Jurnal Ilmiah Cahaya Paud
Jurnal Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini
P-ISSN. 2407-1064 E-ISSN. 2807-5552

Mengamati, Bertanya, Dan Menemukan: Praktik Pembelajaran Eksploratif Anak Usia Dini Di Satuan Pendidikan Kerjasama

Mila Faila Shofa[1], Nur Cholimah[2], Rosida Nur Syamsiyati[3]
[1,3]UIN Raden Mas Said Surakarta
[2]Universitas Negeri Yogyakarta
[1,3]Jl. Pandawa, Dusun IV, Pucangan, Kartasura, Sukoharjo, Jawa Tengah
[2]Jl. Bantul No. 50, Gedongkiwo, Kec. Mantrijeron, Kota Yogyakarta, Daerah Istimewa Yogyakarta 55142
Email: mila.shofa@staff.uinsaid.ac.id

Abstrak: Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan praktik pembelajaran eksploratif pada anak usia dini di sebuah Satuan Pendidikan Kerja Sama (SPK), dengan fokus pada fasilitasi kesempatan bagi anak untuk mengamati, bertanya, mencoba, menemukan, dan menghubungkan pengalaman belajar di kelas dengan kehidupan nyata. Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dan dilaksanakan pada Agustus–September 2026. Data diperoleh melalui observasi terhadap kegiatan pembelajaran dan lingkungan sekolah, wawancara dengan kepala sekolah, guru, dan orang tua yang dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan dan pengalaman mereka dalam pelaksanaan pembelajaran eksploratif, serta telaah dokumen yang mencakup perencanaan pembelajaran, asesmen, portofolio, *Learning Journey*, dan program sekolah. Analisis data dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Kredibilitas data dijaga melalui triangulasi teknik dan sumber. Hasil penelitian menunjukkan empat pola utama. Pertama, lingkungan dan pengalaman nyata dimanfaatkan sebagai pemantik observasi dan rasa ingin tahu anak. Kedua, guru membangun ruang bagi anak untuk bertanya, mencoba, berdiskusi, dan menyampaikan gagasan melalui pembelajaran yang berpusat pada anak. Ketiga, eksplorasi diperluas melalui kegiatan bermain, proyek, literasi, STEM, *coding*, kegiatan kokurikuler, serta *Learning Journey* yang menghubungkan konsep pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata. Keempat, asesmen autentik berbasis observasi, catatan anekdot, hasil karya, dan portofolio dimanfaatkan secara formatif untuk menyesuaikan pengalaman belajar dengan kebutuhan anak. Temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran eksploratif pada pendidikan anak usia dini bukan merupakan aktivitas tunggal, melainkan suatu ekologi pedagogis yang menghubungkan lingkungan belajar, fasilitasi guru, agensi anak, pengalaman autentik, dan asesmen responsif.

Kata kunci: *Anak Usia Dini, Eksplorasi, Inquiry, Belajar Melalui Bermain*

***Abstract*:** *This study aims to describe exploratory learning practices in early childhood education at a Collaborative Education Unit (Satuan Pendidikan Kerja Sama or SPK), focusing on how opportunities are facilitated for children to observe, ask questions, experiment, discover, and connect classroom experiences with real-life contexts. This study employed a descriptive qualitative approach and was conducted from August to September 2026. Data were collected through observations of learning activities and the school environment, interviews with the school principal, teachers, and parents who were purposively selected based on their involvement and experience in implementing exploratory learning, and a review of documents covering lesson planning, assessment, portfolios, Learning Journey, and school programs. Data were analyzed interactively through data condensation, data display, and conclusion drawing. Data credibility was ensured through source and technique triangulation. The findings revealed four main patterns. First, the environment and real-life experiences were utilized as stimuli for observation and children's curiosity. Second, teachers created opportunities for children to ask questions, experiment, engage in discussions, and express their ideas through child-centered learning. Third, exploration was extended through play activities, projects, literacy, STEM, coding, co-curricular activities, and Learning Journey experiences that connected learning concepts with real-life contexts. Fourth, authentic assessment based on observations,*

anecdotal records, children's work, and portfolios was used formatively to adapt learning experiences to children's needs. These findings highlight that exploratory learning in early childhood education is not a single instructional activity but rather a pedagogical ecology that connects the learning environment, teacher facilitation, child agency, authentic experiences, and responsive assessment.

Keywords: *Early Childhood, Exploration, Inquiry, Learning Through Play*

A. Pendahuluan

Pembelajaran anak usia dini semakin dipahami bukan sebagai proses pemindahan pengetahuan secara satu arah, melainkan sebagai proses aktif ketika anak membangun pemahaman melalui interaksi dengan orang, benda, ruang, bahasa, dan pengalaman. Dalam kerangka *learning through play*, pengalaman belajar yang berkualitas umumnya memberikan ruang bagi keterlibatan aktif, kebermaknaan, literasi, interaksi sosial, serta kegembiraan, sementara guru tetap memiliki peran penting dalam merancang lingkungan dan memberikan fasilitasi yang sesuai (Parker et al., 2022). Perspektif ini menempatkan eksplorasi bukan sekadar sebagai kegiatan tambahan, melainkan sebagai cara anak menguji gagasan, mencari informasi, dan membangun hubungan antara pengalaman baru dan pengetahuan yang telah dimiliki.

Kajian kontemporer menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis bermain berada pada spektrum yang luas, mulai dari permainan yang lebih dipimpin oleh anak hingga pengalaman bermain yang lebih terarah oleh guru. *Guided play* dapat mendukung sejumlah hasil belajar tertentu dibandingkan dengan instruksi langsung atau *free play*, meskipun pengaruhnya tidak seragam pada semua domain perkembangan dan pembelajaran (Skene et al., 2022). Temuan tersebut penting karena mengingatkan bahwa kualitas fasilitasi, tujuan pembelajaran, dan ruang bagi agensi anak perlu dipertimbangkan secara bersamaan. *Playful learning* dapat mendukung motivasi, regulasi diri, dan agensi anak ketika pendidik benar-benar memberikan ruang bagi kontribusi dan pilihan anak dalam proses pembelajaran (Baker et al., 2023).

