

IMPLEMENTASI PRADIGMA PEDAGOGIK REFLEKTIF PADA PEMBELAJARAN PPKN UNTUK MENANAMKAN SIKAP PEDULI LINGKUNGAN KELAS III SD**Salma Apriyani Salsabila¹, Anggit Merliana², Riefki Fiestawa³**Universitas Pendidikan Indonesia^{1,2,3}e-mail: riefkifies@upi.edu¹, salmaapriyanisalsabila@upi.edu², anggitm@upi.edu³

Diterima: 28/7/2026; Direvisi: 14/8/2026; Diterbitkan: 27/8/2026

ABSTRAK

Pembentukan sikap peduli lingkungan dalam pembelajaran PPKn tidak cukup ditempatkan sebagai pengetahuan tentang aturan dan kewajiban, tetapi perlu dihadirkan melalui pengalaman yang memungkinkan peserta didik merefleksikan dan mempraktikkan nilai tersebut. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan *Paradigma Pedagogik Reflektif* (PPR) dalam menanamkan sikap peduli lingkungan pada siswa kelas III SDN Babakanjeruk. Penelitian dilaksanakan sebagai Penelitian Tindakan Kelas dengan model Kemmis dan Taggart melalui dua siklus yang mencakup perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi, dengan melibatkan 18 siswa. Data dihimpun melalui observasi, angket, dan tes evaluasi, kemudian ditelaah menggunakan analisis deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Perubahan paling menonjol terlihat pada pengamatan sikap peduli lingkungan, yang meningkat dari 64,41% pada Siklus I menjadi 80,73% pada Siklus II. Sementara itu, skor angket bergerak dari 75,14% menjadi 79,72%, disertai kenaikan rata-rata evaluasi pembelajaran dari 60,00 menjadi 77,78. Perkembangan tersebut berlangsung seiring dengan perbaikan proses pembelajaran melalui tahapan konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi. Temuan ini menempatkan PPR sebagai pendekatan yang dapat menghubungkan pemahaman nilai kewarganegaraan dengan pengalaman konkret dan tindakan peduli lingkungan dalam pembelajaran sekolah dasar.

Kata Kunci: *Paradigma Pedagogik Reflektif, Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Sikap Peduli Lingkungan*

ABSTRACT

Fostering environmental awareness in Pancasila and Civic Education (PPKn) cannot be confined to teaching rules and obligations; it requires learning experiences that allow students to reflect on and practice these values. This study aimed to describe the implementation of the *Reflective Pedagogical Paradigm* (*Paradigma Pedagogik Reflektif*/PPR) in fostering environmental awareness among third-grade students at SDN Babakanjeruk. The study employed Classroom Action Research using the Kemmis and Taggart model, conducted in two cycles comprising planning, action, observation, and reflection, and involved 18 students. Data were collected through observations, questionnaires, and evaluation tests and analyzed using descriptive quantitative and qualitative approaches. The most notable change was found in the observation of environmental awareness, which increased from 64.41% in Cycle I to 80.73% in Cycle II. Meanwhile, questionnaire scores increased from 75.14% to 79.72%, accompanied by an increase in the mean learning evaluation score from 60.00 to 77.78. These developments occurred alongside improvements in the learning process through the stages of context, experience, reflection, action, and evaluation. The findings position PPR as an approach capable of connecting students' understanding of civic values with concrete experiences and environmentally responsible actions in elementary education.

Keywords: *Reflective Pedagogy Paradigm, Civic Education, Environmental Awareness*

PENDAHULUAN

Persoalan kebersihan di ruang kelas dapat menjadi titik masuk yang konkret untuk melihat sejauh mana nilai kewarganegaraan benar-benar hadir dalam perilaku peserta didik. Aturan mengenai kebersihan, hak memperoleh lingkungan yang nyaman, dan kewajiban menjaga fasilitas bersama pada dasarnya tidak berdiri sebagai pengetahuan yang terpisah dari kehidupan siswa, tetapi berkaitan langsung dengan cara mereka memperlakukan lingkungan sehari-hari. Dalam kerangka pendidikan sekolah dasar, dimensi tersebut berada pada ranah afektif yang perkembangannya tidak cukup dibentuk melalui penyampaian materi, karena peserta didik perlu mengalami, memaknai, dan mempraktikkan nilai yang dipelajari. Hasanah et al. (2023) menempatkan pengalaman langsung sebagai bagian penting dalam pengembangan ranah afektif peserta didik sekolah dasar, sedangkan Paputungan (2022) memandang perkembangan afektif sebagai proses yang mencakup sikap, perasaan, nilai, respons, dan kecenderungan perilaku. Ulfah et al. (2021) juga memperlihatkan bahwa aspek afektif merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran, sehingga pembentukan sikap semestinya berjalan bersamaan dengan perkembangan pengetahuan dan keterampilan.

Posisi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan menjadi relevan ketika nilai tersebut perlu diterjemahkan ke dalam tindakan yang dapat diamati. Pembelajaran kewarganegaraan di sekolah dasar berkaitan dengan pembentukan karakter dan penghayatan nilai yang menyertai kehidupan peserta didik, sebagaimana dijelaskan Sunaryati et al. (2024) dalam konteks pembentukan karakter bangsa. Safitri et al. (2021) juga menunjukkan bahwa pendidikan kewarganegaraan dapat berfungsi sebagai ruang pembentukan pribadi berkarakter pada anak sekolah dasar, sementara Laksono et al. (2026) memandang pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan sebagai pendidikan nilai moral yang dapat dikembangkan melalui beragam model pembelajaran. Konsekuensinya, materi mengenai aturan, hak, dan kewajiban akan memiliki makna yang lebih kuat apabila peserta didik dapat mengaitkannya dengan situasi yang mereka hadapi sendiri, termasuk ketika berhadapan dengan persoalan kebersihan dan tanggung jawab terhadap lingkungan sekolah. Dengan cara demikian, nilai kewarganegaraan tidak berhenti sebagai konsep yang diingat, tetapi memperoleh bentuk melalui pilihan dan tindakan sehari-hari.

