. Literatur yang dikaji mencakup publikasi dari 1938 (karya fondamental Dewey) hingga 2024, dengan penekanan pada karya-karya fondamental dan publikasi terkini (2015–2024). Ketiga, analisis tematik dilakukan terhadap 78 sumber yang memenuhi kriteria, diorganisasikan ke dalam empat kluster tematik: (a) teori dan filosofi belajar, (b) *outdoor learning* dan *place-based education*, (c) pendidikan IPS kontekstual, dan (d) lingkungan pantai sebagai konteks pembelajaran. Keempat, sintesis integratif dilakukan untuk membangun argumen dan kerangka konseptual baru yang relevan dengan konteks pendidikan IPS di Indonesia.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

DIMENSI IPS DALAM LINGKUNGAN ALAM PANTAI: ANALISIS TEMATIK

Dimensi Geografi: Membaca Ruang, Tempat, dan Perubahan Bentang Lahan

Dari perspektif geografi, lingkungan pantai adalah teks alam yang kaya dengan fenomena yang dapat dibaca dan dianalisis langsung oleh peserta didik. Hartshorne (1939) dalam karyanya tentang hakikat geografi menegaskan bahwa geografi adalah ilmu yang bertujuan memahami "*diferensiasi areal*" variasi karakteristik permukaan bumi dari satu tempat ke tempat lain. Pantai, sebagai batas antara ekosistem darat dan laut, adalah zona diferensiasi yang paling dramatis dan dinamis: dalam radius beberapa kilometer, kita dapat menyaksikan transisi dari daratan, zona litoral, zona ntertidal, hingga zona sublitoral masing-masing dengan karakteristik fisik, ekologis, dan sosial yang berbeda.

Konsep-konsep geografi kunci dalam kurikulum IPS SMP yang dapat dieksplorasi secara langsung di lingkungan pantai meliputi: pertama, geomorfologi pantai proses abrasi (erosi gelombang), sedimentasi, pembentukan delta, laguna, tombolo, dan bukit pasir (*sand dune*) dapat diamati langsung sebagai fenomena proses-proses fisik bumi. (Muchitawati et al., 2017) mencatat bahwa fenomena geomorfologi pantai di Indonesia sangat beragam dan kaya, mencerminkan keragaman geologi kepulauan yang sangat tinggi. Kedua, konsep keruangan (*spatial concepts*) lokasi, jarak, aksesibilitas, dan pola spasial permukiman pesisir dapat dianalisis oleh peserta didik menggunakan peta topografi dan citra satelit yang dipadukan dengan observasi lapangan. Ketiga, interaksi manusia-lingkungan cara komunitas nelayan beradaptasi dengan, memodifikasi, dan kadang merusak ekosistem pantai adalah manifestasi nyata dari konsep ini.

Sejati et al (2025) tentang pembelajaran geografi berbasis lingkungan di SMA Malang menunjukkan bahwa peserta didik yang mempelajari konsep geomorfologi melalui observasi lapangan di pantai memiliki tingkat pemahaman konseptual 48% lebih tinggi dan retensi pengetahuan setelah 3 bulan 37% lebih baik dibandingkan kelompok yang belajar melalui buku teks dan gambar. Lebih jauh, Tuan (2001) dalam konsepnya tentang topophilia ikatan emosional antara manusia dengan tempat memberikan dimensi afektif yang penting bagi pembelajaran geografi berbasis pantai. Ketika peserta didik belajar geografi di pantai yang mereka kenal, sering kunjungi, atau bahkan tempat bermain mereka semasa kecil, proses belajar mendapatkan dimensi emosional yang membuat pengetahuan melekat lebih dalam dan mendorong kepedulian terhadap lingkungan. Semken (2005) dalam kajian tentang *sense of place dalam* pendidikan geografi menegaskan bahwa keterikatan emosional dengan tempat belajar secara signifikan meningkatkan motivasi intrinsik dan kebermaknaan belajar bagi peserta didik.

Dimensi Ekonomi: Ekosistem Mata Pencarian dan Literasi Ekonomi Kontekstual

Lingkungan pantai adalah arena ekonomi yang paling hidup dan paling mudah diamati oleh peserta didik SMP. (Kusnadi, 2006) dalam studinya yang komprehensif tentang ekonomi

masyarakat nelayan Indonesia mendeskripsikan kompleksitas sistem ekonomi pesisir yang melibatkan beragam aktor: pemilik kapal (juragan), anak buah kapal (ABK), pengumpul (punggawa), pedagang perantara, pengolah ikan, dan konsumen akhir. Kompleksitas rantai nilai (*value chain*) ini, yang dalam buku teks ekonomi hanya dapat digambarkan secara abstrak, dapat disaksikan dan dianalisis secara langsung di pasar ikan dan pelelangan ikan (TPI: Tempat Pelelangan Ikan) yang umumnya berada di tepi pantai.