Eksplorasi juga berkaitan erat dengan rasa ingin tahu. Rasa ingin tahu mendorong perilaku pencarian informasi dan mengarahkan perhatian anak pada kesenjangan pengetahuan yang ingin dipahami. Dalam pendidikan prasekolah, *inquiry-based learning* memungkinkan rasa ingin tahu tersebut diterjemahkan ke dalam kegiatan mengamati, mengajukan pertanyaan, membuat dugaan, mencoba, dan mendiskusikan hasil (Jirout et al., 2024). Proyek inkuiri sains di prasekolah dapat memberikan ruang bagi proses penyelidikan yang terstruktur, tetapi tetap sesuai dengan karakteristik perkembangan anak (Zudaire et al., 2022). Dalam konteks Indonesia, (Rosidah et al., 2024) juga menyatakan bahwa pembelajaran inkuiri pada PAUD dapat diarahkan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis melalui pengalaman belajar yang dimediasi oleh guru.

Meskipun demikian, praktik pembelajaran eksploratif tidak dapat dipahami hanya berdasarkan label kurikulum atau nama program. Hubungan antara keyakinan guru tentang bermain dan praktik asesmen yang benar-benar berlangsung di kelas dapat bersifat kompleks (Pyle et al., 2023). Lingkungan fisik juga berpengaruh terhadap peluang anak untuk bergerak, berinteraksi, dan bereksplorasi. Karakteristik ruang dapat membentuk cara anak memanfaatkan lingkungan belajar (van Liempd et

al., 2020). Oleh karena itu, penelitian yang mendeskripsikan bagaimana eksplorasi diwujudkan melalui lingkungan, interaksi, pengalaman kontekstual, dan asesmen diperlukan untuk memberikan gambaran praktik pembelajaran secara lebih utuh.

Konteks Satuan Pendidikan Kerja Sama (SPK) menarik untuk dikaji karena SPK mengintegrasikan kurikulum internasional dengan ketentuan pendidikan nasional serta mengakomodasi keragaman latar belakang peserta didik. Berdasarkan pengamatan awal terhadap kegiatan pembelajaran dan penelaahan dokumen sekolah pada 3 Agustus 2026 di TK Singapore School, Semarang, ditemukan sejumlah praktik yang membuka peluang bagi eksplorasi anak. Dalam kegiatan *Discovery of the World*, misalnya, lingkungan sekolah dimanfaatkan sebagai objek pengamatan ketika anak mempelajari tema tanaman. Pengalaman belajar anak juga diperluas melalui kegiatan *Learning Journey*, *field trip*, serta kegiatan yang berkaitan dengan profesi atau institusi di lingkungan nyata, seperti bandara dan petugas pemadam kebakaran. Di samping itu, program literasi, STEM, *coding*, C-Robo, dan *Clay Art* memberikan konteks bagi anak untuk memilih, merancang, mencoba, membuat, atau memodifikasi karya. Dokumen dan praktik asesmen yang ditelaah juga menunjukkan penggunaan *baseline assessment*, observasi, catatan harian dan anekdot, hasil karya, dokumentasi kegiatan, serta portofolio untuk memahami perkembangan dan kebutuhan belajar anak. Gambaran awal ini memperlihatkan adanya beragam unsur yang berpotensi mendukung pembelajaran eksploratif. Namun, keberadaan kegiatan tersebut saja belum cukup menjelaskan bagaimana lingkungan, fasilitasi guru, inisiatif anak, pengalaman autentik, dan asesmen saling terhubung dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Oleh karena itu, penelitian diperlukan untuk mengkaji praktik-praktik tersebut secara kontekstual dan memahami pembelajaran eksploratif bukan hanya sebagai kumpulan program, melainkan sebagai suatu ekologi pedagogis.

Berdasarkan konteks tersebut, penelitian ini merumuskan pertanyaan: bagaimana praktik pembelajaran eksploratif diwujudkan dalam pengalaman belajar anak usia dini di SPK? Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pola praktik yang mendukung anak dalam mengamati, bertanya, mencoba, menemukan, dan memaknai pengalaman. Kebaruan artikel ini terletak pada pembacaan praktik eksploratif sebagai suatu ekologi pedagogis yang menghubungkan lingkungan belajar, fasilitasi guru, pengalaman autentik, agensi anak, dan asesmen responsif, bukan sebagai satu metode pembelajaran yang berdiri sendiri.

B. Landasan Teori

1. Pembelajaran Eksploratif dan Inquiry pada Anak Usia Dini

Pembelajaran eksploratif dipahami sebagai pengalaman belajar yang memberikan kesempatan kepada anak untuk mengamati fenomena, mengajukan pertanyaan, mencoba berbagai kemungkinan, mendiskusikan temuan, dan membangun pemahaman melalui pengalaman langsung. Dalam kerangka ini, *inquiry* merupakan proses yang mengarahkan rasa ingin tahu anak menjadi kegiatan pencarian informasi melalui aktivitas mengamati, bertanya, membuat dugaan, mencoba, dan mendiskusikan hasil. Rasa ingin tahu sendiri muncul ketika anak menyadari adanya sesuatu yang belum dipahami (Jirout et al., 2024). Dengan demikian, kualitas pembelajaran eksploratif bergantung pada tersedianya

fenomena yang dapat diamati, kesempatan untuk mengajukan pertanyaan, serta respons guru yang mampu memperluas proses penyelidikan anak. Dalam pembelajaran anak usia dini, *inquiry* perlu dilaksanakan dengan tetap memperhatikan tahap perkembangan anak. Proyek *inquiry* dapat dirancang melalui pengalaman yang konkret dan kolaboratif (Zudaire et al., 2022). Pengalaman guru dalam mengelola pertanyaan, aktivitas, dan stimulasi juga berpengaruh terhadap bagaimana proses *inquiry* diarahkan untuk menumbuhkan kemampuan berpikir anak (Rosidah et al., 2024). Oleh karena itu, eksplorasi bukan berarti guru sepenuhnya melepaskan proses pembelajaran kepada anak, melainkan mengatur kondisi dan menyediakan dukungan agar anak dapat menemukan hubungan serta berbagai kemungkinan melalui keterlibatan aktif.

