ANTHOR
Education and Learning Journal
https://anthor.org/index.php/anthor
Email. anthor.Jurnal@gmail.com
E-ISSN: 2963 –198X P-ISSN: 2963–2498 | Halaman: 243 - 250
Volume 5 Nomor 6 Tahun 2026

Ekosistem Belajar Transformatif Berbasis Kasih Sayang: Desain Lingkungan Belajar melalui Pembelajaran Berbasis Komunitas, Ekoteologi, dan Humanisme Keagamaan

Informasi Naskah

El Wahyudi[1]
Sri Murhayati[2]

Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau, Indonesia

326904102480@students.uin-suska.ac.id[1]
sri.murhayati@uin-suska.ac.id[2]

Abstrak

Pendidikan yang berorientasi pada capaian kognitif perlu dilengkapi dengan pembelajaran yang menumbuhkan kepedulian sosial, ekologis, dan refleksi nilai. Artikel ini bertujuan merumuskan model Ekosistem Belajar Transformatif Berbasis Kasih Sayang (EBT-BKS) melalui sintesis pembelajaran berbasis komunitas, ekoteologi, dan humanisme keagamaan. Penelitian berbentuk makalah konseptual dengan studi kepustakaan kualitatif atas 30 artikel ilmiah terbitan 2020–2026 yang dipilih secara purposif berdasarkan relevansi tematik, konteks pendidikan, dan keterlacakan bibliografis. Analisis dilakukan melalui identifikasi konsep, perbandingan karakter dan keterbatasan bukti, serta perumusan proposisi desain. Hasilnya adalah model tiga fungsi pedagogis yang saling bertaut: ruang relasi, ruang alam, dan ruang spiritual. Ketiganya dioperasionalkan melalui siklus identifikasi kebutuhan, perencanaan partisipatif, tindakan bersama, refleksi, dan tindak lanjut, disertai indikator proses dan capaian awal. Dibandingkan kajian terdahulu yang cenderung membahas ketiga pendekatan secara terpisah, kebaruan EBT-BKS terletak pada pengaitan eksplisit antara orientasi kasih sayang, mekanisme pedagogis, rancangan aktivitas berbasis tempat, dan evaluasi multi-sumber. Model ini belum diuji secara empiris sehingga efektivitasnya terhadap perkembangan karakter tidak dapat disimpulkan dan memerlukan penelitian lanjutan.

Kata Kunci:
Ekosistem Belajar Transformatif, Kasih Sayang, Pembelajaran Berbasis Komunitas, Ekoteologi, Humanisme Keagamaan, Pembelajaran Luar Kelas.

Abstract

Cognitively oriented education needs to be complemented by learning experiences that cultivate social and ecological responsibility alongside ethical reflection. This conceptual article develops a Compassion-Based Transformative Learning Ecosystem (EBT-BKS) by synthesizing community-based learning, eco-theology, and religious humanism. A qualitative literature-based approach was applied to 30 scholarly articles published between 2020 and 2026, purposively selected for thematic relevance, educational context, and bibliographic traceability. The synthesis involved identifying key concepts, comparing the nature and limitations of existing evidence, and formulating design propositions. The resulting model comprises three interconnected pedagogical functions: relational, natural, and spiritual spaces. They are operationalized through a cycle of joint needs identification, participatory planning, collective action, reflection, and follow-up, supported by preliminary process and outcome indicators. In contrast to studies that predominantly address these approaches separately, the proposed contribution explicitly connects compassion as a guiding value with pedagogical mechanisms, place-based activities, and multi-source assessment. As the model has not been empirically tested, its effects on learners' character development remain unestablished and require further investigation.

Keyword:
Transformative Learning Ecosystem, Compassion, Community-Based Learning, Eco-Theology, Religious Humanism, Outdoor Learning.

Information Production:
© 2026 *by the authors of this article. This work is licensed under an Attribution-ShareAlike* 4.0 *International* (CC BY-SA 4.0)

PENDAHULUAN

Pendidikan tidak hanya menyalurkan pengetahuan, tetapi juga membentuk cara peserta didik berelasi dengan sesama, lingkungan, dan nilai yang diyakini. Orientasi yang terlalu bertumpu pada capaian kognitif dapat mempersempit kesempatan mengembangkan empati, tanggung jawab ekologis, dan penalaran etis. Kajian humanisme religius menegaskan pentingnya penghormatan atas martabat peserta didik, relasi pedagogis yang aman, serta pengembangan potensi manusia secara utuh (Bella et al., 2024; Khadijah et al., 2023; Lailatussa'idah et al., 2022). Karena itu, pengembangan lingkungan belajar perlu memadukan tujuan pengetahuan dan pengalaman sosial-moral secara terencana.

Pembelajaran di luar kelas menyediakan kesempatan untuk bertemu langsung dengan persoalan sosial dan ekologis, tetapi perpindahan lokasi tidak otomatis menjadikan pembelajaran transformatif. Tinjauan

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

sistematis Yemini et al. (2025) menempatkan konteks dan makna tempat sebagai unsur penting pembelajaran berbasis tempat. Sementara itu, kajian pengelolaan ruang luar menekankan kesesuaian kegiatan dengan kondisi lahan, keselamatan, dan perkembangan peserta didik (Sari et al., 2024; Syaripatunisa et al., 2022). Literatur tersebut terutama memperjelas konteks serta prasyarat pelaksanaan, bukan hubungan terpadu antara nilai kasih sayang, bentuk pengalaman belajar, dan capaian reflektif.