Kepedulian terhadap lingkungan menjadi salah satu bentuk nyata dari proses tersebut. Sikap ini dapat dikenali melalui perilaku sederhana seperti membuang sampah pada tempatnya, menjaga kebersihan ruang belajar, menjalankan kewajiban bersama, serta mengambil tindakan ketika kondisi lingkungan memerlukan perbaikan. Berbagai kajian memperlihatkan bahwa pengalaman konkret dapat menjadi medium pembentukan kepedulian tersebut: Ayni et al. (2026) mengembangkan edukasi pemilahan dan daur ulang sampah untuk meningkatkan sikap peduli lingkungan siswa sekolah dasar, sedangkan Sari et al. (2026) mengaitkan pembelajaran berorientasi *sustainability* dengan pembentukan karakter peduli lingkungan. Yusuf et al. (2025) menemukan bahwa pendidikan karakter peduli lingkungan dan gotong royong juga dapat dibangun melalui pengalaman yang melibatkan peserta didik secara langsung. Temuan lain dari Nugroho dan Winarno (2024) mengenai pendekatan *ecopedagogic* serta Putri et al. (2025) mengenai *eco-pedagogy* yang dipadukan dengan *life skills* memperlihatkan bahwa persoalan ekologis dapat ditempatkan sebagai bagian dari pengalaman belajar, bukan sekadar materi tambahan. Baierl et al. (2022) turut memperlihatkan adanya keterkaitan sikap lingkungan dengan proses pembelajaran mengenai persoalan lingkungan, sehingga pengalaman, sikap, dan proses belajar dapat dipertautkan dalam satu konteks.

Konteks penelitian di SDN Babakanjeruk memperlihatkan bahwa hubungan tersebut masih perlu diperkuat. Observasi awal menunjukkan bahwa pembelajaran PPKn lebih banyak berpusat pada penyampaian materi dan penyelesaian tugas, sementara kesempatan peserta didik untuk menghubungkan materi dengan keadaan lingkungan di sekitarnya masih terbatas. Gejalanya terlihat dari masih adanya siswa yang membuang sampah tidak pada tempatnya, kurang memperhatikan kebersihan kelas, dan belum konsisten mengambil bagian dalam menjaga lingkungan sekolah. Persoalannya bukan semata-mata ketiadaan pengetahuan mengenai perilaku yang benar, melainkan belum terbentuknya jembatan yang cukup kuat antara mengetahui aturan dengan menyadari maknanya dan bertindak sesuai dengan nilai tersebut. Kondisi inilah yang membuat pembelajaran membutuhkan suatu alur yang memungkinkan peserta didik berangkat dari situasi nyata, mengolah pengalaman tersebut secara reflektif, lalu menerjemahkan pemahamannya ke dalam tindakan.

Paradigma Pedagogik Reflektif (PPR) menawarkan alur yang selaras dengan kebutuhan tersebut karena menempatkan konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi sebagai rangkaian yang saling berkaitan. Dalam pembelajaran sekolah dasar, Lis (2026) memperlihatkan penerapan pedagogi reflektif melalui pembelajaran dialogis yang memberi kesempatan kepada peserta didik untuk menghubungkan materi dengan pengalaman serta proses pemaknaan. Sementara itu, Kalsoom et al. (2022) menunjukkan bahwa refleksi kolaboratif dapat digunakan dalam pendidikan lingkungan untuk mengkaji dan memaknai praktik yang berkaitan dengan lingkungan. Kerangka tersebut menjadi relevan bagi pembelajaran PPKn di SDN Babakanjeruk karena persoalan yang diamati siswa dapat terlebih dahulu dijadikan konteks, kemudian diolah melalui pengalaman dan refleksi sebelum diwujudkan dalam aksi yang dapat diamati. Dukungan terhadap penggunaan pendekatan reflektif untuk pembentukan karakter juga terlihat pada Kurniawati et al. (2022), meskipun penelitian tersebut berfokus pada karakter peserta didik dalam pembelajaran tematik integratif. Dengan demikian, PPR dipilih bukan semata karena menawarkan model pembelajaran alternatif, melainkan karena tahapan di dalamnya menyediakan mekanisme yang sesuai dengan persoalan penelitian: mengubah pengalaman lingkungan yang konkret menjadi bahan pemaknaan nilai dan tindakan kewarganegaraan.