2. Learning Through Play, Fasilitasi Guru, dan Agensi Anak

   Learning through play menempatkan bermain sebagai konteks yang memungkinkan anak terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Praktik ini berada pada suatu spektrum, mulai dari kegiatan yang dipimpin oleh anak hingga kegiatan yang lebih dipandu atau diarahkan oleh guru. Oleh karena itu, kualitas pembelajaran perlu dipahami melalui hubungan antara tujuan pembelajaran, pilihan anak, dan fasilitasi pendidik (Parker et al., 2022). *Guided play* dapat mendukung perkembangan sejumlah aspek kemampuan anak, meskipun penelitian menunjukkan adanya keragaman dalam definisi dan implementasinya (Skene et al., 2022). Dalam penelitian ini, *guided play* tidak diperlakukan sebagai label untuk seluruh praktik pembelajaran di sekolah, melainkan sebagai perspektif untuk memahami situasi ketika tujuan pembelajaran, pilihan anak, dan dukungan guru saling berinteraksi. Agensi anak juga dipahami secara relasional, yaitu sebagai ruang bagi anak untuk membuat pilihan, menyampaikan gagasan, dan memengaruhi proses pembelajaran, tetapi tetap berada dalam struktur sosial dan pedagogis tertentu (Baker et al., 2023; Rogers, 2022). Dengan demikian, agensi anak tidak dimaknai sebagai kebebasan tanpa batas, melainkan sebagai kesempatan untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran melalui dukungan dan fasilitasi guru.

3. Lingkungan Belajar dan Pengalaman Autentik

   Lingkungan belajar dipahami sebagai unsur aktif yang menyediakan sekaligus membatasi peluang anak untuk bergerak, berinteraksi, mengamati, dan mencoba. Karakteristik ruang berkaitan dengan perilaku sosial dan kognitif anak (van Liempd et al., 2020). Lingkungan juga dapat menyediakan *affordance*, yaitu peluang bagi anak untuk melakukan berbagai tindakan dan aktivitas melalui interaksinya dengan lingkungan tersebut (Obee et al., 2021). Dalam konteks pembelajaran eksploratif, lingkungan sekolah, perpustakaan, area gerak, bahan manipulatif, dan ruang luar dapat berfungsi sebagai sumber rangsangan yang memunculkan pertanyaan serta mendorong tindakan eksploratif anak. Selain itu, pengalaman autentik memperluas ruang belajar anak melampaui lingkungan kelas. Kunjungan, interaksi dengan ahli, simulasi, dan bermain peran memungkinkan anak menghubungkan simbol atau konsep yang dipelajari dengan praktik kehidupan nyata. Pengalaman tersebut menjadi bermakna ketika tidak hanya berhenti sebagai kegiatan rekreatif, tetapi juga dipersiapkan, dihubungkan

dengan unit pembelajaran, dan ditindaklanjuti melalui percakapan, karya, atau proyek. Dengan demikian, lingkungan belajar dan pengalaman autentik saling melengkapi dalam menyediakan konteks yang memungkinkan anak membangun pemahaman melalui interaksi langsung dengan berbagai objek, situasi, dan pengalaman.

4. Asesmen Autentik sebagai Bagian dari Eksplorasi

Asesmen dalam pembelajaran berbasis bermain idealnya tidak hanya berfokus pada produk akhir, tetapi juga mampu menangkap proses, strategi, bahasa, interaksi, dan karya yang dihasilkan anak selama kegiatan pembelajaran. (Danniels & Pyle, 2023) menunjukkan perlunya memahami hubungan antara praktik bermain dan praktik asesmen karena keduanya sering kali dinegosiasikan oleh guru secara dinamis dalam pelaksanaan pembelajaran. Observasi, dokumentasi, catatan anekdot, dan portofolio memberikan peluang bagi guru untuk merekam proses pembelajaran yang berlangsung secara alami selama anak beraktivitas. Informasi yang diperoleh melalui berbagai bentuk asesmen tersebut selanjutnya dapat dimanfaatkan secara formatif untuk menyesuaikan tingkat tantangan, bentuk dukungan, pemilihan bahan, maupun pendekatan pembelajaran pada pengalaman berikutnya. Dengan demikian, asesmen autentik tidak hanya berfungsi untuk mendokumentasikan perkembangan anak, tetapi juga menjadi bagian integral dari proses pembelajaran eksploratif yang membantu guru merancang pengalaman belajar secara lebih responsif terhadap kebutuhan dan perkembangan anak.

Dengan demikian, kerangka analisis penelitian ini terdiri atas empat komponen yang saling berhubungan, yaitu pemantik eksplorasi melalui lingkungan dan pengalaman autentik; proses *inquiry* melalui kegiatan mengamati, bertanya, mencoba, dan menemukan; fasilitasi guru yang menjaga keseimbangan antara tujuan pembelajaran dan agensi anak; serta asesmen autentik yang menjadi dasar dalam menginformasikan tindak lanjut pembelajaran.

C. Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif untuk mendeskripsikan praktik pembelajaran eksploratif pada anak usia dini secara kontekstual, khususnya keterkaitan antara lingkungan belajar, fasilitasi guru, agensi anak, pengalaman autentik, dan asesmen. Penelitian dilaksanakan di TK Singapore School, Semarang, Jawa Tengah, pada Agustus–September 2026. Pengamatan awal sebagaimana disebutkan dalam pendahuluan dilaksanakan pada 3 Agustus 2026. Pendekatan ini digunakan untuk memahami proses dan makna praktik pedagogis, bukan untuk menguji hubungan kausal atau efektivitas suatu intervensi.

Informan penelitian berjumlah tujuh orang, yang terdiri atas satu kepala sekolah, tiga guru, dan tiga orang tua/wali. Informan dipilih secara purposif berdasarkan keterkaitan peran dan pengalaman mereka dengan praktik pembelajaran eksploratif. Kepala sekolah memberikan informasi mengenai kebijakan dan program pembelajaran, guru memberikan informasi mengenai perencanaan, fasilitasi kegiatan, dan asesmen, sedangkan orang tua/wali memberikan perspektif mengenai pengalaman belajar anak serta komunikasi antara sekolah dan keluarga. Pemilihan

informan mempertimbangkan keterlibatan mereka dalam kegiatan yang diteliti serta kemampuan mereka dalam memberikan informasi yang relevan dengan fokus penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan telaah dokumen. Observasi dilaksanakan sebanyak dua kali, masing-masing selama empat jam, sehingga total waktu pengamatan langsung mencapai delapan jam selama periode penelitian pada Agustus–September 2026. Fokus observasi meliputi interaksi antara guru dan anak, pemanfaatan lingkungan dan fasilitas belajar, serta kesempatan anak untuk mengamati, bertanya, mencoba, memilih, berdiskusi, dan menghasilkan karya. Catatan observasi digunakan untuk mendeskripsikan peristiwa pembelajaran yang disaksikan secara langsung. Sementara itu, kegiatan yang hanya diketahui melalui wawancara atau dokumentasi tidak dikategorikan sebagai hasil observasi langsung.

Wawancara semi-terstruktur dilaksanakan dalam tiga sesi dengan durasi sekitar satu hingga dua jam per sesi. Wawancara melibatkan tujuh informan, yaitu satu kepala sekolah, tiga guru, dan tiga orang tua/wali. Pembagian informan pada setiap sesi disesuaikan dengan pelaksanaan wawancara di lapangan. Pertanyaan wawancara disesuaikan dengan peran masing-masing informan untuk menggali pertimbangan pedagogis, pelaksanaan pembelajaran eksploratif, asesmen, pengalaman belajar anak, serta kemitraan antara sekolah dan keluarga. Telaah dokumen mencakup *lesson plan*, *Learning Journey*, hasil karya dan portofolio anak, panduan dan catatan asesmen, serta dokumentasi program *Discovery of the World*, literasi, STEM/*coding*, CCA, dan *field trip* yang relevan dengan fokus penelitian. Dokumen tersebut digunakan untuk menelaah keterkaitan antara perencanaan, pelaksanaan, dan tindak lanjut pembelajaran.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui empat langkah yang saling berkaitan. Pertama, data hasil observasi, wawancara, dan telaah dokumen diorganisasikan berdasarkan sumber, waktu, dan jenis kegiatan. Kedua, kondensasi data dilakukan dengan membaca ulang catatan penelitian, memilih unit informasi yang relevan, memberikan kode awal pada tindakan anak, respons guru, pemanfaatan lingkungan, pengalaman autentik, dan asesmen, kemudian mengelompokkan kode-kode yang memiliki kedekatan makna. Ketiga, data disajikan dalam bentuk matriks perbandingan antarsumber untuk menelusuri kesesuaian, perbedaan, dan hubungan antarkategori. Keempat, pola yang terbentuk ditafsirkan dan kesimpulan diverifikasi kembali dengan menelusuri bukti awal hingga diperoleh empat tema utama, yaitu lingkungan sebagai pemantik eksplorasi; proses mengamati, bertanya, mencoba, dan menemukan; perluasan pengalaman belajar dari kelas ke dunia nyata; serta asesmen responsif. Prosedur analisis ini merujuk pada model analisis data interaktif (Miles & Huberman, 1994).

Kredibilitas temuan diupayakan melalui triangulasi sumber dan teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari kepala sekolah, guru, dan orang tua/wali. Sementara itu, triangulasi teknik dilakukan dengan mencermati kesesuaian antara hasil observasi, wawancara, dan telaah dokumen. Perbedaan informasi yang ditemukan ditelusuri berdasarkan konteks dan sumber asalnya, sehingga interpretasi penelitian tetap dibatasi pada bukti empiris yang tersedia.

D. Mengamati, Bertanya, Dan Menemukan: Praktik Pembelajaran Eksploratif Anak Usia Dini Di Satuan Pendidikan Kerjasama

Analisis menghasilkan empat tema yang memperlihatkan bahwa praktik pembelajaran eksploratif terbentuk melalui hubungan antara lingkungan, pengalaman autentik, interaksi pedagogis, kesempatan anak untuk bertindak, dan asesmen. Ringkasan tema disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Tema Temuan Praktik Pembelajaran Eksploratif

Tema	Indikator Data	Contoh Praktik	Makna Analitis
Lingkungan sebagai pemantik	Observasi, fasilitas, sumber belajar	*Discovery of the World, reading corner*, lingkungan sekolah	Ruang dan benda menyediakan *affordance* untuk mengamati dan mencoba
Bertanya dan menemukan	Dialog, pilihan, gagasan, diskusi	*Inquiry*, percakapan, manipulasi benda, bermain peran	Anak berpartisipasi sebagai pencari makna, guru memfasilitasi
Dari kelas ke dunia nyata	*Learning Journey, field trip*, proyek	Bandara, pemadam kebakaran, STEM/*coding*, CCA	Pengalaman autentik memperluas konteks dan transfer pemahaman
Asesmen responsif	Observasi, anekdot, karya, portofolio	*Baseline*, dokumentasi proses, perencanaan tindak lanjut	Asesmen menjadi umpan balik untuk personalisasi eksplorasi