Konsep-konsep ekonomi kunci dalam kurikulum IPS SMP yang dapat dioperasionalkan di lingkungan pantai meliputi: mekanisme pasar dan pembentukan harga (peserta didik dapat mengamati proses lelang ikan dan menganalisis faktor-faktor yang menentukan harga); sistem bagi hasil (peserta didik dapat mempelajari berbagai skema bagi hasil antara pemilik kapal dan ABK sebagai contoh nyata dari konsep distribusi pendapatan); elastisitas penawaran (bagaimana pasokan ikan berfluktuasi berdasarkan musim dan kondisi cuaca); dan eksternalitas negatif (dampak ekonomi dari pencemaran pantai atau penangkapan ikan berlebih terhadap komunitas nelayan). (Mankiw, 2018) menegaskan bahwa pemahaman konsep-konsep ekonomi dasar ini jauh lebih mendalam ketika dipelajari melalui konteks yang nyata dan dapat diamati langsung dibandingkan melalui model abstrak.

Dari perspektif ekonomi pembangunan, (Satria, 2015) dalam kajiannya *tentang political ecology* masyarakat nelayan Indonesia menyoroti berbagai ketidakadilan struktural yang dialami komunitas nelayan tradisional: akses terbatas terhadap modal, teknologi, dan pasar; posisi tawar yang lemah dalam rantai distribusi; dan kerentanan terhadap fluktuasi harga global. Mengajak peserta didik SMP untuk mengamati dan menganalisis realitas ini bukan hanya mengajarkan konsep ekonomi, tetapi juga mengembangkan kepekaan sosial dan kesadaran kritis tentang ketimpangan ekonomi yang merupakan kompetensi IPS tingkat tinggi yang sangat relevan dengan tujuan civic education.

Dimensi Sosiologi: Komunitas, Stratifikasi, dan Perubahan Sosial Pesisir

Komunitas pesisir di Indonesia memiliki struktur sosial yang khas dan kompleks yang tidak dapat dijumpai dalam buku teks sosiologi konvensional tetapi dapat diamati langsung di lapangan. Sistem stratifikasi sosial masyarakat nelayan tidak semata-mata ditentukan oleh kekayaan materi, tetapi oleh kombinasi faktor-faktor: kepemilikan alat produksi (perahu dan jaring), jenis teknologi yang digunakan, akses terhadap jaringan distribusi, keanggotaan dalam kelompok nelayan, dan status sosial-budaya dalam komunitas. Peserta didik yang mengunjungi komunitas nelayan dapat mengamati dan menginterpretasikan berbagai penanda stratifikasi sosial ini melalui observasi dan wawancara.

Dimensi perubahan sosial juga sangat kaya di lingkungan pantai. masuknya teknologi komunikasi digital, mesin tempel motor yang lebih efisien, dan sistem GPS murah telah secara

dramatis mengubah pola kerja, relasi sosial, dan identitas budaya nelayan Indonesia dalam dua dekade terakhir. Peserta didik dapat mengeksplorasi perubahan ini melalui wawancara dengan nelayan dari berbagai generasi membandingkan narasi nelayan tua yang masih menggunakan pengetahuan bintang dan arus untuk navigasi dengan nelayan muda yang bergantung pada GPS dan grup WhatsApp untuk berbagi informasi lokasi ikan.

Konsep modal sosial (*social capital*) yang dikembangkan oleh (Putnam, 1994) dan (Bourdieu, 1986) juga dapat dioperasionalkan secara konkret di komunitas pantai. Arisan nelayan, kelompok simpan pinjam, paguyuban keluarga nelayan, dan ritual bersama seperti Petik Laut atau Sedekah Laut adalah manifestasi nyata dari modal sosial yang berfungsi sebagai jaring pengaman ekonomi dan mekanisme kohesi komunitas. (Patmawati & Yulianti, 2021) dalam penelitiannya tentang pendidikan IPS berbasis kearifan lokal nelayan menemukan bahwa peserta didik yang belajar konsep modal sosial melalui observasi langsung terhadap praktik-praktik komunal nelayan menunjukkan tingkat pemahaman konseptual dan kemampuan analisis kritis yang secara signifikan lebih tinggi dibandingkan kelompok yang mempelajari konsep tersebut dari buku teks.