Wacana kurikulum berbasis cinta mengajukan kasih sayang, empati, dan keteladanan sebagai orientasi pendidikan (Margiyono & Pratisthita, 2026; Sari et al., 2025; Shabrina et al., 2025). Namun, orientasi normatif perlu diterjemahkan menjadi keputusan desain yang dapat diamati: siapa yang terlibat, persoalan apa yang dihadapi, tindakan apa yang disepakati, dan bagaimana pengalaman dimaknai. Tanpa jembatan operasional, kasih sayang berisiko berhenti sebagai slogan atau kegiatan seremonial yang sulit dievaluasi.

Tiga kelompok penelitian menawarkan unsur yang saling melengkapi tetapi juga menunjukkan keterbatasan. Pembelajaran pelayanan menghubungkan kebutuhan masyarakat dengan kompetensi kurikulum dan refleksi, namun bukti manfaatnya berbeda menurut usia dan luaran (Filges et al., 2022; Gordon et al., 2022). Pendidikan lingkungan dapat memperbaiki pengetahuan dan sikap, tetapi hasil perilakunya lebih heterogen dan sering diukur melalui laporan diri (van de Wetering et al., 2022). Kajian ekoteologi mengaitkan pemeliharaan alam dengan tanggung jawab religius, meski penerjemahan nilai menjadi praktik tidak selalu konsisten (Cholil & Parker, 2021; Poluan, 2023; Rohman et al., 2024). Humanisme keagamaan menambah persyaratan etis agar pengalaman sosial dan ekologis tetap menghormati suara serta martabat peserta didik.

Persoalan teoretisnya bukan kekurangan gagasan pada tiap bidang, melainkan belum jelasnya cara menghubungkan ketiganya menjadi satu unit desain pembelajaran yang koheren. Kajian komunitas belajar sebagian berorientasi pada kolaborasi guru (Affandi et al., 2022; Laeli et al., 2025); pendidikan lingkungan lebih sering menelaah luaran ekologis; sedangkan diskursus humanisme keagamaan menonjolkan landasan nilai dan proses pembiasaan. Masing-masing tidak dapat langsung dijadikan bukti efektivitas gabungan ketiga pendekatan. Diperlukan kerangka yang membedakan orientasi nilai, komponen lingkungan belajar, mekanisme pengalaman-refleksi, dan indikator yang layak diamati.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan merumuskan Ekosistem Belajar Transformatif Berbasis Kasih Sayang (EBT-BKS) dan proposisi penerapannya di lingkungan belajar berbasis tempat. Kebaruan konseptual yang diajukan bukan penemuan pendekatan komunitas, ekoteologi, atau humanisme keagamaan secara terpisah, melainkan integrasi fungsional ketiganya dalam tiga ruang pedagogis relasi, alam, dan spiritual yang dihubungkan oleh siklus tindakan partisipatif, refleksi etis, tindak lanjut, dan indikator evaluasi multi-sumber. Kerangka ini memperjelas *bagaimana* kasih sayang diterjemahkan dari orientasi normatif menjadi desain aktivitas yang dapat dikaji, sekaligus membatasi klaimnya sebagai model yang belum diuji secara empiris.

METODE PENELITIAN

Desain Kajian dan Cakupan Sumber

Penelitian ini merupakan makalah konseptual dengan pendekatan studi kepustakaan kualitatif dan sintesis integratif. Unit analisisnya ialah konsep, argumentasi, konteks pendidikan, mekanisme yang diusulkan, dan temuan yang dilaporkan dalam artikel ilmiah; bukan peserta didik atau data intervensi yang dikumpulkan penulis. Dengan tujuan membangun hubungan antarkonsep dan merumuskan proposisi pedagogis, kajian ini tidak diposisikan sebagai *systematic review*, *scoping review*, maupun meta-analisis.

Korpus terdiri atas 30 artikel ilmiah terbitan 2020–2026 yang seluruhnya tercantum dalam daftar referensi: 20 publikasi yang digunakan dalam rancangan awal kerangka dan 10 publikasi pelengkap yang memperdalam pembelajaran berbasis tempat, *service-learning*, partisipasi peserta didik, pembelajaran berbasis alam, evaluasi pendidikan lingkungan, dan ekoteologi. Penelusuran berlangsung secara terarah dan purposif melalui laman penerbit serta informasi bibliografis yang dapat dilacak. Tidak tersedia rekaman lengkap kata kunci, kombinasi operator, tanggal pencarian, jumlah hasil awal, atau keputusan penyaringan setiap rekaman; oleh sebab itu, laporan ini tidak menyajikan angka seleksi ataupun bagan PRISMA yang tidak dapat diverifikasi.

Kriteria Pemilihan dan Batas Korpus

Batas inklusi dijelaskan melalui empat pertimbangan: (1) artikel ilmiah terbit antara 2020 dan 2026; (2) membahas konteks pendidikan, pembelajaran, atau pembentukan karakter yang relevan; (3) memberikan kontribusi konseptual atau empiris pada sedikitnya satu dari lima gugus, yaitu kasih sayang/kurikulum berbasis cinta, pembelajaran berbasis komunitas atau pelayanan, ekoteologi/pendidikan lingkungan berbasis agama, humanisme keagamaan, serta pembelajaran berbasis tempat atau ruang luar; dan (4) memiliki identitas

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

bibliografis yang memungkinkan sumber ditelusuri. Artikel konseptual, studi kasus, penelitian empiris, tinjauan sistematis, dan meta-analisis dapat digunakan karena pertanyaannya bersifat pengembangan model, bukan penggabungan ukuran efek.