Sejumlah pendekatan sebelumnya telah mempertemukan pendidikan kewarganegaraan, pendidikan lingkungan, pengalaman belajar, dan pembentukan karakter, tetapi masing-masing masih bergerak pada fokus yang berbeda. Rafzan et al. (2024), misalnya, menghubungkan pembelajaran kewarganegaraan dengan persoalan lingkungan melalui *Project Citizen* untuk membangun kesadaran lingkungan sekaligus kemampuan berpikir kritis. Kajian lain menempatkan *ecopedagogy*, *eco-pedagogy*, pengalaman langsung, atau aktivitas lingkungan sebagai jalur pengembangan kesadaran ekologis, sementara penelitian mengenai PPR di sekolah dasar lebih menekankan proses reflektif dan pembentukan karakter. Ruang yang belum banyak disentuh terletak pada penggunaan tahapan PPR secara terpadu dalam pembelajaran PPKn untuk menghubungkan materi aturan, hak, dan kewajiban dengan persoalan lingkungan yang benar-benar dihadapi peserta didik kelas III. Penelitian ini mengambil posisi pada ruang tersebut dengan menjadikan lingkungan kelas sebagai konteks pembelajaran, pengalaman peserta didik sebagai bahan pengolahan makna, refleksi sebagai proses penghubung nilai dengan kesadaran, serta aksi sebagai bentuk penerapan yang dapat diamati.

Atas dasar itu, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan *Paradigma Pedagogik Reflektif* pada pembelajaran PPKn dalam menanamkan sikap peduli lingkungan pada peserta didik kelas III SDN Babakanjeruk. Kekhasan penelitian terletak pada penyatuan materi aturan, hak, dan kewajiban dengan persoalan lingkungan yang dekat dengan kehidupan

peserta didik melalui rangkaian konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi. Peserta didik tidak hanya diarahkan untuk mengenali perilaku yang sesuai dengan aturan, tetapi juga diajak membaca kondisi lingkungannya, menghubungkan kondisi tersebut dengan tanggung jawab bersama, mempertimbangkan akibat dari perilaku yang dilakukan, dan mengambil tindakan perbaikan. Dengan rancangan demikian, sikap peduli lingkungan ditempatkan sebagai bagian dari proses belajar PPKn, bukan sebagai capaian tambahan di luar pembelajaran. Penelitian ini diharapkan memberikan gambaran empiris mengenai bagaimana PPR dapat digunakan untuk mempertautkan pengetahuan kewarganegaraan dengan pengalaman dan tindakan nyata peserta didik dalam konteks lingkungan sekolah.

METODE PENELITIAN

Rangkaian tindakan pembelajaran berlangsung pada peserta didik kelas III SDN Babakanjeruk yang berjumlah 18 orang selama 2–18 Juni. Prosesnya dibangun dalam dua siklus dengan mengacu pada rancangan Kemmis dan Taggart, sehingga setiap putaran menjadi bahan untuk menata tindakan berikutnya. Dalam pelaksanaannya, kegiatan bergerak melalui perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi; hasil pengamatan pada satu siklus tidak hanya dicatat, tetapi digunakan untuk menentukan penyesuaian pada siklus berikutnya. Pembelajaran yang diberikan memanfaatkan *Paradigma Pedagogik Reflektif* melalui konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi, dengan rancangan Siklus II disusun setelah mempertimbangkan hasil refleksi terhadap pelaksanaan Siklus I.

Kegiatan dimulai dengan menyiapkan perangkat pembelajaran sekaligus instrumen yang diperlukan untuk merekam proses dan capaian peserta didik. Modul ajar, gambar lingkungan bersih dan kotor, kartu pernyataan situasi, serta lembar evaluasi digunakan sebagai perangkat pendukung selama tindakan berlangsung. Sementara itu, pengumpulan informasi dilakukan melalui lembar observasi, angket sikap peduli lingkungan, dan tes evaluasi. Selama pembelajaran, observasi diarahkan pada aktivitas guru, respons peserta didik, kemampuan mengidentifikasi dan melaksanakan aturan, serta sikap peduli lingkungan; setelah tindakan selesai, peserta didik mengisi angket dan mengikuti tes evaluasi pada masing-masing siklus.

Perubahan antarsiklus ditelaah secara deskriptif dengan menempatkan hasil Siklus I dan Siklus II dalam perbandingan yang sama. Data dari observasi, angket, dan evaluasi diolah menjadi persentase, nilai rata-rata, serta persentase ketuntasan belajar, kemudian digunakan untuk menggambarkan perkembangan capaian dari satu siklus ke siklus berikutnya. Catatan selama proses pembelajaran turut digunakan untuk menggambarkan pelaksanaan tindakan dan menentukan bagian yang perlu diperbaiki. Setelah setiap siklus berakhir, refleksi dilakukan dengan memadukan hasil pengamatan dan capaian peserta didik sebagai pijakan dalam menyusun tindakan pada siklus berikutnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil Pelaksanaan Siklus I dan Siklus II

Penelitian tindakan kelas berlangsung melalui dua siklus yang masing-masing mencakup perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Pada tahap awal, perangkat pembelajaran yang disiapkan meliputi modul ajar, gambar lingkungan bersih dan kotor, kartu pernyataan situasi, lembar evaluasi, angket, serta lembar observasi. Seluruh kegiatan dirancang dengan tahapan *Paradigma Pedagogik Reflektif*, yaitu konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi. Setelah pelaksanaan Siklus I selesai, hasil pengamatan digunakan untuk menentukan penyesuaian kegiatan pada siklus berikutnya.

Pelaksanaan Siklus I memperlihatkan bahwa keterlibatan peserta didik belum merata, terutama ketika kegiatan menuntut mereka menyampaikan pengalaman, mengemukakan pendapat, dan menghubungkan materi dengan situasi sehari-hari. Beberapa siswa masih membutuhkan arahan selama diskusi sehingga proses pembelajaran belum sepenuhnya berlangsung secara aktif. Perbaikan pada Siklus II diarahkan pada perluasan kesempatan berbicara, penggunaan pengalaman yang lebih dekat dengan kehidupan siswa, serta peningkatan porsi kegiatan yang memungkinkan mereka terlibat secara langsung. Perubahan pelaksanaan tersebut kemudian tercermin pada data aktivitas guru dan respons siswa yang dirangkum pada Tabel 1.