Dimensi Sejarah dan Budaya: Peradaban Maritim sebagai Warisan Identitas

Indonesia adalah peradaban maritim dengan sejarah yang panjang dan kaya. dalam karya monumental Orang Laut, Bajak Laut, Raja Laut mendokumentasikan bagaimana laut telah menjadi medium utama perdagangan, migrasi, perang, dan pembentukan identitas budaya di kepulauan Nusantara selama berabad-abad. Nenek moyang bangsa Indonesia adalah Austronesia pelaut ulung yang 5.000 tahun lalu mengarungi samudra dari Taiwan hingga Madagaskar dengan perahu-perahu tradisional. Warisan kejayaan maritim ini masih hidup dalam berbagai tradisi, teknologi, dan ritual yang dapat ditemukan di komunitas pesisir Indonesia: dari prahu pinisi Bugis-Makassar yang mengarungi laut Nusantara hingga Eropa, hingga perahu jong Melayu yang menjadi simbol kejayaan perdagangan maritim Asia Tenggara.

Dalam konteks pembelajaran sejarah IPS SMP, lingkungan pantai menyediakan apa yang disebut sebagai "ruang historis yang hidup" tempat di mana sejarah bukan sekadar narasi masa lalu yang tersimpan dalam buku, tetapi pengalaman yang masih dapat dirasakan dalam praktik-praktik hidup komunitas pesisir (Gruenewald, 2003). Upacara Petik Laut di pantai Jawa Timur mengandung lapisan-lapisan makna historis, religius, dan ekologis yang dapat menjadi titik masuk yang sangat kaya untuk pembelajaran sejarah dan antropologi. Nadran di pantai utara Jawa Barat, Mappanretasi di Kalimantan, dan Pesta Laut di Sumatera Utara adalah contoh-contoh tradisi maritim yang sarat makna budaya dan dapat menjadi sumber belajar IPS yang kaya dan tidak ternilai.

Dari perspektif etnografi pendidikan, (Spindler & Spindler, 2000) menegaskan bahwa penggunaan konteks budaya lokal dalam pembelajaran tidak hanya meningkatkan relevansi akademis, tetapi juga berkontribusi pada pembentukan identitas kultural peserta didik sebuah dimensi pendidikan yang terlalu sering diabaikan dalam kurikulum nasional yang cenderung berorientasi pada pengetahuan universal dan derajat abstraksi yang tinggi. (Coombs & Ahmed, 1974) berargumen bahwa pendidikan yang mengabaikan konteks budaya lokal berisiko menghasilkan apa yang mereka sebut sebagai "*cultural alienation*" keterasingan peserta didik dari akar budayanya sendiri yang kontraproduktif bagi tujuan pembentukan identitas nasional yang seharusnya diemban oleh pendidikan IPS.

KERANGKA KONSEPTUAL DAN MODEL PEMBELAJARAN IPS BERBASIS PANTAI

Kerangka Konseptual AMARE

Berdasarkan sintesis teoretis yang telah dibangun, penulis mengusulkan kerangka konseptual pembelajaran IPS berbasis lingkungan pantai yang disebut AMARE Framework: *Authentic, Multidimensional, Active, Reflective, Empowering*. Kerangka ini mengintegrasikan prinsip-prinsip dari teori (Dewey, 1938; Gruenewald, 2003; Kolb & Kolb, 2017; Rickinson et al., 2004; Sobel & Orion Society, 2004; Vygotsky, 1978) ke dalam model yang koheren dan aplikatif.

AUTHENTIC merujuk pada penggunaan lingkungan pantai yang nyata dengan fenomena, komunitas, dan permasalahan yang sesungguhnya adabukan simulasi atau representasi. Prinsip ini berakar pada pemikiran Dewey tentang *genuine experience* dan *konsep authentic learning* dari (Newmann & Wehlage, 1993) yang mendefinisikan pembelajaran autentik sebagai yang memiliki *disciplinary rigor*, *beyond-school connection*, dan *substantive conversation*. *MULTIDIMENSIONAL* berarti pembelajaran secara sengaja mengeksplorasi berbagai dimensi IPS (geografi, ekonomi, sosiologi, budaya-sejarah) secara terpadu dalam satu pengalaman belajar, mencerminkan prinsip *integrated social studies* (Beane, 1997) *ACTIVE* menekankan keterlibatan fisik, kognitif, dan emosional peserta didik sebagai *observer*, *investigator*, dan *problem-solver* sejalan dengan prinsip *active learning* (Bonwell & Eison, 1991). *REFLECTIVE* mensyaratkan tahap refleksi yang terstruktur, mengacu pada *reflective practice* (Schön, 2017) dan tahap RO dalam model (Kolb & Kolb, 2017). *EMPOWERING* berarti pembelajaran mengembangkan *critical consciousness* (Freire, 2018) dan mendorong peserta didik untuk tidak hanya memahami realitas sosial pantai tetapi juga berpikir tentang transformasinya.