Sebagai batas eksklusi substantif, materi nonilmiah, publikasi di luar rentang waktu, bahasan yang tidak berkaitan dengan pendidikan atau salah satu gugus, serta rekaman bibliografis yang tidak cukup jelas tidak dijadikan landasan sintesis. Kajian yang hanya melaporkan manfaat kegiatan luar ruang tanpa menguraikan proses belajar tidak digunakan untuk menyimpulkan mekanisme nilai. Sebuah publikasi dapat berkontribusi pada lebih dari satu gugus; kelima gugus bukan kelompok yang saling eksklusif. Kriteria ini memperjelas lingkup korpus terpilih, tetapi tidak menggantikan dokumentasi proses skrining historis yang memang tidak tersedia pada naskah sumber.

Langkah Sintesis dan Penjagaan Ketepatan Inferensi

Analisis disusun dalam empat langkah yang saling terkait. Pertama, mengidentifikasi tujuan, konsep kunci, jenis kajian, populasi atau konteks, serta pesan utama setiap sumber. Kedua, memetakan kontribusi artikel ke lima gugus di atas, lalu mengonsolidasikannya ke tiga pilar model: komunitas, ekologi, dan humanisme keagamaan. Ketiga, membandingkan kesesuaian dan pertentangan temuan, termasuk membedakan landasan normatif dari bukti empiris serta keterbatasan pemindahan temuan antarkelompok usia dan tradisi keagamaan. Keempat, menyusun proposisi lintas pilar dan menerjemahkannya menjadi fungsi ruang belajar, mekanisme transformasi, urutan kegiatan, serta indikator awal implementasi.

Sintesis memperhatikan hierarki klaim, bukan memberi bobot sama kepada seluruh desain kajian. Temuan meta-analisis dipakai untuk menilai arah dan batas bukti pada intervensi asal; studi kasus dipakai untuk memahami konteks pelaksanaan; sedangkan kajian filosofis menyediakan argumentasi nilai. Tidak dilakukan penilaian risiko bias atau penilaian mutu formal dengan instrumen baku, dan tidak ada penghitungan efek gabungan. Karena seleksi sumber tidak komprehensif dan belum terdokumentasi sebagai protokol yang dapat direplikasi, hasilnya merupakan kerangka teoritis yang dapat diuji, bukan simpulan bahwa EBT-BKS telah efektif pada suatu populasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Sintesis Perbandingan Literatur dan Posisi Model

Pembacaan lintas penelitian memperlihatkan tiga ketegangan penting. Pertama, kegiatan sosial yang bermakna harus melibatkan suara komunitas sekaligus tujuan akademik; keberadaan aktivitas pelayanan saja tidak cukup. Kedua, pengalaman di alam dapat mendukung pengetahuan dan keterlibatan, tetapi belum tentu menghasilkan tindakan prolingkungan yang menetap. Ketiga, landasan keagamaan dapat memperdalam alasan etis, tetapi harus diterjemahkan menjadi tindakan dan refleksi yang menghormati keragaman. Karena itu, EBT-BKS tidak mengumpulkan tiga tema secara aditif; model mengatur hubungan kerja ketiganya sebagai satu pengalaman belajar.

Perbandingan antara jenis bukti menuntut pembacaan yang proporsional. Meta-sintesis Gordon et al. (2022) menemukan efek kecil yang bermakna pada empati mahasiswa dan menonjolkan interaksi langsung dengan komunitas, sedangkan tinjauan Filges et al. (2022) menilai bukti hasil *service-learning* pada sekolah K–12 belum konklusif karena jumlah studi yang dapat digabung terbatas dan kendala implementasi. Di sisi ekologi, meta-analisis van de Wetering et al. (2022) mencatat perbaikan pengetahuan, sikap, niat, dan perilaku, tetapi dengan heterogenitas substansial dan dominasi laporan diri pada indikator perilaku. Perbedaan populasi, luaran, dan desain tersebut justru menguatkan perlunya memisahkan usulan mekanisme EBT-BKS dari klaim dampaknya.

Tabel 1. Perbandingan Penelitian Terdahulu dan Celah yang Dijawab EBT-BKS

Kelompok bukti dan rujukan	Kontribusi yang didukung sumber	Batas transfer temuan	Implikasi sintesis EBT-BKS
Komunitas dan pelayanan: Filges et al. (2022); Gordon et al. (2022); Berti et al. (2023)	Keterkaitan layanan–kurikulum–refleksi; interaksi bermakna; partisipasi dan suara peserta didik.	Hasil K–12 belum konklusif; empati mahasiswa tidak langsung berlaku bagi anak sekolah.	Ruang relasi menuntut kemitraan setara, tujuan kurikulum, dan refleksi.
Lingkungan dan pembelajaran alam: Mann et al. (2022); Mygind et al. (2021); van de Wetering et al. (2022)	Pengalaman alam berpotensi mendukung pembelajaran; pendidikan lingkungan berkaitan dengan beberapa luaran.	Desain, ukuran hasil, dan kualitas bukti beragam; perilaku sering dilaporkan sendiri.	Ruang alam memerlukan aksi perawatan berulang dan bukti perilaku nyata.
Ekoteologi kontekstual: Cholil & Parker (2021);	Tanggung jawab religius dapat memberi alasan moral bagi pemeliharaan ciptaan.	Konteks keyakinan, institusi, dan kesenjangan	Nilai ekologis dihubungkan dengan masalah lokal,