1. Lingkungan dan Pengalaman sebagai Pemantik Observasi

Temuan pertama menunjukkan bahwa eksplorasi dimulai dari penyediaan objek, ruang, dan pengalaman yang dapat diamati secara langsung. Berdasarkan observasi pada 10 September 2026, lingkungan sekolah dimanfaatkan sebagai sumber belajar, bukan sekadar sebagai fasilitas pendukung. Pada program *Discovery of the World*, misalnya, anak dapat mengamati tanaman di lingkungan sekolah ketika mempelajari tema tanaman. Pada tema *places*, konsep tentang tempat tidak hanya dijelaskan secara verbal, tetapi juga direkonstruksi melalui kegiatan bermain peran dengan menciptakan lingkungan seperti bandara di dalam kelas. Pola serupa terlihat pada pemanfaatan perpustakaan, *reading corner*, *galaxy gym*, ruang kegiatan, dan fasilitas gerak sebagai konteks aktivitas anak.

Secara teoretis, pola ini sejalan dengan pandangan bahwa ruang dalam pendidikan anak usia dini menyediakan *affordance* yang memengaruhi berbagai tindakan yang dapat dilakukan anak. (van Liempd et al., 2020) menunjukkan bahwa karakteristik ruang berkaitan dengan perilaku sosial dan kognitif anak, sedangkan (Obee et al., 2021) memperlihatkan bahwa anak mengaktualisasikan fitur lingkungan menjadi peluang untuk melakukan berbagai tindakan dalam bermain. Pada lokasi penelitian, nilai pedagogis lingkungan tampak ketika ruang dan benda dihubungkan dengan unit pembelajaran, sehingga anak memiliki objek konkret untuk diamati, dibandingkan, disentuh, dimanipulasi, atau direpresentasikan kembali.

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa eksplorasi tidak selalu membutuhkan alat yang kompleks. Hal yang lebih menentukan adalah bagaimana guru menghubungkan lingkungan dengan pertanyaan atau tujuan pembelajaran. Lingkungan menjadi pemantik rasa ingin tahu ketika anak menemukan sesuatu yang belum sepenuhnya dipahami. Hal ini sejalan dengan (Jirout et al., 2024) yang menempatkan rasa ingin tahu sebagai dorongan pencarian informasi ketika terdapat kesenjangan antara pengetahuan yang dimiliki dan hal yang ingin dipahami. Dengan demikian, desain pembelajaran eksploratif perlu dimulai dengan mempertimbangkan fenomena apa yang dapat dialami anak secara langsung dan tindakan apa saja yang dimungkinkan oleh lingkungan tersebut.

Konsep *play-responsive teaching* juga membantu memperjelas hubungan antara pertanyaan guru dan agensi anak. Mengajar dalam konteks bermain menuntut guru untuk merespons perspektif anak sekaligus mempertahankan arah pedagogis. Kedua unsur tersebut tidak perlu diposisikan sebagai pilihan yang saling meniadakan (Shengjergji et al., 2025). Oleh karena itu, ketika anak mengemukakan dugaan atau memilih cara untuk mencoba, respons guru idealnya tidak langsung mengarahkan anak pada satu jawaban yang dianggap benar, melainkan terlebih dahulu memahami alasan di balik gagasan anak dan menawarkan tantangan yang memungkinkan gagasan tersebut berkembang. Implikasinya bagi analisis temuan adalah bahwa indikator *inquiry* perlu mencakup bukan hanya keberadaan pertanyaan, tetapi juga kesinambungan dialog, perubahan arah penyelidikan setelah respons anak, serta ruang yang tetap tersedia bagi inisiatif anak. Namun, karena transkrip interaksi secara terperinci tidak menjadi fokus pengumpulan data dalam penelitian ini, tingkat responsivitas guru pada setiap episode pembelajaran belum dapat dinilai secara pasti.

2. Mengamati, Bertanya, Mencoba, dan Menemukan sebagai Rangkaian Inquiry

Temuan kedua memperlihatkan pola pembelajaran yang memberikan ruang kepada anak untuk mengeksplorasi, bertanya, mencoba, menemukan, dan menyampaikan gagasan. Observasi pada 11 September 2026 menunjukkan bahwa selama proses pembelajaran berlangsung, guru memberikan kesempatan kepada anak untuk menyampaikan pendapat, berdiskusi, bekerja sama, mengambil keputusan sederhana, dan tampil di depan orang lain. Temuan observasi tersebut sejalan dengan hasil wawancara guru yang menyatakan bahwa guru tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga memfasilitasi dialog terbuka, kerja sama, pilihan cara berpartisipasi, dan pengambilan keputusan sederhana. Anak memperoleh kesempatan untuk mengutarakan pendapat, menunjukkan hasil pekerjaan, serta memanfaatkan pengalaman atau informasi baru ketika menghadapi tantangan. Rangkaian tersebut menunjukkan bahwa *inquiry* dalam pembelajaran PAUD dapat muncul sebagai bagian dari proses pembelajaran sehari-hari, bukan semata-mata sebagai prosedur penyelidikan ilmiah yang formal.