Tabel 1. Aktivitas Guru dan Respons Siswa pada Siklus I dan Siklus II

No.	Indikator	Siklus I	Siklus II	Selisih
1	Aktivitas guru	72,50%	87,50%	15,00%
2	Respons siswa terhadap pembelajaran	80,56%	83,19%	2,63%

Perbandingan pada Tabel 1 memperlihatkan kecenderungan peningkatan pada kedua aspek yang diamati. Perubahan aktivitas guru tampak lebih besar dibandingkan perubahan respons siswa, sehingga perkembangan proses pembelajaran tidak berlangsung dengan besaran yang sama pada setiap indikator. Data tersebut menjadi gambaran awal mengenai dinamika pelaksanaan tindakan dari satu siklus ke siklus berikutnya. Selanjutnya, capaian pembelajaran peserta didik ditinjau melalui evaluasi yang diberikan pada akhir masing-masing siklus.

Hasil Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi digunakan untuk melihat capaian peserta didik setelah mengikuti pembelajaran yang memuat materi aturan, hak, dan kewajiban dalam lingkungan sekolah maupun kehidupan sehari-hari. Pengukuran pada setiap siklus menghasilkan dua informasi utama, yakni capaian rata-rata kelas dan proporsi peserta didik yang memenuhi kriteria ketuntasan. Kedua aspek tersebut ditempatkan secara berdampingan agar perubahan capaian pembelajaran antarsiklus dapat dibaca secara langsung. Rangkuman hasil evaluasi disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Hasil Evaluasi Pembelajaran Siklus I dan Siklus II

No.	Indikator	Siklus I	Siklus II	Selisih
1	Rata-rata nilai evaluasi	60,00	77,78	17,78
2	Ketuntasan belajar	55,56%	72,22%	16,66%

Tabel 2 memperlihatkan pergeseran capaian pembelajaran ke arah yang lebih tinggi pada Siklus II. Kenaikan tidak hanya terlihat pada rata-rata kelas, tetapi juga pada cakupan peserta didik yang mencapai kriteria ketuntasan. Dengan demikian, perubahan antarsiklus mencakup aspek capaian nilai sekaligus distribusi ketuntasan peserta didik. Temuan ini selanjutnya dilengkapi dengan pengamatan terhadap kemampuan siswa dalam mengenali dan menjalankan aturan selama proses pembelajaran.

Kemampuan Mengidentifikasi dan Melaksanakan Aturan

Kemampuan menerjemahkan materi mengenai aturan ke dalam perilaku selama kegiatan pembelajaran diamati secara langsung melalui lembar observasi. Pengamatan

diarahkan pada kemampuan peserta didik dalam mengenali aturan sekaligus melaksanakannya dalam konteks yang diberikan. Perubahan capaian dari kedua siklus dirangkum pada Tabel 3 untuk memperlihatkan perkembangan indikator tersebut.

Tabel 3. Kemampuan Mengidentifikasi dan Melaksanakan Aturan

No.	Indikator	Siklus I	Siklus II	Selisih
1	Mengidentifikasi dan melaksanakan aturan	66,49%	83,85%	17,36%

Pergerakan data pada Tabel 3 memperlihatkan adanya peningkatan yang cukup nyata pada kemampuan yang diamati. Dibandingkan kondisi pada Siklus I, capaian pada Siklus II menunjukkan bahwa lebih banyak perilaku yang sesuai dengan indikator pengamatan muncul selama proses pembelajaran. Data ini memberikan gambaran tersendiri mengenai perkembangan penerapan aturan, yang kemudian dapat dibaca bersama dengan data sikap peduli lingkungan sebagai fokus utama penelitian.

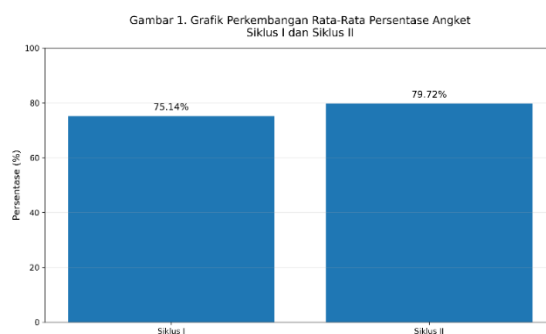
Sikap Peduli Lingkungan

Sikap peduli lingkungan diamati melalui dua sumber data agar perubahan yang terjadi dapat dilihat dari sisi respons peserta didik dan perilaku yang tampak selama kegiatan. Angket memberikan gambaran mengenai respons siswa terhadap pernyataan sikap, sedangkan observasi merekam perilaku yang muncul dalam proses pembelajaran. Kedua sumber tersebut memperlihatkan arah perubahan yang sama, meskipun besaran perubahannya berbeda. Rangkuman perbandingan antarsiklus disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Hasil Angket dan Observasi Sikap Peduli Lingkungan

No.	Instrumen	Siklus I	Siklus II	Selisih
1	Angket sikap peduli lingkungan	75,14%	79,72%	4,58%
2	Observasi sikap peduli lingkungan	64,41%	80,73%	16,32%