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Poluan (2023); Rohman et al. (2024); Taufikin (2025)		antara nilai dengan praktik berbeda.	keputusan bersama, dan tindak lanjut.
Kasih sayang dan humanisme: Margiyono & Pratisthita (2026); Shabrina et al. (2025); Bella et al. (2024)	Kasih sayang, keteladanan, martabat, dan dialog memberi orientasi pendidikan.	Sebagian kajian normatif; belum menguji rancangan terpadu tiga ruang.	Ruang spiritual berperan sebagai refleksi etis, bukan penilaian kadar iman.
Tempat dan fasilitas: Yemini et al. (2025); Sari et al. (2024); Syaripatunisa et al. (2022)	Konteks tempat, kelayakan ruang, usia, dan keselamatan penting bagi desain.	Penataan lingkungan fisik tidak otomatis menjelaskan pembentukan karakter.	Ketiga ruang diperlakukan sebagai fungsi pedagogis, bukan lokasi yang harus terpisah.

Sumber: sintesis analitis atas publikasi yang tercantum dalam daftar referensi; tabel bukan hasil penilaian mutu sistematis.

Posisi model menjadi jelas dari matriks tersebut: kajian terdahulu menyediakan bukti parsial untuk unsur partisipasi, belajar di alam, atau pembentukan nilai, sedangkan EBT-BKS mengajukan hubungan antarkomponen yang belum diuji sebagai intervensi gabungan. Pembedaan ini penting agar simpulan positif di satu bidang tidak diperlakukan sebagai validasi otomatis bagi seluruh model. Relasi guru dalam komunitas belajar profesional (Affandi et al., 2022; Laeli et al., 2025), misalnya, dapat mengilhami kerja kolaboratif siswa, namun perubahan populasi sasaran tetap membutuhkan pengujian tersendiri.

Arsitektur Model: Tiga Ruang Pedagogis yang Saling Membentuk

EBT-BKS mendefinisikan ekosistem belajar sebagai jejaring hubungan peserta didik, pendidik, mitra komunitas, lingkungan hidup, dan orientasi nilai. Kasih sayang dipahami secara operasional sebagai perhatian terhadap kebutuhan, penghormatan atas martabat pihak yang terlibat, pilihan tindakan yang tidak merugikan, serta kesediaan mempertanggungjawabkan dampaknya. Adapun transformatif menunjuk arah perubahan cara memaknai persoalan dan mengambil keputusan melalui pengalaman serta refleksi; bukan hasil perubahan perilaku yang telah teramati dalam kajian ini.

Ruang relasi menghadirkan kebutuhan dan suara orang lain sebagai dasar penentuan kegiatan; ruang alam mempertemukan pengetahuan ekologis dengan kewajiban merawat kondisi nyata; ruang spiritual memberi kesempatan menguji alasan moral serta menghormati perbedaan. Tiga ruang tidak harus berbentuk tiga tempat fisik. Satu proyek taman komunitas, misalnya, dapat mencakup musyawarah warga (relasi), perawatan tanaman (alam), dan percakapan tentang kewajiban terhadap sesama dan ciptaan (spiritual). Keterhubungan tersebut merupakan inti model, bukan jumlah kegiatan luar ruang yang dilakukan.

Tabel 2. Hubungan Nilai, Fungsi Pedagogis, dan Bukti Proses dalam EBT-BKS

Ruang dan pilar	Fungsi pada satu pengalaman belajar	Syarat integrasi yang harus hadir	Contoh bukti proses
Relasi — komunitas	Mengenali kebutuhan orang lain; berunding; membagi tanggung jawab.	Mitra memiliki suara; tujuan akademik disepakati; peran peserta didik bermakna.	Notula musyawarah, pembagian tugas, penilaian mitra.
Alam — ekoteologi	Memahami keterkaitan ekologis dan melakukan pemeliharaan yang relevan.	Tindakan sesuai kebutuhan tempat; risiko ekologis dikendalikan; ada perawatan lanjutan.	Peta masalah, catatan kondisi lingkungan, jurnal perawatan.
Spiritual — humanisme keagamaan	Menimbang konsekuensi tindakan menggunakan nilai etis-keagamaan secara dialogis.	Tidak memaksa keyakinan; menghargai martabat, keragaman, dan hak berpendapat.	Jurnal refleksi, argumentasi etis, rencana perbaikan.

Sumber: pengembangan konseptual penulis; bentuk bukti masih berupa usulan yang belum divalidasi.

Secara substantif, landasan ekoteologi tidak dipersamakan antartradisi. Konsep tauhid, amanah, dan khalifah dalam pendidikan Islam memberi dasar tanggung jawab ekologis (Abd Rahman et al., 2020; Rakhmat, 2022; Zabidi et al., 2021); tradisi Fransiskan, ekoteologi Kristen, dan keterlibatan gereja menawarkan konteks teologisnya sendiri (Cholil & Parker, 2021; Riska, 2024; Sihotang et al., 2023). Titik temunya berada pada prinsip pedagogis pemeliharaan ciptaan, bukan penyamaan doktrin. Penting pula melihat kesenjangan nilai–praktik: kajian sekolah Fransiskan memperlihatkan pengaruh kehidupan rumah dan konteks sosial terhadap praktik siswa, sedangkan kajian pendidikan Kristiani menunjukkan tidak meratanya kesadaran ekologis (Cholil & Parker, 2021; Poluan, 2023). Karena itu, ruang spiritual harus tersambung pada pengalaman konkret dan konteks sosial peserta didik.