Praktik tersebut sejalan dengan temuan (Zudaire et al., 2022) bahwa *inquiry* pada pendidikan prasekolah dapat dibangun melalui aktivitas konkret dan kolaboratif. Selain itu, (Rosidah et al., 2024) menekankan pentingnya pengalaman guru dalam mengarahkan kegiatan *inquiry* untuk mendorong kemampuan berpikir kritis anak. Pada lokasi penelitian, peran guru tampak sebagai fasilitator yang

menyiapkan kondisi pembelajaran, memberikan pertanyaan atau dukungan, kemudian memberikan ruang bagi anak untuk merespons. Pola ini lebih tepat dipahami sebagai keseimbangan antara struktur pembelajaran dan kebebasan anak daripada sebagai kebebasan tanpa arahan.

Keseimbangan tersebut berkaitan dengan konsep *guided play*. (Skene et al., 2022) menjelaskan bahwa *guided play* mengombinasikan tujuan pembelajaran, agensi anak, dan bimbingan orang dewasa. Namun, karena data penelitian ini tidak merekam setiap episode bermain secara longitudinal, penelitian ini tidak menyimpulkan bahwa seluruh praktik pembelajaran di sekolah merupakan bentuk *guided play*. Sebaliknya, konsep tersebut digunakan untuk membantu menjelaskan episode pembelajaran ketika anak memperoleh pilihan dan ruang untuk mencoba, sementara guru tetap mempertahankan arah tujuan pembelajaran. Kehati-hatian ini penting agar interpretasi teoretis tidak melampaui bukti empiris yang diperoleh di lapangan.

Ruang untuk bertanya juga merupakan indikator penting dalam pembelajaran eksploratif. Penelitian (İnönü & Demircan, 2023) menunjukkan bahwa pendidik mengakui pentingnya pertanyaan terbuka, tetapi belum tentu menerapkannya secara konsisten dalam praktik pembelajaran. Temuan penelitian ini menunjukkan adanya kondisi yang mendukung dialog dan penyampaian gagasan anak. Namun, temuan tersebut sekaligus mengisyaratkan adanya ruang pengembangan, khususnya dalam meningkatkan kualitas pertanyaan guru, memberikan waktu tunggu yang memadai, serta mendokumentasikan pertanyaan yang benar-benar muncul dari anak. Upaya tersebut dapat memperkuat pelaksanaan *inquiry* agar semakin berpusat pada proses berpikir dan inisiatif anak.

3. Dari Kelas ke Dunia Nyata: Eksplorasi melalui Pengalaman Autentik dan Bermain

Temuan ketiga menunjukkan adanya perluasan eksplorasi dari lingkungan kelas menuju pengalaman autentik. Kegiatan *Learning Journey*, *excursion*, *incursion*, dan *field trip* dirancang untuk menghubungkan unit pembelajaran dengan kehidupan nyata. Anak dapat berinteraksi dengan tempat, profesi, atau proses yang sebelumnya hanya dikenal melalui cerita dan gambar, misalnya pengalaman yang berkaitan dengan bandara, petugas pemadam kebakaran, atau institusi di lingkungan sekitar. Pengalaman tersebut kemudian dihubungkan kembali dengan aktivitas di kelas, termasuk percakapan, bermain peran, pembuatan karya, dan proyek. Berdasarkan hasil wawancara dengan kepala sekolah, kegiatan *Learning Journey* yang mencakup *excursion* dan *incursion* memungkinkan anak mengikuti kunjungan ke berbagai tempat atau memperoleh pengalaman langsung melalui kehadiran narasumber di sekolah. Sejalan dengan itu, dokumentasi kegiatan CCA, termasuk *Clay Art* dan C-Robo, menunjukkan adanya kesempatan bagi anak untuk berkarya serta mengenal konsep *coding* sesuai dengan tahap perkembangan mereka.

Pola ini penting karena pengalaman autentik memungkinkan anak membangun representasi pengetahuan yang lebih kaya. Contoh bermain peran bandara menunjukkan hubungan antara pengalaman nyata dan dunia simbolik permainan. Anak dapat merekonstruksi berbagai proses, seperti *check-in*, penanganan bagasi, pemeriksaan, atau perjalanan, ke dalam skenario bermain.

Dalam kerangka *learning through play*, pengalaman semacam ini memberikan bahan bagi anak untuk menggabungkan pengetahuan faktual, bahasa, interaksi sosial, imajinasi, dan pemecahan masalah. (Parker et al., 2022) menekankan bahwa *playful learning* yang efektif membutuhkan perancangan pengalaman sekaligus fasilitasi guru yang mampu menjaga keterlibatan anak dan arah tujuan pembelajaran.

Eksplorasi juga tampak dalam program STEM, *coding*, C-Robo, dan *Clay Art*. Anak memperoleh kesempatan untuk merancang, membuat, mencoba, memodifikasi, dan memperbaiki karya. Aktivitas tersebut menunjukkan adanya dimensi iteratif dalam pembelajaran, yaitu proses yang memungkinkan anak melakukan percobaan secara berulang dan memperbaiki hasil berdasarkan pengalaman sebelumnya. Produk yang dihasilkan tidak selalu selesai pada percobaan pertama, sehingga anak berhadapan dengan berbagai permasalahan, mencoba alternatif, dan mengamati konsekuensi dari tindakannya. Pada kegiatan *coding* dan robotika, konsep pola, urutan, logika, dan pemecahan masalah diperkenalkan melalui aktivitas yang menyenangkan dan sesuai dengan tahap perkembangan anak, bukan melalui abstraksi formal.

Kegiatan literasi juga memperlihatkan bentuk eksplorasi yang berbeda. *Reading corner* memungkinkan anak memilih buku, mendengarkan cerita, dan mengembangkan minat membaca, sedangkan kegiatan *book character* menghubungkan pemahaman terhadap teks dengan bermain peran dan ekspresi di hadapan orang lain. Hal ini memperlihatkan bahwa eksplorasi tidak terbatas pada bidang sains atau lingkungan fisik, tetapi juga mencakup bahasa, simbol, identitas, dan imajinasi. (Baker et al., 2023) mengingatkan bahwa agensi dalam *playful learning* tampak ketika anak memiliki ruang untuk mengambil posisi, membuat pilihan, dan memberikan kontribusi terhadap pengalaman belajarnya.