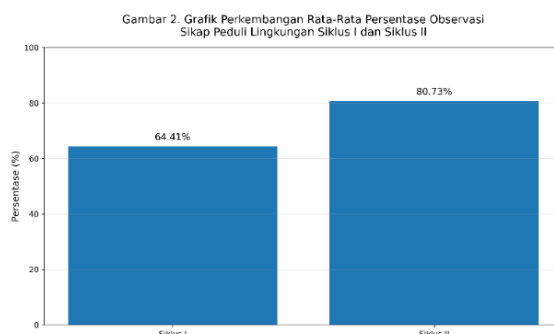
Data pada Tabel 4 memperlihatkan bahwa kedua instrumen sama-sama mencatat perkembangan dari Siklus I menuju Siklus II. Perubahan pada hasil observasi tampak lebih besar dibandingkan perubahan pada respons yang diperoleh melalui angket. Perbedaan besaran tersebut menjadi karakteristik penting dari data penelitian karena kedua instrumen merekam sikap melalui sumber informasi yang berbeda. Untuk memperlihatkan perubahan pada hasil angket secara lebih visual, perbandingan kedua siklus disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Grafik Perkembangan Rata-Rata Persentase Angket Siklus I dan Siklus II

Gambar 1 memperlihatkan arah perkembangan hasil angket dari Siklus I menuju

Siklus II secara visual. Pola tersebut konsisten dengan kecenderungan yang tercantum dalam Tabel 4, yakni adanya peningkatan respons peserta didik terhadap indikator sikap peduli lingkungan. Visualisasi ini terutama memperjelas posisi kedua siklus sehingga perubahan tidak perlu dijelaskan kembali melalui pengulangan seluruh nilai numerik. Sementara itu, perkembangan yang diperoleh melalui pengamatan perilaku ditampilkan secara terpisah pada Gambar 2.



Gambar 2. Grafik Perkembangan Rata-Rata Persentase Observasi Sikap Peduli Lingkungan Siklus I dan Siklus II

Gambar 2 memperlihatkan perubahan perilaku yang diamati selama proses pembelajaran dari Siklus I ke Siklus II. Pola visualnya menunjukkan perkembangan yang lebih kuat dibandingkan pola pada hasil angket. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa sumber data berbasis pengamatan mencatat perubahan yang lebih besar daripada data berbasis respons peserta didik. Kedua bentuk pengukuran tersebut secara bersama-sama memberikan gambaran mengenai perkembangan sikap peduli lingkungan selama dua siklus tindakan.

Secara keseluruhan, rangkaian data memperlihatkan pola peningkatan pada seluruh indikator yang diamati, meskipun besaran perubahannya tidak seragam. Perkembangan terlihat pada pelaksanaan pembelajaran, capaian evaluasi, kemampuan menjalankan aturan, serta sikap peduli lingkungan. Di antara indikator tersebut, perubahan paling menonjol pada aspek sikap terlihat melalui data observasi, sedangkan hasil angket menunjukkan perubahan yang lebih terbatas. Pola antarsiklus ini menjadi dasar untuk memasuki bagian pembahasan mengenai bagaimana proses pembelajaran PPR berkaitan dengan perkembangan capaian yang diperoleh peserta didik.

Pembahasan

Perubahan yang muncul dari Siklus I ke Siklus II lebih tepat dibaca sebagai perubahan pada cara peserta didik mengalami pembelajaran, bukan semata-mata sebagai kenaikan skor. Pada tahap awal, keterlibatan siswa masih terbatas ketika mereka harus mengemukakan pengalaman, menafsirkan kondisi lingkungan, atau menghubungkan materi PPKn dengan perilaku sehari-hari. Perbaikan pada siklus berikutnya membuat proses tersebut lebih dekat dengan pengalaman siswa melalui situasi yang konkret, kesempatan berbicara yang lebih luas, dan kegiatan yang berujung pada tindakan langsung. Pola ini membantu menjelaskan mengapa peningkatan tidak hanya tampak pada aktivitas guru dan respons siswa, tetapi juga merembet pada hasil evaluasi, kemampuan menjalankan aturan, serta indikator kepedulian lingkungan. Dengan demikian, perubahan capaian antarsiklus tampaknya berkaitan dengan semakin kuatnya hubungan antara apa yang dibahas di kelas, apa yang dialami siswa, dan apa yang mereka lakukan setelah memahami persoalan tersebut.

Kekuatan pendekatan ini terutama terletak pada cara PPR menjadikan pengalaman peserta didik sebagai bagian dari konstruksi makna pembelajaran. Ketika siswa diajak mengamati lantai, kolong meja, sampah, dan kondisi kebersihan kelas, aturan, hak, dan kewajiban tidak lagi hadir sebagai konsep yang jauh dari keseharian mereka. Persoalan yang sebelumnya mungkin hanya dipahami melalui penjelasan guru berubah menjadi sesuatu yang dapat dilihat, dinilai, dan dipertanyakan oleh siswa sendiri. Mekanisme semacam ini memiliki kedekatan dengan temuan Nugroho dan Winarno (2024) mengenai *ecopedagogic*, yang menempatkan persoalan lingkungan sebagai bagian dari pengalaman pendidikan untuk membangun kesadaran, serta Putri et al. (2025) yang menghubungkan *eco-pedagogy* dengan *life skills* dan kesadaran ekologis. Perbedaannya, penelitian ini membawa persoalan lingkungan tersebut ke dalam alur PPR pada pembelajaran PPKn, sehingga lingkungan tidak hanya menjadi objek pembelajaran ekologis, tetapi menjadi konteks untuk memahami tanggung jawab kewarganegaraan.