Humanisme keagamaan menambahkan pengaman normatif agar kasih sayang tidak berubah menjadi paternalistik. Rujukan tentang humanisme religius dan pembelajaran akidah akhlak mendukung pentingnya keteladanan serta pembiasaan (Khadijah et al., 2023; Lailatussa'idah et al., 2022; Muzaini & Ichsan, 2023), tetapi peserta didik tetap perlu memiliki hak mengajukan keberatan dan menafsirkan pengalaman. Pandangan ini selaras dengan tinjauan Berti et al. (2023) yang membedakan keterlibatan pasif dengan partisipasi dalam

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

keputusan. Dalam model EBT-BKS, kepatuhan semata bukan indikator yang memadai untuk menilai kedewasaan moral.

Mekanisme Transformasi yang Diajukan

Sintesis menghasilkan lima mekanisme pedagogis yang membentuk siklus, bukan urutan sebab-akibat yang telah terbukti: (1) perjumpaan dengan kebutuhan sosial atau persoalan ekologis yang nyata; (2) deliberasi partisipatif untuk memilih tindakan bersama; (3) aksi bertanggung jawab yang menghasilkan konsekuensi dapat diamati; (4) refleksi nilai atas keputusan, pengalaman, dan perspektif pihak lain; serta (5) tindak lanjut untuk menguji konsistensi komitmen. Suatu proyek menjadi terintegrasi bila pengalaman, tindakan, dan refleksi merujuk pada persoalan yang sama, bukan hanya memuat tiga istilah dalam rencana mengajar.

Mekanisme tersebut menanggapi beberapa temuan yang terlihat berbeda. Tinjauan pembelajaran alam (Mann et al., 2022) memberi alasan untuk memanfaatkan pengalaman langsung, tetapi penelaahan hubungan kontak alam dan perkembangan sosioemosional memperingatkan bahwa bukti berkualitas tinggi masih terbatas (Mygind et al., 2021). Kajian keterhubungan dengan alam pun menyoroti perbedaan definisi dan ukuran kesejahteraan anak (Arola et al., 2023). Dengan demikian, pengalaman yang menyenangkan tidak diidentikkan dengan empati atau perilaku ekologis yang bertahan; mekanisme refleksi dan tindak lanjut perlu diperiksa sebagai bagian tersendiri dalam pengujian model.

Kajian pendidikan lingkungan juga membedakan pengetahuan, sikap, niat, dan perilaku sebagai luaran yang tidak setara (van de Wetering et al., 2022). Dalam EBT-BKS, kemampuan menjelaskan alasan menjaga kebun merupakan capaian pengetahuan-reflektif, sedangkan keteraturan merawat kebun di minggu berikutnya merupakan bukti tindakan. Keduanya tidak boleh disatukan menjadi satu klaim bahwa karakter peserta didik telah berubah. Refleksi keagamaan yang memberi harapan dan peluang tindakan, sebagaimana dibahas Aldrin (2024), dapat menjadi penopang komitmen, tetapi tidak menggantikan bukti perilaku.

Siklus Implementasi sebagai Unit Desain Terpadu

Agar dapat digunakan pendidik, model diterjemahkan menjadi satu siklus proyek yang dimulai dari masalah konkret di lingkungan sekolah atau komunitas. Contohnya ialah "Merawat Ruang Hijau Bersama Warga". Peserta didik, petugas sekolah, dan perwakilan warga terlebih dahulu mengenali persoalan seperti tanaman tidak terawat atau pemilahan sampah yang belum berjalan. Mereka kemudian menyepakati tujuan mata pelajaran, kontribusi timbal balik, alat yang aman, dan indikator tindak lanjut. Kegiatan dilaksanakan bersama dan diakhiri dengan peninjauan dampak sosial-ekologis serta dialog nilai. Ilustrasi ini merupakan rancangan penerapan, bukan laporan proyek yang telah dilakukan.

Tabel 3. Siklus Operasional EBT-BKS dalam Proyek Berbasis Komunitas

Tahap	Pertanyaan dan kegiatan inti	Jejak pelaksanaan yang dapat diperiksa
1. Mengenali	Apa masalah nyata, siapa yang terdampak, dan suara siapa yang belum didengar? Dialog dengan mitra dan observasi tempat.	Peta masalah awal; catatan kebutuhan; persetujuan mitra.
2. Merancang	Apa tujuan pembelajaran, peran yang adil, risiko keselamatan, dan tanggung jawab perawatan?	Rencana kegiatan, kesepakatan peran, prosedur keamanan.
3. Bertindak	Bagaimana pekerjaan dilakukan secara kolaboratif dan apa akibat langsungnya bagi manusia/alam?	Observasi partisipasi; dokumentasi kondisi awal–akhir.
4. Merefleksi	Nilai apa yang digunakan dalam keputusan? Siapa memperoleh manfaat atau mengalami dampak?	Jurnal refleksi; diskusi antarperspektif; umpan balik mitra.
5. Menindaklanjuti	Apa yang diperbaiki dan apakah komitmen dapat dipertahankan setelah proyek selesai?	Jadwal pemantauan, catatan perawatan berulang, keputusan perbaikan.