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN YANG RELEVAN DAN EVIDENSNYA

Problem-Based Learning (PBL) di Lingkungan Pantai

Problem-Based Learning yang dikembangkan oleh (Barrows & Tamblyn, 1980) dan kemudian dioperasionalkan lebih luas oleh (Savery, 2006) mendefinisikan PBL sebagai "pendekatan kurikuler dan instruksional yang secara simultan mengembangkan strategi pemecahan masalah dan pengetahuan disiplin serta keterampilan dengan menempatkan peserta didik dalam peran pemecah masalah yang aktif". Lingkungan pantai Indonesia menyediakan beragam masalah nyata (*real-world problems*) yang dapat menjadi pemantik PBL dalam konteks IPS: abrasi pantai yang mengancam permukiman nelayan, konflik penggunaan lahan antara budidaya tambak dan hutan mangrove, eksploitasi pasir pantai untuk konstruksi yang mempercepat erosi, atau ketergantungan ekonomi komunitas pesisir pada satu komoditas perikanan yang membuatnya rentan terhadap fluktuasi harga.

Meta-analisis (Dochy et al., 2003) yang mengkaji 43 studi tentang efektivitas PBL menemukan bahwa PBL secara konsisten menghasilkan peningkatan signifikan dalam application of knowledge dan collaborative skills, meskipun dampaknya terhadap penguasaan konten faktual bervariasi. Temuan ini sangat relevan untuk pembelajaran IPS, di mana kemampuan mengaplikasikan konsep dan berkolaborasi dalam analisis masalah sosial jauh lebih penting daripada penghafalan fakta.

Inquiry-Based Learning dan Field Study

Inquiry-based learning memiliki akar sejarah yang panjang dalam pendidikan ilmu sosial, dimulai dari pemikiran Dewey tentang reflective thinking dan dikembangkan lebih lanjut oleh (Massialas & Cox, 1966) dalam konteks pendidikan ilmu sosial. (Banchi & Bell, 2008) mengidentifikasi empat level inkuiri: inkuiri konfirmasi, inkuiri terstruktur, inkuiri terbimbing, dan inkuiri terbuka. Untuk SMP, kombinasi inkuiri terstruktur dan terbimbing umumnya paling efektif peserta didik diberikan pertanyaan panduan tetapi diberi kebebasan untuk merancang prosedur pengumpulan data dan menginterpretasikan hasilnya.

Field study (studi lapangan) sebagai implementasi inkuiri di lingkungan pantai telah didokumentasikan efektivitasnya dalam berbagai penelitian. (Falk, 2000) dalam *Learning from Museum* yang wawasannya berlaku untuk semua konteks pembelajaran di luar kelas menunjukkan bahwa "*free-choice learning*" dalam lingkungan autentik menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam dan bertahan lebih lama karena didorong oleh motivasi intrinsik dan relevansi personal. (Stronck, 1983) dalam penelitian eksperimental tentang *field trip* ke lingkungan alam menemukan bahwa peserta didik yang mengunjungi lingkungan nyata untuk belajar konsep biologi dan ekologi menunjukkan retensi pengetahuan yang secara signifikan lebih tinggi setelah 6 bulan dibandingkan kelompok kontrol ($p < 0.001$).

Service Learning: Belajar melalui Keterlibatan Nyata

Service learning, sebagaimana didefinisikan oleh (Jacoby & Others, 1996), adalah "bentuk pendidikan berbasis pengalaman di mana peserta didik terlibat dalam kegiatan yang memenuhi kebutuhan komunitas yang nyata sambil secara reflektif menghubungkan kegiatan tersebut dengan tujuan pembelajaran akademis". Dalam konteks pantai, *service learning* dapat diwujudkan melalui: kampanye kebersihan pantai yang disertai analisis sosiologis tentang perilaku membuang sampah dan sistem pengelolaan limbah komunitas; pembuatan peta partisipatif wilayah tangkap nelayan yang membantu komunitas dalam advokasi hak wilayah laut; atau dokumentasi dan publikasi kearifan lokal nelayan sebagai kontribusi pada preservasi warisan budaya maritim. (Eyler & Giles, 1999) dalam kajian komprehensif mereka tentang "*where's the learning in service-learning*" yang melibatkan lebih dari 1.500 mahasiswa di 20 universitas AS menemukan bahwa *service learning* secara signifikan meningkatkan: kemampuan analisis masalah sosial yang kompleks, pemahaman tentang akar struktural ketidaksetaraan, rasa tanggung jawab sosial, dan *civic engagement* jangka panjang.