Perubahan berikutnya dapat dipahami dari pergeseran posisi siswa selama proses pembelajaran. Penggunaan gambar lingkungan bersih dan kotor serta kartu pernyataan situasi memberi titik awal yang lebih mudah dikenali siswa, tetapi nilai pembelajarannya muncul ketika stimulus tersebut digunakan untuk membicarakan pengalaman mereka sendiri. Pada Siklus I, sebagian siswa masih membutuhkan arahan untuk membuat hubungan tersebut; setelah kegiatan diperbaiki pada Siklus II, ruang untuk berbicara dan menggunakan pengalaman yang dekat dengan kehidupan mereka diperluas. Temuan ini sejalan dengan Pratama (2025), yang melalui kajian mengenai *experiential learning* menunjukkan bahwa pengalaman belajar dapat mendukung kesadaran terhadap persoalan lingkungan dalam pendidikan keberlanjutan, dan kembali beririsan dengan Putri et al. (2025) yang menempatkan pengalaman dalam *eco-pedagogy* sebagai bagian dari pengembangan kesadaran ekologis. Namun, pengalaman dalam penelitian ini tidak berdiri sebagai model tersendiri, melainkan berfungsi sebagai jembatan dalam PPR: siswa terlebih dahulu berhadapan dengan situasi, kemudian memaknai situasi tersebut sebelum diarahkan pada pilihan tindakan.

Bagian yang paling menentukan tampaknya terjadi ketika pengalaman tidak berhenti pada pembicaraan, tetapi dilanjutkan dengan refleksi dan aksi. Peserta didik diajak mempertimbangkan siapa yang terdampak ketika kewajiban menjaga kebersihan tidak dijalankan, apa akibat dari kondisi kelas yang tidak terawat, dan tindakan apa yang dapat dilakukan untuk mengubah keadaan tersebut. Pertanyaan semacam itu menggeser pembelajaran dari mengenali perilaku benar dan salah menuju pertimbangan mengenai alasan, konsekuensi, dan tanggung jawab. Ketika refleksi kemudian diwujudkan melalui kegiatan operasi bersih, siswa memperoleh kesempatan untuk menguji pemahamannya dalam situasi nyata. Arah pembelajaran tersebut berdekatan dengan Rafzan et al. (2024), yang memperlihatkan bahwa persoalan lingkungan dalam pendidikan kewarganegaraan dapat digunakan untuk membangun kesadaran sekaligus keterlibatan siswa, serta Abhari (2022) yang menekankan pengalaman tindakan nyata sebagai bagian dari penanaman karakter peduli lingkungan. Dalam konteks penelitian ini, hubungan refleksi dan aksi menjadi penting karena nilai kewarganegaraan tidak hanya dibicarakan, tetapi memperoleh bentuk melalui perilaku yang dapat diamati.

Dari sinilah perubahan pada sikap peduli lingkungan menjadi lebih mudah dipahami. Kenaikan hasil observasi yang lebih besar daripada kenaikan angket memperlihatkan bahwa perubahan paling kuat justru tampak pada perilaku yang muncul selama kegiatan, sementara respons yang diberikan siswa melalui angket berubah dalam tingkat yang lebih terbatas. Perbedaan tersebut masuk akal jika dilihat dari karakter kedua instrumen: angket menangkap respons peserta didik terhadap pernyataan sikap, sedangkan observasi merekam perilaku ketika

siswa berada dalam situasi pembelajaran yang nyata. Paputungan (2022) memandang ranah afektif sebagai wilayah yang mencakup sikap, perasaan, nilai, respons, dan kecenderungan perilaku, sedangkan Ulfah et al. (2021) menempatkan aspek afektif sebagai bagian dari proses pembelajaran yang tidak terpisahkan dari pengalaman belajar. Karena tindakan kebersihan memberikan ruang bagi siswa untuk memperlihatkan perilaku secara langsung, perubahan pada observasi dapat muncul lebih kuat daripada perubahan pada respons angket. Temuan tersebut juga mengingatkan bahwa perkembangan sikap dalam pembelajaran tidak selalu bergerak seragam pada seluruh bentuk pengukuran.

Perubahan perilaku tersebut tidak berlangsung hanya karena siswa memperoleh informasi baru, tetapi karena informasi itu berulang kali dipertemukan dengan pengalaman dan kesempatan bertindak. Pada Siklus I, masih terlihat siswa yang membutuhkan arahan ketika harus memperhatikan kebersihan atau mengambil tindakan terhadap sampah; setelah pengalaman pembelajaran diperbaiki, keterlibatan dalam kegiatan kebersihan menjadi lebih merata. Abhari (2022) memberikan pijakan yang relevan dengan menempatkan kegiatan nyata sebagai sarana penanaman karakter peduli lingkungan, sedangkan Afriana dan Hidayat (2022) mengaitkan karakter peduli lingkungan dengan proses internalisasi nilai yang tercermin dalam perilaku. Jika kedua perspektif tersebut dibaca bersama dengan proses yang terjadi dalam penelitian ini, operasi bersih bukan sekadar aktivitas penutup pembelajaran, melainkan ruang tempat siswa mempraktikkan nilai yang sebelumnya telah dibicarakan dan direfleksikan. Karena itu, peningkatan kemampuan menjalankan aturan dan kepedulian lingkungan dapat dipahami sebagai bagian dari proses pergeseran dari mengetahui kewajiban menuju menjalankan kewajiban dalam situasi yang mereka alami sendiri.