Sumber: proposisi operasional EBT-BKS; tahap-tahap ini belum dievaluasi melalui uji lapangan.

Pelaksanaan siklus membutuhkan kondisi pendukung yang sering terabaikan dalam desain normatif. Analisis tempat harus mencakup aksesibilitas, perbedaan kemampuan peserta didik, cuaca, alat, rasio pendamping, izin orang tua/wali bila diperlukan, privasi dokumentasi, dan persetujuan komunitas. Literatur pengelolaan ruang luar menegaskan pentingnya penyesuaian dengan kebutuhan dan keterbatasan fisik sekolah (Sari et al., 2024; Syaripatunisa et al., 2022). Dalam konteks religius majemuk, aktivitas refleksi tidak boleh menjadi pengukuran derajat keimanan atau pemaksaan praktik tradisi tertentu. Prinsip-prinsip tersebut merupakan syarat etis desain, bukan hasil uji implementasi.

Hubungan model dengan kurikulum juga harus eksplisit. *Service-learning* berbeda dari kesukarelawanan umum karena memerlukan keterkaitan dengan kompetensi akademik dan refleksi terstruktur (Filges et al., 2022). Dalam konteks sekolah Indonesia, ilmu pengetahuan alam dapat memberi kerangka pemahaman ekosistem; ilmu sosial membantu analisis kebutuhan warga; pendidikan agama menyediakan ruang pertimbangan etis; dan bahasa menopang komunikasi serta dokumentasi. Uraian isi pendidikan lingkungan dalam kurikulum keagamaan menunjukkan pentingnya menghubungkan materi dengan kehidupan nyata

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

(Wakhidah & Erman, 2022), sedangkan studi kontekstual ekoteologi di sekolah memperlihatkan kemungkinan penerjemahan nilai ke praktik tanpa membuktikan dampak model terpadu (Taufikin, 2025).

Evaluasi Model dan Proposisi yang Perlu Diuji

Kerangka evaluasi perlu membedakan keterlaksanaan, capaian langsung, dan perubahan yang bertahan. Bukti keterlaksanaan dapat berupa partisipasi, kepatuhan pada prosedur, dan terselenggaranya refleksi; capaian langsung berupa penjelasan masalah dan alasan etis; sedangkan perubahan berjangka memerlukan pengamatan berulang atas perilaku serta keputusan dalam situasi berbeda. Perbedaan ini penting karena studi berbasis komunitas tidak selalu menemukan hasil yang konklusif (Filges et al., 2022), dan penelitian pendidikan lingkungan sering menghadapi keterbatasan ukuran perilaku yang dilaporkan sendiri (van de Wetering et al., 2022).

Tabel 4. Matriks Indikator Awal dan Sumber Evaluasi EBT-BKS

Dimensi	Indikator proses	Capaian awal yang dapat diamati	Sumber dan batas interpretasi
Relasional	Suara mitra didengar; peran disepakati; terjadi dialog setara.	Mampu menjelaskan kebutuhan mitra dan alasan pembagian tanggung jawab.	Observasi guru dan umpan balik mitra; belum membuktikan empati jangka panjang.
Ekologis	Masalah lokal dipetakan; perawatan terjadwal; pelaksanaan aman.	Menjelaskan konsekuensi ekologis dan menunjukkan tindakan perawatan berulang.	Catatan kondisi lingkungan, dokumentasi kegiatan; perlu pembanding kondisi awal.
Reflektif-spiritual	Refleksi difasilitasi secara sukarela dan menghormati perbedaan.	Mampu memberi alasan etis, mempertimbangkan akibat, dan menyusun perbaikan.	Jurnal refleksi dan dialog; tidak boleh dipakai menilai kadar iman pribadi.

Sumber: pengembangan konseptual penulis; indikator belum melalui uji validitas, reliabilitas, atau kepekaan perubahan.

Dari sintesis, diajukan tiga proposisi terbuka untuk diuji. P1, kualitas partisipasi yang memberi suara kepada peserta didik dan komunitas diperkirakan lebih terkait dengan pertimbangan empatik dibanding kegiatan pelayanan yang hanya bersifat seremonial; dasar konseptualnya berasal dari Gordon et al. (2022) dan Berti et al. (2023). P2, pengalaman ekologis yang menggabungkan pengetahuan, tindakan perawatan berulang, dan refleksi nilai diperkirakan lebih terkait dengan perilaku prolingkungan daripada kunjungan alam sekali waktu; proposisi ini bertolak dari Mann et al. (2022) dan van de Wetering et al. (2022). P3, refleksi humanistik-keagamaan yang dialogis diperkirakan memperkuat pertanggungjawaban etis dan penerimaan perbedaan selama proyek; perumusannya bertumpu pada kajian humanisme religius serta pembelajaran berbasis cinta (Bella et al., 2024; Sari et al., 2025). Ketiganya belum diuji dan tidak dinyatakan sebagai hubungan kausal.

Pengujian model seyogianya bertahap: telaah ahli terhadap koherensi, kelayakan dan sensitivitas agama; studi kasus atau penelitian tindakan untuk memeriksa keterlaksanaan; pengembangan instrumen multi-informan; lalu uji kuasi-eksperimental atau longitudinal apabila kondisi memungkinkan. Pengukuran dapat menggabungkan observasi terstruktur, laporan mitra, catatan lingkungan, serta refleksi peserta didik, dengan titik awal dan tindak lanjut yang jelas. Evaluasi tidak cukup mengukur kepuasan atau jumlah peserta; kebermanfaatan nyata bagi mitra dan kemungkinan dampak tak diinginkan juga perlu diperhatikan.