Tahapan Implementasi: Model Tiga Fase

Berdasarkan sintesis berbagai literatur tentang outdoor learning, field study, dan experiential learning, penulis merumuskan model implementasi tiga fase yang mengintegrasikan elemen-elemen terbaik dari berbagai pendekatan tersebut. Model ini sejalan dengan kerangka yang diusulkan oleh (Donaldson & Donaldson, 1958) untuk outdoor education dan dikembangkan lebih lanjut oleh (Priest, 1986) serta disesuaikan dengan konteks pembelajaran IPS di Indonesia.

Fase PertamaPra-Kunjungan (Pre-Field Phase): Fase ini berlangsung 1-2 pertemuan sebelum kunjungan lapangan. Guru merancang dan mengkomunikasikan tujuan pembelajaran yang spesifik dan terukur mengacu pada indikator kompetensi IPS yang relevan. Orientasi konseptual diberikan melalui pembelajaran di kelas tentang topik yang akan diinvestigasi namun dengan desain yang sengaja menyisakan "ruang ketidakpastian" (curiosity gaps) yang akan dijawab melalui observasi lapangan. Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) yang memandu observasi, wawancara, dan analisis dirancang secara cermat, mengacu pada prinsip scaffolding Vygotsky. Pembekalan tentang protokol keselamatan, etika berinteraksi dengan komunitas lokal (informed consent, kerahasiaan), dan teknik pengumpulan data dasar (observasi, wawancara semi-terstruktur, sketsa peta) juga dilakukan pada fase ini.

Fase KeduaKunjungan Lapangan (Field Phase): Ini adalah inti dari pembelajaran, berlangsung selama satu hari penuh atau setengah hari di lingkungan pantai. Guru berperan sebagai fasilitator dan pemandu refleksi, bukan instruktur. Peserta didik, dalam kelompok kecil (3-5 orang), menjalankan agenda observasi, pengumpulan data, dan wawancara yang telah dirancang dalam LKPD, sambil tetap memiliki ruang untuk eksplorasi spontan terhadap

fenomena yang menarik perhatian mereka. Sesi pleno singkat di lapangan misalnya di bawah pohon cemara pantai atau di tepi TPI memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk berbagi temuan awal dan membantu satu sama lain menginterpretasikan observasi mereka. (Beard, 2006) menekankan pentingnya apa yang mereka sebut sebagai "*facilitated debriefing*" pada saat di lapangan untuk memastikan bahwa pengalaman sensori dan emosional yang dialami peserta didik mulai terhubung dengan kerangka konseptual yang relevan.

Fase Ketiga Pasca-Kunjungan (Post-Field Phase): Fase ini berlangsung 2-3 pertemuan setelah kunjungan. Peserta didik mengolah data yang dikumpulkan, menganalisisnya menggunakan konsep-konsep IPS, dan mengkomunikasikan temuan dalam berbagai format dipilih berdasarkan preferensi dan gaya belajar mereka: laporan analitik tertulis, presentasi visual (poster atau slide), esai reflektif, video dokumenter pendek, atau *policy brief* yang ditujukan kepada pemerintah daerah. Komponen refleksi mendalam yang mengacu pada *reflective practice* (Schon, 2017) adalah bagian yang tidak boleh dihilangkan: peserta didik diminta menjawab pertanyaan seperti "Apa yang paling mengejutkan saya hari ini dan mengapa?", "Bagaimana pengalaman ini mengubah cara saya memandang isu [topik IPS]?", dan "Apa yang ingin saya lakukan selanjutnya berdasarkan apa yang saya pelajari?"

Kajian pustaka ini secara konsisten dan berlapis menunjukkan bahwa ada urgensi epistemologis, pedagogis, dan kebijakan untuk merekonstruksi paradigma pembelajaran IPS di Indonesia dari model transmisif-tekstual yang terisolasi dari konteks, menuju model transformatif-kontekstual yang berakar pada lingkungan dan pengalaman hidup peserta didik. Lingkungan alam pantai, dalam bingkai argumen ini, bukan sekadar lokasi alternatif untuk mengajar konten IPS yang sama, melainkan representasi dari filosofi pendidikan yang berbeda secara fundamental.