Temuan penelitian juga memperlihatkan bahwa keberhasilan rangkaian tersebut tidak bergantung pada penggunaan media yang kompleks. Gambar lingkungan bersih dan kotor serta kartu situasi cukup berfungsi sebagai pemantik ketika ditempatkan dalam alur yang memungkinkan siswa mengamati, berbicara, mempertimbangkan, dan bertindak. Hal ini berbeda dari arah pengembangan media yang ditunjukkan Septian dan Oktaviarini (2025) melalui komik digital berbasis *Canva* untuk materi “Aku Peduli Lingkungan”, maupun kajian Husamah et al. (2025) yang memperlihatkan semakin luasnya integrasi teknologi digital dalam pendidikan lingkungan. Penelitian ini justru memperlihatkan kemungkinan lain: media sederhana dapat memperoleh fungsi pedagogis yang kuat ketika tidak digunakan hanya untuk menyampaikan informasi, tetapi menjadi pemicu pengalaman dan refleksi. Pada akhirnya, perubahan capaian dari kedua siklus dapat dipahami sebagai hasil dari semakin terbangunnya kesinambungan antara konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi. Dalam posisi ini, temuan penelitian memperluas hasil Kurniyawati et al. (2022) mengenai kontribusi PPR terhadap pembentukan karakter dengan memperlihatkan penerapannya secara lebih spesifik pada pembelajaran PPKn kelas III yang mengarahkan nilai kewarganegaraan menuju perilaku peduli lingkungan.

KESIMPULAN

Penerapan *Paradigma Pedagogik Reflektif* pada pembelajaran PPKn di kelas III SDN Babakanjeruk menunjukkan bahwa proses pembentukan sikap peduli lingkungan berkembang ketika peserta didik tidak hanya mempelajari aturan, hak, dan kewajiban, tetapi juga berhadapan langsung dengan kondisi lingkungan, memikirkannya, dan melakukan tindakan perbaikan. Perkembangan antarsiklus tampak pada hasil observasi sikap peduli lingkungan yang meningkat dari 64,41% pada Siklus I menjadi 80,73% pada Siklus II, sementara hasil angket bergerak dari 75,14% menjadi 79,72%. Peningkatan juga disertai perubahan pada kemampuan

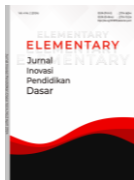
mengidentifikasi dan melaksanakan aturan dari 66,49% menjadi 83,85%, serta rata-rata evaluasi pembelajaran dari 60,00 menjadi 77,78. Dengan demikian, tindakan pada Siklus II tidak hanya menghasilkan capaian yang lebih tinggi, tetapi juga memperlihatkan keterlaksanaan pembelajaran yang lebih baik, terutama setelah perbaikan diarahkan pada keterlibatan peserta didik, penggunaan pengalaman yang lebih dekat dengan kehidupan mereka, dan pemberian ruang untuk melakukan tindakan secara langsung.

Temuan tersebut memberi implikasi bahwa pembelajaran PPKn dapat dirancang sekaligus sebagai ruang pembentukan sikap apabila persoalan yang dipelajari benar-benar berangkat dari lingkungan peserta didik. Guru dapat menggunakan tahapan *Paradigma Pedagogik Reflektif* secara fleksibel dengan menyesuaikannya terhadap kondisi kelas, karakteristik peserta didik, dan persoalan lingkungan yang tersedia di sekolah, tanpa harus bergantung pada media yang kompleks. Karena penelitian ini terbatas pada 18 peserta didik kelas III dan berlangsung dalam dua siklus di satu sekolah, penerapan pada konteks yang lebih luas masih perlu diuji agar diperoleh gambaran mengenai konsistensi hasil pada karakteristik peserta didik dan lingkungan yang berbeda. Penelitian selanjutnya dapat mengembangkan variasi aktivitas, media, maupun konteks lingkungan serta mengamati keberlanjutan perubahan perilaku setelah tindakan berakhir, sehingga penggunaan PPR tidak hanya terlihat efektif selama siklus penelitian, tetapi juga dapat dipahami potensinya dalam membentuk kebiasaan peduli lingkungan secara lebih berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abhari, M. H. P. (2022). Penanaman karakter peduli lingkungan melalui kegiatan menanam tanaman. *Ibtidaiyyah: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyyah*, 1(3), 169–183. <https://doi.org/10.18860/ijpgmi.v1i3.2381>
- Afriana, S., & Hidayat, N. (2022). Internalisasi nilai keagamaan dalam menanamkan karakter peduli lingkungan. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 1914–1921. <https://garuda.kemdiktisaintek.go.id/documents/detail/4535734>
- Ayni, A. N., Suryani, D. A., Suhaela, S. B., & Laili, R. P. S. N. (2026). Implementasi edukasi pilah sampah dan daur ulang dalam meningkatkan sikap peduli lingkungan siswa sekolah dasar. *BERNAS: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 7(2), 789–801. <https://ejournal.unma.ac.id/index.php/bernas/article/view/17070>
- Baierl, T. M., Kaiser, F. G., & Bogner, F. X. (2022). The supportive role of environmental attitude for learning about environmental issues. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101799. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494422000445>
- Hasanah, N., Darwisa, D., & Zuhriyah, I. A. (2023). Analisis strategi guru dalam mengembangkan ranah afektif peserta didik di sekolah dasar. *Academy of Education Journal*, 14(2), 635–648. <https://doi.org/10.47200/aoej.v14i2.1828>
- Husamah, H., Rahardjanto, A., Permana, T. I., & Shukri, A. A. M. (2025). Integration of digital technologies in environmental education: A systematic review of trends, impacts, and future directions. *Jurnal Varidika*, 37(1), 30–47. <https://doi.org/10.23917/varidika.v37i1.9908>
- Kalsoom, Q., Khanam, A., & Qureshi, N. (2022). Collaborative reflection on environmental practices: A vehicle for environmental education in teacher education. *Reflective Practice*, 23(2), 162–176. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001320>
- Kurniyawati, S. U., Chasanah, U., Ginting, A. H. B., Tuhyadi, S. G. S. A., & Istiningsih, I. (2022). Kontribusi model pembelajaran paradigma pedagogi reflektif untuk

