



Eksplorasi Peran Lingkungan dalam Menciptakan Pembelajaran yang Bermakna: Studi Multi Kasus di PAUD Terpadu Islam Diponegoro dan PAUD ABA Nurul Hidayah PK, Surakarta

Yuyun Yulianingsih (1st); Fadilla Ayuningtyas (2nd); Aam Kurnia (3rd), Seila Zahra Nurhaliza (4th)

^{1,2,3,4} Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia

¹yuyunyulianingsih@uinsgd.ac.id, ²fadillaayuningtyas@uinsgd.ac.id, ³aam.kurnia@uinsgd.ac.id, ⁴seilazahra22@gmail.com

Corresponding Author: Fadilla Ayuningtyas-fadillaayuningtyas@uinsgd.ac.id

Submitted: 14 05 25 / Accepted: 28 08 25 / Published: 03 12 25

Abstract

Curriculum reform and the implementation of Project-Based Learning (PjBL) in early childhood education (ECE) are expected to support teachers in facilitating meaningful learning experiences within early years classrooms. However, few studies have examined the environmental factors that contribute to PjBL's effectiveness in achieving children's learning outcomes. This qualitative study aims to examine both the roles and challenges of environmental contexts in promoting meaningful learning, using a multi-case study design. Data were collected through focus group discussions, direct observations, and in-depth interviews involving two school principals and eighteen teachers from two Islamic-based ECE institutions in Surakarta, Central Java. Thematic analysis was employed to identify emergent themes through systematic coding. The findings reveal that meaningful learning is supported by three key environmental dimensions: physical, social, and cultural-religious contexts. These aspects influence decisions regarding the school's type, foundation, facilities, and educational services, as well as children's learning experiences and participation. Nevertheless, schools and surrounding environments face challenges in leveraging these contexts, including limited teacher literacy in physical and cultural-religious content and safety concerns in children's outdoor learning.

Keywords: *environment; meaningful learning; project based learning; Islamic based in early childhood education*

Abstrak

Adanya perubahan kurikulum dan pendekatan pembelajaran *Project Based Learning* di PAUD diharapkan membantu guru mencapai pembelajaran bermakna di ruang-ruang kelas anak usia dini. Sayangnya masih sedikit eksplorasi terhadap aspek-aspek pendukung efektivitas PjBL pada capaian pembelajaran anak. Penelitian kualitatif ini bertujuan mengungkap peran sekaligus tantangan dari aspek lingkungan dalam menghasilkan pembelajaran yang bermakna menggunakan desain studi multi kasus. Data dikumpulkan menggunakan *Focus Group Discussion*, observasi langsung dan wawancara mendalam dengan melibatkan dua kepala sekolah dan 18 guru di dua PAUD berbasis Islam di Surakarta, Jawa Tengah. Kemudian data dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik yang memunculkan tema-tema dari pengkodean data. Hasil penelitian menunjukkan konteks lingkungan yang mendukung pembelajaran bermakna teridentifikasi dalam tiga tema, yakni lingkungan fisik, sosial, dan nilai-budaya yang ketiganya berpengaruh pada penentuan jenis, basis, fasilitas, dan program layanan sekolah,

pengalaman belajar, dan partisipasi anak. Namun terdapat tantangan yang dihadapi sekolah dan lingkungan untuk memunculkan kebermaknaan pembelajaran yang berbasis lingkungan seperti kemiripan *setting*, kedalaman literasi guru pada konten berbasis lingkungan fisik dan nilai-budaya, serta keamanan lingkungan yang dieksplorasi anak.

Kata kunci: Lingkungan; Pembelajaran yang Bermakna; *Project Based Learning*; PAUD Berbasis Islam.