Kontribusi, Keterbatasan, dan Implikasi Teoretis

Kontribusi teoretis EBT-BKS terletak pada perubahan unit analisis dari "metode atau kegiatan yang baik" menjadi kesesuaian antara nilai, fungsi ruang, mekanisme pengalaman, dan bukti belajar. Di sini, relasi memberi orientasi pada kebutuhan pihak lain; alam menghadirkan tanggung jawab material yang dapat diamati; dan refleksi spiritual memperdalam penalaran etis atas keputusan. Ketiganya saling mengoreksi: pelayanan sosial tanpa penghormatan pada mitra berisiko paternalistik; aktivitas hijau tanpa pemahaman ekologis berisiko simbolik; dan refleksi nilai tanpa tindakan berisiko normatif. Sintesis ini menjawab kelemahan pemaparan terpisah tiap aliran literatur dengan kerangka interaksi yang dapat diturunkan menjadi pertanyaan penelitian.

Keterbatasan harus dikemukakan secara eksplisit. Pertama, korpus 30 artikel dipilih purposif dan tidak ditelusuri dengan prosedur sistematis yang terdokumentasi lengkap, sehingga pemetaan tidak mewakili seluruh publikasi relevan. Kedua, jenis bukti dan sasaran pendidikan tidak seragam: kajian komunitas belajar banyak meneliti guru, kajian layanan mencakup mahasiswa maupun K–12, dan kajian ruang luar sebagian meneliti anak usia dini. Ketiga, perbandingan tradisi keagamaan bertujuan menangkap kesamaan pedagogis tanpa mengklaim kesepadanan doktrinal. Keempat, tiga ruang, lima mekanisme, serta indikator evaluasi merupakan usulan dan belum memiliki bukti validitas instrumen ataupun efektivitas intervensi. Oleh karena itu, generalisasi dan rekomendasi kebijakan perlu menunggu uji empiris.

Secara praktis, model dapat digunakan sebagai daftar periksa untuk menyusun proyek lintas mata pelajaran yang proporsional terhadap kondisi sekolah. Penguatan komunitas tidak selalu membutuhkan

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

program besar; perawatan halaman, pengelolaan sampah, atau pendampingan warga bisa relevan bila tujuan kurikulum, peran, refleksi, dan tindak lanjut terencana. Dalam konteks pembahasan perubahan iklim, ruang untuk harapan dan aksi terukur lebih tepat daripada pesan krisis yang tidak menyisakan pilihan tindakan (Aldrin, 2024). Keberhasilan awal karenanya perlu dinilai dari mutu proses dan keberlanjutan kontribusi, bukan dari klaim transformasi karakter yang terlalu cepat.

KESIMPULAN

Studi kepustakaan konseptual atas 30 artikel ilmiah menghasilkan model Ekosistem Belajar Transformatif Berbasis Kasih Sayang (EBT-BKS) yang mengintegrasikan pembelajaran berbasis komunitas, ekoteologi, dan humanisme keagamaan ke dalam tiga ruang pedagogis yang saling berhubungan: relasi, alam, dan spiritual. Kebaruan yang diajukan ialah hubungan eksplisit antara kasih sayang sebagai orientasi nilai, mekanisme pengalaman–deliberasi–tindakan–refleksi–tindak lanjut, rancangan pembelajaran berbasis tempat, dan indikator penilaian multi-sumber. Perbandingan penelitian terdahulu mendukung relevansi unsur penyusunnya, tetapi belum memberikan bukti langsung mengenai efektivitas model gabungan. Penerapan perlu menjaga keselamatan, kemitraan setara, aksesibilitas, dan kebebasan berkeyakinan. Penelitian selanjutnya perlu memvalidasi desain serta indikatornya dan menilai capaian empati, tanggung jawab ekologis, serta penalaran etis secara bertahap dan longitudinal.

REFERENSI

Abd Rahman, N., Zabidi, F. N. M., & Halim, L. (2020). Integration of tauhidic elements for environmental education from the teachers' perspectives. Religions, 11(8), 394. https://doi.org/10.3390/rel11080394

Affandi, L. H., Sutajaya, I. M., & Suja, I. W. (2022). Aktualisasi nilai Pawongan dalam ajaran Tri Hita Karana pada pengembangan komunitas belajar profesional bagi guru. Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti, 9(1), 62–75. https://doi.org/10.38048/jipcb.v9i1.650

Aldrin, V. (2024). Climate change in religious education and the importance of hope: A systematic review of international journal articles 2000–2022. Religious Education, 119(3), 191–209. https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2340175

Arola, T., Aulake, M., Ott, A., Lindholm, M., Kouvonen, P., Virtanen, P., & Paloniemi, R. (2023). The impacts of nature connectedness on children's well-being: Systematic literature review. Journal of Environmental Psychology, 85, 101913. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101913

Bella, S., Larasati, N. J., Zulhijrah, & Maemonah. (2024). Analisis pendidikan humanisme religius pada pendidikan dasar Islam. Risâlah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam, 10(4), 1410–1421. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v10i4.1147

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. Educational Psychology Review, 35, Article 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Cholil, S., & Parker, L. (2021). Environmental education and eco-theology: Insights from Franciscan schools in Indonesia. Environmental Education Research, 27(12), 1759–1782. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1968349

Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B. C. A., & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 18(1), e1210. https://doi.org/10.1002/cl2.1210

Gordon, C. S., Pink, M. A., Rosing, H., & Mizzi, S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. Educational Research Review, 37, 100490. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490

Khadijah, W., Irawan, M. N. L., & Sugiran. (2023). Implementasi pendidikan humanisme religius dalam pendidikan agama Islam di era revolusi industri 4.0. UNISAN Jurnal, 2(7), 504–518.