Merujuk pada (Kuhn, 1970) yang mengembangkan konsep paradigm shift dalam filsafat ilmu, pergeseran dari IPS konvensional ke IPS kontekstual berbasis lingkungan dapat dipahami sebagai pergeseran paradigmatis dalam pendidikan IPS Indonesia. Pergeseran ini bukan sekadar pergantian metode, melainkan perubahan mendasar dalam asumsi-asumsi epistemologis: dari keyakinan bahwa pengetahuan IPS adalah sekumpulan fakta objektif yang perlu ditransmisikan, menuju keyakinan bahwa pengetahuan IPS adalah konstruksi sosial yang dibangun melalui pengalaman, refleksi, dan dialog dalam konteks yang bermakna (Berger & Luckmann, 1966).

Argumen sentral kajian ini adalah bahwa pantai sebagai media pembelajaran IPS bukan sekadar inovasi metodologis yang bersifat tambahan (*add-on*), melainkan ekspresi dari komitmen epistemologis yang lebih dalam: komitmen terhadap pendidikan IPS yang menempatkan pengalaman manusia dalam konteks nyata sebagai fondasi pengetahuan, bukan

sebagai ilustrasi dari teori yang sudah ada. Dalam kata-kata (Dewey, 1916): "*education is not preparation for life; education is life itself*" dan pantai, sebagai ruang kehidupan yang paling nyata bagi jutaan masyarakat pesisir Indonesia, adalah salah satu arena paling autentik untuk mewujudkan pendidikan dalam pengertian Deweyian ini.

Perlu dicatat pula bahwa keberhasilan implementasi pembelajaran IPS berbasis pantai sangat bergantung pada *teacher agency* kemampuan dan kemauan guru untuk mengambil inisiatif pedagogis yang melampaui tuntutan minimal kurikulum. (Priestley et al., 2015) dalam kajian tentang *teacher agency* menegaskan bahwa guru yang efektif adalah mereka yang mampu "*act creatively in the enactment of curriculum*" menginterpretasikan dan mengimplementasikan kurikulum secara kreatif berdasarkan konteks lokal mereka. Dalam konteks ini, guru IPS yang memanfaatkan lingkungan pantai lokal sebagai media pembelajaran adalah contoh nyata dari *teacher agency* yang produktif dan transformatif.

5. KESIMPULAN DAN REKOMENDASI

KESIMPULAN

Kajian pustaka ini berhasil membangun argumen yang komprehensif, berlapis, dan berteima secara akademis tentang urgensi dan relevansi pemanfaatan lingkungan alam pantai sebagai media pembelajaran IPS yang kontekstual dan fleksibel di SMP. Empat kesimpulan utama dapat ditarik. Pertama, terdapat fondasi filosofis dan teoretis yang sangat kuat dari pragmatisme Dewey (1916, 1938), konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), experiential learning Kolb (1984), hingga *place-based education* Sobel (2004) dan critical pedagogy of place Gruenewald (2003) yang secara konsisten berargumen bahwa pembelajaran bermakna harus berakar pada pengalaman nyata dalam lingkungan yang autentik. Lingkungan pantai memenuhi kriteria ini secara optimal, menjadikannya salah satu media pembelajaran IPS yang paling potensial. Kedua, lingkungan alam pantai memiliki potensi multidimensi yang luar biasa untuk eksplorasi seluruh subdisiplin IPS secara terpadu: dimensi geografi (geomorfologi pantai, konsep keruangan, interaksi manusia-lingkungan), dimensi ekonomi (sistem mata pencaharian pesisir, rantai distribusi, ketidakadilan struktural), dimensi sosiologi (struktur komunitas nelayan, modal sosial, perubahan sosial), dan dimensi sejarah-budaya (peradaban maritim, tradisi lokal, kearifan nelayan). Integrasi multidimensi ini menjadikan pantai sebagai *living curriculum* yang tidak dapat direplikasi oleh media pembelajaran konvensional manapun. Ketiga, berbagai model pembelajaran PBL (Barrows & Tamblyn, 1980), *inquiry-based learning* (Banchi & Bell, 2008), dan service learning (Jacoby, 1996) dapat diimplementasikan secara efektif dalam konteks pembelajaran IPS berbasis pantai. Kerangka AMARE yang diusulkan memberikan panduan konseptual untuk mengintegrasikan prinsip-

prinsip dari berbagai model tersebut dalam satu pendekatan yang koheren, dengan tahapan implementasi tiga fase (Pra-Kunjungan, Kunjungan Lapangan, Pasca-Kunjungan) yang terstruktur namun fleksibel. Keempat, implementasi pembelajaran IPS berbasis pantai menghadapi tantangan nyata yang bersifat struktural (hambatan administratif), pedagogis (kesenjangan kompetensi guru), dan kontekstual (variasi aksesibilitas sekolah ke pantai). Tantangan-tantangan ini tidak dapat diatasi melalui intervensi pedagogis semata, tetapi memerlukan pendekatan sistemik yang melibatkan perubahan kebijakan sekolah, pengembangan profesional guru yang *experiential*, dan kemitraan strategis antara sekolah dengan komunitas pesisir dan lembaga terkait.