Pendahuluan

Selama lebih dari dua dekade, hasil Programme for International Student Assessment (PISA) menunjukkan bahwa capaian literasi, numerasi, dan sains peserta didik Indonesia stagnan pada level rendah (Schleicher, 2019). Hal ini mencerminkan adanya tantangan fundamental dalam sistem pembelajaran, termasuk pendekatan yang digunakan di dalam kelas. Pemerintah merespons melalui Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran yang lebih kontekstual, partisipatif, dan bermakna. Salah satu pendekatan yang dianjurkan adalah Project-Based Learning (PjBL), sebagai strategi untuk menghubungkan kegiatan belajar anak dengan permasalahan dunia nyata (Kemendikbudristek, 2022), sebagai contoh dalam penerapan pola hidup sehat (Aksa et al., 2022), kemampuan berkomunikasi (Poerwati & Cahaya, 2018) dan kemampuan spasial (Priatna et al., 2022).

Pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), pembelajaran bermakna sangat krusial karena menjadi fondasi awal pembentukan karakter, kecakapan hidup, dan nalar kritis anak. Vallori (2004) menyebut pembelajaran yang bermakna adalah kunci untuk pembelajaran yang sukses, karena anak-anak belajar secara aktif ketika mereka terlibat dalam pengalaman yang relevan dengan kehidupan sehari-hari mereka. Lingkungan sekitar—baik fisik maupun sosial—memiliki potensi besar sebagai sumber belajar yang otentik dan kontekstual. Oleh karena itu, penting untuk mengkaji bagaimana konteks lingkungan, sebagai bagian dari ekosistem belajar anak, mempengaruhi penciptaan pengalaman belajar yang bermakna, terutama dalam pendekatan PjBL.

Dalam konteks Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), pentingnya pembelajaran bermakna semakin besar mengingat periode usia dini merupakan masa emas pembentukan nilai, karakter, serta kemampuan kognitif awal. Berdasarkan teori *meaningful learning* yang dikemukakan oleh Ausubel (dalam Agra et al., 2019), anak akan lebih mudah memahami dan menginternalisasi pengetahuan baru ketika informasi yang diberikan dikaitkan secara substantif dengan pengalaman dan pengetahuan yang telah mereka miliki. Lingkungan nyata di sekitar anak menjadi wahana penting dalam membentuk struktur kognitif ini, sebab anak usia dini belajar melalui pengalaman langsung dan keterlibatan aktif.

Menambahkan dimensi yang lebih luas, Ecological Systems Theory yang dikembangkan oleh Bronfenbrenner (dalam Tudge et al., 2017) menegaskan bahwa tumbuh kembang anak dipengaruhi oleh sistem lingkungan yang saling terkait—mulai dari mikrosistem (seperti keluarga dan sekolah), mesosistem (interaksi antar lingkungan terdekat), hingga makrosistem (nilai, budaya, dan norma sosial). Dalam konteks pembelajaran di PAUD, lingkungan sosial seperti guru, orang tua, dan masyarakat sekitar bukan hanya menjadi latar, tetapi juga aktor aktif yang berperan dalam membentuk pengalaman belajar anak. Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran seperti PjBL yang bersentuhan langsung dengan lingkungan sosial anak sejalan dengan prinsip-prinsip dalam teori Bronfenbrenner.

Sejumlah penelitian telah menggarisbawahi efektivitas PjBL dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis, sosial-emosional, serta partisipasi anak dalam pembelajaran (Poerwati & Cahaya, 2018; Wulandari et al., 2022). Pendekatan ini juga dianggap mampu membangun motivasi intrinsik anak dan memberi ruang pada kebebasan bereksplorasi (Beavers et al., 2017). Namun, sebagian besar studi masih berfokus pada desain implementasi dan hasil akademik (Eriza et al., 2023; Rahmawati, 2023; Sari

et al., 2023; Wulandari et al., 2022) dan belum secara khusus menggali bagaimana sistem lingkungan dalam teori Bronfenbrenner berinteraksi untuk menciptakan meaningful learning.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi peran lingkungan dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna pada satuan pendidikan anak usia dini berbasis Islam di Surakarta yang menerapkan model pembelajaran berbasis proyek. Studi ini akan mengidentifikasi aspek lingkungan yang mendukung maupun menjadi tantangan dalam pelaksanaan pembelajaran kontekstual berbasis PjBL.