Laeli, A. F., Dzarna, D., Eurika, N., Priantari, I., & Hanafi, H. (2025). Pemberdayaan "komunitas belajar" (learning community) bagi guru untuk meningkatkan inovasi pembelajaran. Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat Nusantara, 6(3), 3332–3341. https://doi.org/10.55338/jpkmn.v6i3.6011

Lailatussa'idah, I., Kambali, & Rusydi. (2022). Konsep humanisme religius sebagai paradigma pendidikan Islam menurut Abdurrahman Mas'ud dalam konteks pendidikan modern. Journal Islamic Pedagogia, 2(2), 63–71. https://doi.org/10.31943/pedagogia.v2i2.79

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. Frontiers in Public Health, 10, 877058.

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058

Margiyono, T., & Pratisthita, S. T. (2026). Transformasi pendidikan melalui kurikulum berbasis cinta dalam pendidikan keagamaan. Widya Aksara: Jurnal Agama Hindu, 31(1), 59–68. https://doi.org/10.54714/widyaaksara.v31i1.358

Muzaini, M., & Ichsan, I. (2023). Implementasi nilai humanisme dalam pembelajaran akidah akhlak untuk menumbuhkan sikap sopan santun peserta didik Madrasah Ibtidaiyah. Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan, 9(2), 329–338. https://doi.org/10.5281/zenodo.7572953

Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J. A. G., Flensborg-Madsen, T., Bentsen, P., & Enticott, P. G. (2021). Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. Environment International, 146, 106238. https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238

Poluan, A. R. (2023). Membangun kesadaran ekologis melalui pendidikan Kristiani: Studi kasus pada mahasiswa IAKN Manado. KURIOS, 9(2), 454–466. https://doi.org/10.30995/kur.v9i2.387

Rakhmat, A. (2022). Islamic ecotheology: Understanding the concept of khalīfah and the ethical responsibility of the environment. Academic Journal of Islamic Principles and Philosophy, 3(1), 1–24. https://doi.org/10.22515/ajipp.v3i1.5104

Riska. (2024). Ekoteologi Kristen: Teologi penciptaan dan tanggung jawab terhadap lingkungan. HUMANITIS: Jurnal Humaniora, Sosial dan Bisnis, 2(9), 1061–1073.

Rohman, A., Kurniawan, E., Syifauddin, M., Muhtamiroh, S., & Muthohar, A. (2024). Religious education for the environment: Integrating eco-theology in the curriculum of Islamic religious and character education to enhance environmental education in Indonesia. Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam, 18(2), 201–226. https://doi.org/10.21580/nw.2024.18.2.21094

Sari, D. Y., Maulani, S., & Irma, A. (2024). Pengelolaan lingkungan belajar outdoor pada sekolah berlahan sempit: Studi kasus Raudhatul Athfal (RA) Nurul Ikhwan Desa Sangiang Kec. Rancaekek. Thufuli: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam Anak Usia Dini, 6(2), 13–25. https://doi.org/10.33474/thufuli.v6i2.22491

Sari, W. P., Zainuri, A., & Annur, S. (2025). Implementasi kurikulum berbasis cinta di SMA Islam Az-Zahrah Palembang dalam perspektif filsafat dan sosiologi pendidikan Islam. Al-I'tibar: Jurnal Pendidikan Islam, 12(3), 217–222.

Shabrina, A. R., Siregar, S. P., & Saragih, D. (2025). Memahami konsep kurikulum berbasis cinta dalam pembelajaran melalui kajian filsafat pendidikan. Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran, 8(3), 5771–5777. https://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp/article/view/51213

Sihotang, H. L. W., Affandi, D. J., & Rantetampang, A. L. (2023). Membangun kesadaran ecotheology melalui Tridharma panggilan gereja. Matheo: Jurnal Teologi/Kependetaan, 13(1), 19–30. https://sttbi.ac.id/journal/index.php/matheo/article/view/418

Syaripatunisa, V., Nurhayati, R., & Sianturi, R. (2022). Spesifikasi lingkungan belajar di luar (outdoor). Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini, 4(2), 534–540. https://doi.org/10.35473/ijec.v4i2.1647

Taufikin. (2025). Integrating eco-theology in Islamic education: A case study on fostering ecological awareness through religious pedagogy. el-Tarbawi, 18(1), 1–37. https://doi.org/10.20885/tarbawi.vol18.iss1.art1

van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. Journal of Environmental Psychology, 81, 101782. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782

Wakhidah, N., & Erman, E. (2022). Examining environmental education content on Indonesian Islamic religious curriculum and its implementation in life. Cogent Education, 9(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2034244

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education—A systematic review of literature. Educational Review, 77(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Zabidi, F. N. M., Abd Rahman, N., & Halim, L. (2021). Integration of Islamic values for environmental conservation: An analysis of school textbooks. Religions, 12(7), 509. https://doi.org/10.3390/rel12070509