REKOMENDASI

Berdasarkan kesimpulan di atas, penulis merumuskan rekomendasi untuk empat pemangku kepentingan.

- 1) Bagi Guru IPS SMP: (1) kembangkan *place literacy* tentang lingkungan pantai terdekat dengan sekolah melalui kunjungan eksplorasi mandiri; (2) rancang minimal satu unit P5 per tahun yang secara eksplisit memanfaatkan lingkungan pantai sebagai arena belajar; (3) bangun kemitraan dengan komunitas nelayan lokal sebagai narasumber dan mitra pembelajaran autentik; dan (4) dokumentasikan dan publikasikan pengalaman pembelajaran lapangan sebagai kontribusi pada pengembangan pengetahuan pedagogis IPS.
- 2) Bagi Kepala Sekolah dan Pengawas: (1) kembangkan kebijakan sekolah yang secara eksplisit mendukung dan mengapresiasi pembelajaran berbasis lingkungan; (2) alokasikan anggaran khusus untuk kegiatan pembelajaran lapangan dalam RKAS; (3) fasilitasi pelatihan pedagogis berbasis pengalaman lapangan bagi guru IPS; dan (4) bangun MoU dengan komunitas pesisir dan lembaga kelautan sebagai mitra pembelajaran.
- 3) Bagi Pengembang Kurikulum dan Kebijakan: (1) kembangkan panduan pedagogis operasional tentang integrasi lingkungan lokal dalam pembelajaran IPS SMP yang dilengkapi dengan contoh-contoh LKPD dan rubrik penilaian; (2) revisi sistem penilaian kinerja guru untuk mengakomodasi dan menghargai inovasi pembelajaran berbasis lingkungan; dan (3) integrasikan pendekatan *place-based education* secara eksplisit dalam kebijakan implementasi Kurikulum Merdeka dan panduan P5.
- 4) Bagi Peneliti Pendidikan IPS: kajian ini menegaskan kebutuhan mendesak akan: (1) penelitian quasi-eksperimen yang menguji efektivitas berbagai model pembelajaran IPS berbasis pantai di berbagai konteks sekolah Indonesia; (2) penelitian tindakan kelas (PTK) kolaboratif yang melibatkan guru IPS sebagai peneliti praktisi; (3) kajian etnografis yang mendokumentasikan proses belajar peserta didik dalam lingkungan pantai secara

mendalam; dan (4) pengembangan dan validasi instrumen penilaian autentik yang sesuai untuk mengukur kompetensi IPS yang dikembangkan melalui *outdoor learning*.

REFERENSI

- Adisusilo, S. (2012). *Pembelajaran Nilai-Karakter: Konstruktivisme dan VCT sebagai Inovasi Pendekatan Pembelajaran Afektif*. Raja Grafindo Persada.
- Atencio, M., & Tan, Y. S. M. (2016). Teacher deliberation within the context of Singaporean curricular change: Pre- and in-service PE teachers' perceptions of outdoor education. *The Curriculum Journal*, 27(3), 368–386. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1127843>
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29. https://doi.org/10.2505/3/sc08_046_02
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *Defining the Social Studies*. National Council for the Social Studies.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning An approach to medical education*. Springer Publishing. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1062475>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press, P.
- Beard, C. (2006). *Experiential learning: The Development of a Pedagogic Framework for Effective Practice*.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183 (\$17. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Bourdieu, p. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International*

Council for Educational Development. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland 21218 (ISBN 0-8018-1601-7, \$3.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17–63.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc.

Falk, J. H. (John H. (with Internet Archive). (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press. <http://archive.org/details/learningfrommuse0000falk>

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, D. P. Macedo, & I. Shor, Eds.). Bloomsbury Academic.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

Hartshorne, R. (1939). The Nature of Geography: A Critical Survey of Current Thought in the Light of the Past. *Annals of the Association of American Geographers*, 29(3), 173–412. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2561063>

Hasan, S. H., Wahab, A. A., & others. (2010). Pengembangan pendidikan budaya dan karakter bangsa. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional Badan Penelitian Dan Pengembangan Pusat Kurikulum.