- menumbuhkan karakter peserta didik pada mata pelajaran tematik integratif kelas IV SD/MI. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 6(1), 100–120. <https://doi.org/10.30651/else.v6i1.8842>
- Laksono, A. S., Fauziah, E., Ilham, A., Cahyaningrum, R. D., Dhani, A. P. A., & Suwartini, S. (2026). Model-model pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan sebagai pendidikan nilai moral di sekolah dasar. *Jurnal Cahaya Edukasi*, 3(2), 73–78. <https://jurnalcahayaedukasi.com/index.php/jce/article/view/361>
- Lis, E. (2026). Pembelajaran dialogis berbasis Relief Borobudur: Implementasi Paradigma Pedagogi Reflektif di sekolah dasar. *Spiritualitas Ignasian: Jurnal Kerohanian dalam Dunia Pendidikan*, 26(1), 21–37. <https://doi.org/10.24071/si.v26i1.1547>
- Mardin, L., & Zarkasih, K. (2025). Integrasi nilai-nilai Pancasila dalam pembelajaran PKN untuk pembentukan karakter siswa sekolah dasar. *Al-Riwayah: Jurnal Kependidikan*, 17(1), 35–47. <https://doi.org/10.47945/al-riwayah.v17i1.1774>
- Nugroho, H., & Winarno. (2024). Implementation of environmental awareness through ecopedagogic approach to environmental issues elementary schools. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 7(1), 112–121. <https://jurnal.uns.ac.id/SHES/article/view/84297>
- Paputungan, F. (2022). Affective development theory. *Journal of Education and Culture (JEaC)*, 2(2), 87–95. <https://journals.ubmg.ac.id/index.php/JEaC/id/article/view/1119>
- Pratama, A. (2025). The impact of experiential learning on climate change awareness in sustainability education: A systematic review. *SEAQIS Journal of Science Education*, 5(2), 23–33. <https://doi.org/10.58249/sjse.v5i02.177>
- Putri, G. M., Yudianto, A., & Mustadi, A. (2025). The implementation of eco-pedagogy-based learning integrated with life skills plays a crucial role in fostering both ecological awareness and personal skills. *Journal of Critical Ecology*, 2(2), 96–113. <https://www.journal-iasssf.com/index.php/JCRECO/article/view/2386>
- Rafzan, Belladonna, A. P., & Claude, E. S. (2024). Improving critical thinking skills in civic education based on Project Citizen building awareness of environmental issues. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 21(2), 359–367. <https://scholarhub.uny.ac.id/civics/vol21/iss2/20/>
- Safitri, A. O., Dewi, D. A., & Furnamasari, Y. F. (2021). Peran pendidikan kewarganegaraan dalam membentuk pribadi yang berkarakter pada anak sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(6), 5328–5335. <https://garuda.kemdiktisaintek.go.id/documents/detail/4535444>
- Sari, S., Aprima, D., & Paramita, L. (2026). Pembelajaran IPA berorientasi sustainability dalam membentuk karakter peduli lingkungan siswa sekolah dasar. *Science and Education Journal (SICEDU)*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.31004/sicedu.v5i2.233>
- Septian, W. R., & Oktaviarini, N. (2025). Pengembangan media pembelajaran komik digital berbasis Canva materi Aku Peduli Lingkungan kelas 2 sekolah dasar. *JUPEIS: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 4(3), 268–276. <https://doi.org/10.57218/jupeis.Vol4.Iss3.1695>
- Sunaryati, T., Fahira, A. L., Sholekhah, A. M. A., Robiah, S., & Suryani, N. (2024). Peran Pendidikan Kewarganegaraan dalam pembentukan karakter bangsa di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 654–662. <https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/19742>
- Ulfah, U., Arifudin, O., & Kartika, I. (2021). Pengaruh aspek kognitif, afektif, dan psikomotor terhadap hasil belajar peserta didik. *Jurnal Al-Amar: Ekonomi Syariah, Perbankan Syariah, Agama Islam, Manajemen dan Pendidikan*, 2(1), 1–9. <https://ojs->



ELEMENTARY: Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar

Vol. 6, No. 4, Agustus – Oktober 2026

e-ISSN : 2774-7034 | p-ISSN : 2774-8014

Online Journal System : <https://jurnalp4i.com/index.php/elementary>



steialamar.org/index.php/JAA/article/view/88

Yusuf, M., Muhammadiyah, M. U., & Burhan, B. (2025). Implementasi pendidikan karakter peduli lingkungan dan gotong royong berbasis pengalaman di UPT SPF Sekolah Dasar Negeri Bulurokeng. *Bosowa Journal of Education*, 5(2), 188–196. <https://doi.org/10.35965/bje.v5i2.5279>