Keterhubungan antara lingkungan kelas dan dunia nyata juga muncul dalam penggunaan Bahasa Indonesia serta pengenalan nilai-nilai Pancasila secara kontekstual. Anak menggunakan bahasa dalam percakapan dan interaksi yang bermakna, sementara nilai kerja sama, penghargaan terhadap teman, tanggung jawab, kepatuhan terhadap aturan, dan penghargaan terhadap keberagaman diintegrasikan ke dalam kegiatan sehari-hari. Dengan demikian, pengalaman eksploratif di SPK tidak hanya mendukung pengembangan kompetensi kognitif, tetapi juga menjadi ruang bagi anak untuk mengenali dan membangun pemahaman mengenai identitas, bahasa, kehidupan sosial, dan budaya.

4. Asesmen Autentik sebagai Umpan Balik untuk Eksplorasi Berikutnya

Temuan keempat menunjukkan bahwa asesmen diposisikan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran. Sekolah menggunakan *baseline assessment*, observasi berkelanjutan, catatan harian dan anekdot, hasil karya, dokumentasi kegiatan, serta portofolio. Anak tetap bermain dan belajar secara alami, sementara guru mendokumentasikan perkembangan yang muncul selama proses tersebut. Informasi yang diperoleh digunakan untuk memahami kemampuan, kebutuhan, minat, dan perkembangan masing-masing anak, kemudian menjadi dasar dalam merencanakan aktivitas pembelajaran berikutnya.

Berdasarkan hasil wawancara dengan guru, asesmen mengacu pada *IEYC Learning Outcomes* dan *learning goals*, dengan pelaksanaan *baseline assessment* pada awal tahun ajaran. Setiap minggu, guru membahas hasil perkembangan anak melalui kegiatan *weekly department meeting* untuk menyesuaikan perencanaan pembelajaran berikutnya. Bentuk asesmen yang didokumentasikan mencakup observasi, tugas atau produk, catatan harian dan anekdot, serta portofolio. Sejalan dengan itu, hasil wawancara dengan orang tua menunjukkan bahwa perkembangan anak juga dikomunikasikan melalui kegiatan *Parent Teacher Conference*.

Hubungan antara bermain dan asesmen merupakan isu penting dalam pendidikan anak usia dini. (Pyle et al., 2023) menunjukkan bahwa terdapat proses negosiasi yang berlangsung secara dinamis antara perspektif guru mengenai bermain dan praktik asesmen yang diterapkan selama kegiatan bermain. Data penelitian ini memperlihatkan adanya upaya untuk menghubungkan kedua aspek tersebut melalui dokumentasi proses, bukan hanya penilaian terhadap hasil akhir. Karya anak ditelaah bersama catatan observasi, foto kegiatan, dan perkembangan pada berbagai aspek. Dengan cara ini, asesmen dapat menangkap jejak proses eksplorasi yang sering kali tidak sepenuhnya terlihat melalui tes formal.

Pemanfaatan asesmen juga berkaitan dengan penerapan diferensiasi pembelajaran. Guru menjelaskan bahwa satu tujuan pembelajaran dapat difasilitasi melalui berbagai cara, seperti lagu, benda konkret, gerakan, permainan, media visual, atau aktivitas kinestetik. Hal ini menunjukkan bahwa diferensiasi tidak selalu berarti menetapkan tujuan pembelajaran yang berbeda bagi setiap anak, melainkan menyediakan variasi jalur pembelajaran agar setiap anak dapat mengakses pengalaman belajar sesuai dengan kebutuhannya. Dalam pembelajaran eksploratif, data asesmen menjadi informasi penting untuk menentukan jenis bahan, tingkat dukungan, pertanyaan, atau pengalaman yang perlu diberikan pada kegiatan berikutnya.

Keterlibatan orang tua turut memperkuat siklus tersebut. Perkembangan anak dibahas melalui komunikasi berkala dan pertemuan antara guru dan orang tua, bukan hanya disampaikan dalam bentuk laporan satu arah. (Gross et al., 2020) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pembelajaran anak usia dini memiliki beragam dimensi dan perlu dipahami sebagai relasi yang lebih substantif daripada sekadar kehadiran orang tua dalam kegiatan sekolah. Pada lokasi penelitian, komunikasi mengenai perkembangan anak dapat menjadi mekanisme untuk menyelaraskan dukungan antara lingkungan sekolah dan rumah, terutama ketika anak membawa pengalaman belajarnya ke dalam kehidupan sehari-hari.

5. Pembelajaran Eksploratif sebagai Ekologi Pedagogis

Keempat tema memperlihatkan bahwa kekuatan praktik pembelajaran eksploratif tidak terletak pada satu program tertentu, melainkan pada keterhubungan antarkomponen pembelajaran. Lingkungan menyediakan objek dan fenomena yang dapat diamati; pengalaman autentik memperluas konteks belajar; guru membangun dialog dan memberikan *scaffolding*; anak memperoleh ruang untuk memilih, mencoba, dan menyampaikan gagasan; sedangkan asesmen menyediakan informasi untuk merancang pengalaman pembelajaran berikutnya.

Hubungan antarkomponen tersebut membentuk suatu ekologi pedagogis yang memungkinkan proses eksplorasi berlangsung secara berkelanjutan dan berulang.

Sintesis tersebut sekaligus memberikan kontribusi konseptual dalam memahami praktik pendidikan anak usia dini di SPK. Integrasi kurikulum nasional dan internasional tidak secara otomatis menghasilkan pembelajaran eksploratif. Praktik pembelajaran menjadi eksploratif ketika tujuan kurikulum diterjemahkan ke dalam pengalaman yang memberikan kesempatan kepada anak untuk berinteraksi dengan fenomena, mengajukan pertanyaan, melakukan tindakan, membangun representasi, dan merefleksikan pengalaman. Dalam konteks ini, kurikulum berfungsi sebagai arah pembelajaran, sedangkan pengalaman anak menjadi medium utama dalam membangun pemahaman.