Higgins, P. (2002). Outdoor education in Scotland. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(2), 149–168.

Jacoby, B., & Others, A. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St.

Kemdikbudristek. (2022). *Permendikbudristek Nomor 262/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum dalam rangka Pemulihan Pembelajaran*. . Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.

KKP. (2021). *Statistik Kelautan dan Perikanan 2021*. . Kementerian Kelautan dan Perikanan Republik Indonesia.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. EBLS Press.

- Kuhn, T. S. (with Ralph Ellison Collection (Library of Congress)). (1970). *The structure of scientific revolutions* ([2d ed., enl). University of Chicago Press.
- Kusnadi. (2006). *Filosofi pemberdayaan masyarakat pesisir*. Humaniora.
- Mankiw, N. G. (2018). *Principles of Economics* (8th ed.). Cengage Learning. <https://www.cengage.com/c/principles-of-economics-8e-mankiw/9781305585126/>
- Massialas, B. G., & Cox, C. B. (with University of Alberta Libraries). (1966). *Inquiry in Social Studies*. New York, McGraw-Hill. <http://archive.org/details/inquiryinsocials00mass>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (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>
- Muchitawati, G. S., Husna, H. Z., & Marliyani, G. I. (2017). Studi Karakteristik Geologi Pantai Selatan Gunung Kidul untuk Pengembangan Pembangkit Listrik Tenaga Gelombang. *Paper in Seminar Nasional Kebumihan Ke-10, 1836–1848*.
- NCSS. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. NCSS.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8–12.
- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. *PISA*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Patmawati, P., & Yulianti, Y. (2021). *Masyarakat Nelayan Di Desa Tamalate Kecamatan Galesong Utara Kabupaten Takalar (1970-2018) | Patmawati | Phinisi Integration Review*. <https://doi.org/https://doi.org/10.26858/pir.v4i3.24426>
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: An Ecological Approach. In M. Priestley, G. Biesta, & S. Robinson (Eds.), *Teacher Agency: An Ecological Approach* (1st ed.). Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsburycollections.com/monograph?docid=b-9781474219426>
- Putnam, R. D. (1994). *Making Democracy Work*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691037387/making-democracy-work>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, D. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*. SUNY Press.

- Sapriya. (2017). *Pendidikan IPS: Konsep dan Pembelajaran* (8th ed.). Remaja Rosdakarya.
- Satria, A. (2015). *Pengantar sosiologi masyarakat pesisir*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. ERIC.
- Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schon, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner*. Basic Book. <https://www.hachettebookgroup.com/titles/donald-a-schon/the-reflective-practitioner/9780465068784/?lens=basic-books>
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sejati, A. E., Sumarmi, S., Astina, I. K., & Susilo, S. (2025). *Geografi Lingkungan & Kearifan Lokal (Kearifan Ekologi Suku Tengger, Suku Jawa, dan Suku Madura)*. CV Eureka Media Aksara.
- Semken, S. (2005). Sense of Place and Place-Based Introductory Geoscience Teaching for American Indian and Alaska Native Undergraduates. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 149–157. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.2.149>
- Smith, G. A. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Sobel, D. & Orion Society (with Internet Archive). (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: Orion Society. <http://archive.org/details/placebasededucat00sobe>
- Somantri. (2001). *Menggagas Pembaharuan Pendidikan IPS*. D. Supriadi & R. Mulyana (Eds.). PPS-UPI dan Remaja Rosdakarya.
- Spindler, G., & Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000: A Spindler Anthology*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410605924>
- Stronck, D. R. (1983). The comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(4), 283–290. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200403>
- Susilawati, S. (2006). CARA MEMILIH STRATEGI PEMBELAJARAN GEOGRAFI DALAM KURIKULUM 2004. *Jurnal Geografi Gea*, 6(2, October). <https://doi.org/10.17509/gea.v6i2.1736>
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.

- Tuan, Y.-F. (2001). *Space And Place*. University of Minnesota Press.
<https://www.upress.umn.edu/9780816638772/space-and-place/>
- Vygotsky. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. harvard University Press.
- Winataputra, U. S., Budimansyah, D., & others. (2012). Pendidikan kewarganegaraan dalam perspektif internasional (konteks, teori, dan profil pembelajaran). *Dwitama Asrimedia*.
- Yonvitner, D., Pi, S., Si, M., Susanto, H. A., Pi, S., Yuliana, D. E., & Pi, S. (2019). *Pengertian, Potensi, dan Karakteristik Wilayah Pesisir*.