Implikasi praktis dari temuan ini adalah perlunya penguatan dokumentasi terhadap episode *inquiry* anak. Sekolah dapat mengembangkan dokumentasi pedagogis yang tidak hanya mencatat bahwa suatu kegiatan telah dilaksanakan, tetapi juga merekam pertanyaan anak, strategi yang digunakan dalam mencoba, perubahan gagasan, bentuk *scaffolding* yang diberikan guru, serta tindak lanjut setelah anak memperoleh pengalaman autentik. Dokumentasi semacam ini dapat memperkuat pelaksanaan asesmen formatif sekaligus membantu guru merefleksikan keseimbangan antara pencapaian tujuan kurikulum dan pemberian ruang bagi agensi anak.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena data diperoleh dalam rentang kunjungan lapangan yang terbatas. Oleh karena itu, penelitian belum dapat menjelaskan perubahan pola eksplorasi anak dari waktu ke waktu atau membandingkan pengalaman anak pada berbagai unit pembelajaran secara longitudinal. Penelitian selanjutnya dapat menggunakan observasi video secara berulang, dokumentasi pertanyaan anak, dan wawancara berbasis video dengan guru untuk menelusuri secara lebih mendalam bagaimana *scaffolding*, agensi anak (*agency*), dan asesmen muncul dalam episode bermain dan *inquiry*. Pendekatan tersebut relevan dengan rekomendasi (Pyle et al., 2023) mengenai penggunaan metode yang mampu menangkap hubungan kompleks antara perspektif guru dan praktik pembelajaran di kelas.

E. Simpulan

Praktik pembelajaran eksploratif pada SPK yang diteliti diwujudkan melalui rangkaian pengalaman belajar yang memungkinkan anak mengamati, bertanya, mencoba, menemukan, menyampaikan gagasan, dan menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan nyata. Eksplorasi tidak diterapkan sebagai satu metode pembelajaran yang berdiri sendiri, melainkan dibangun melalui pemanfaatan lingkungan yang kaya akan sumber belajar, fasilitasi guru, kegiatan bermain dan proyek, *Learning Journey* dan *field trip*, literasi, STEM/*coding*, serta berbagai pengalaman kontekstual lainnya. Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa agensi anak dan arah pedagogis guru bukanlah dua hal yang harus dipertentangkan. Guru dapat mempertahankan tujuan pembelajaran sekaligus menyediakan pilihan, dialog, bahan, dan dukungan yang memberikan ruang bagi anak untuk bertindak secara aktif. Asesmen autentik melalui observasi, catatan anekdot, hasil karya, dan portofolio

melengkapi proses tersebut karena digunakan untuk memahami kebutuhan dan perkembangan anak serta menyesuaikan pengalaman belajar berikutnya. Dengan demikian, pembelajaran eksploratif dapat dipahami sebagai suatu ekologi pedagogis yang menghubungkan lingkungan belajar, pengalaman autentik, *inquiry*, *playful learning*, agensi anak, dan asesmen responsif.

Satuan PAUD disarankan untuk memperkuat dokumentasi pedagogis yang berfokus pada proses pembelajaran, khususnya pertanyaan yang muncul dari anak, perubahan strategi ketika mencoba, bentuk *scaffolding* yang diberikan guru, serta keterkaitan antara pengalaman nyata dan kegiatan eksplorasi lanjutan di kelas. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan pendekatan longitudinal agar dapat mengungkap dinamika *inquiry* dan bermain pada berbagai tema pembelajaran serta mengkaji secara lebih mendalam bagaimana *guided play* dan *child agency* terbentuk melalui interaksi sehari-hari antara guru dan anak.

DAFTAR PUSTAKA

Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2023). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, *31*(2), 372–384. https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726

Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, *51*(7). https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, *29*, 747–760. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6

İnönü, G. N., & Demircan, H. Ö. (2023). Questioning as an instructional method: Exploring beliefs and reported practices of early childhood educators. *Teaching and Teacher Education*, *135*, 104351. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104351

Jirout, J. J., Evans, N. S., & Son, L. K. (2024). Curiosity in children across ages and contexts. *Nature Reviews Psychology*, *3*, 622–635. https://doi.org/10.1038/s44159-024-00346-5

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.

Obee, P., Sandseter, E. B. H., & Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, *191*(16), 2607–2625. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, *7*, 751801. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Pyle, A., DeLuca, C., Wickstrom, H., Danniels, E., & Fesseha, E. (2023). Play-based learning and assessment practices in early years: Methodological explorations. *Educational Research*, *65*(2), 248–266. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181201

Rogers, S. (2022). Play in the time of pandemic: Children's agency and lost learning. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052235

Rosidah, S., Zulaeha, I., & Formen, A. (2024). Cultivating Critical Thinking Skills in Early Childhood through Inquiry-Based Learning Models Grounded in Teachers' Experiences. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, *9*(1`). https://doi.org/10.14421/jga.2024.91-14

Shengjergji, S., Myrendal, J., & Pramling, N. (2025). Responding to Children ' s Semiotic Repertoires in Collaborative Digital Storytelling. *Early Childhood Education Journal*, *53*(7), 2547–2558. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01761-2

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, *93*(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

van Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., Fukkink, R. G., & Leseman, P. P. M. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, *67*, 101385. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101385

Zudaire, I., Buil, R., Uriz, I., & Napal, M. (2022). Mars explorers: A science inquiry-based learning project in preschool. In *International Journal of Early Childhood*. Springer. https://doi.org/10.1007/s13158-021-00308-5