Dalam konteks penelitian ini, pembelajaran bermakna merujuk pada empat atribut utama yang dikembangkan oleh Mohamed Amin dan Amelia (2009) dalam Kean & Kwe (2014), yaitu *intentional*, *constructive*, *active*, dan *authentic learning*. *Intentional learning* menekankan pada kesadaran dalam menetapkan tujuan pembelajaran, merancang lingkungan bermain secara sengaja, serta menyediakan dukungan reflektif yang membantu anak dan guru memahami proses belajar (Bingham et al., 2018). *Constructive learning* terjadi ketika anak secara aktif membangun pengetahuan baru dengan mengaitkan pengalaman sebelumnya dan mendapatkan otonomi (Volansky, 2023; Weisberg et al., 2016) untuk mengeksplorasi minat belajar mereka. *Active learning* melibatkan partisipasi langsung anak dalam interaksi dengan lingkungan dan teman sebaya (Hohmann & Weikart, 1995), memungkinkan mereka membuat keputusan relevan selama proses belajar (Demirtaş & Sucuoğlu, 2009). Sementara itu, *authentic learning* mengarah pada kedalaman pemahaman anak melalui keterlibatan dalam proyek yang bermakna (Lee & Goh, 2012) dan refleksi kritis yang berkelanjutan (Beavers et al., 2017). Keempat aspek ini saling terkait dan menjadi kerangka penting dalam menilai kebermaknaan pembelajaran dalam konteks PAUD berbasis PjBL.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi multi kasus. Desain ini dipilih untuk memahami secara mendalam bagaimana lingkungan berperan dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna di dua satuan PAUD berbasis Islam di Surakarta yang menerapkan model Project-Based Learning (PjBL). Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti menggali secara holistik dinamika sosial, interaksi, dan makna yang dibentuk dalam konteks alami (Yin, 2018).

Lokasi penelitian terdiri dari dua lembaga PAUD berbasis Islam yang telah secara konsisten menerapkan pembelajaran berbasis proyek, yakni PAUD Terpadu Islam Diponegoro dan PAUD ABA Nurul Hidayah Program Khusus yang berada di Surakarta. Subjek penelitian berjumlah 20 orang, terdiri atas 2 kepala sekolah dan 18 guru kelas, yang dipilih secara purposive berdasarkan keterlibatan aktif mereka dalam proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi proyek pembelajaran. Anak-anak diamati secara umum sebagai bagian dari dinamika kelas, bukan sebagai subjek individual, sehingga fokus pengamatan diarahkan pada pola interaksi, keterlibatan, dan respons terhadap lingkungan belajar.

Karakteristik informan dalam penelitian ini penulis bagi menjadi beberapa jenis, misalnya guru yang baru mengikuti pelatihan menjadi guru penggerak (level 1, mandiri berubah), guru yang telah menjadi guru penggerak namun baru untuk sekolahnya sendiri (level 2, mandiri bergerak), dan guru atau kepala sekolah yang menjadi instruktur/pelatih dalam guru lain (level 3, mandiri berbagi).

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama yakni observasi partisipatif, Focus Group Discussion, wawancara mendalam. Observasi dilakukan selama proses pelaksanaan proyek di kedua sekolah untuk menangkap interaksi antara guru, anak, dan lingkungan sekitar. FGD dilakukan untuk mengumpulkan data dari interaksi antar peserta, bukan hanya dari individu. Wawancara dilakukan kepada kepala sekolah dan guru untuk memperoleh pemahaman yang lebih dalam mengenai makna, strategi, dan peran lingkungan dalam pembelajaran.

Data dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik menurut Braun dan Clarke (2006), yang melibatkan enam tahapan: (1) familiarisasi dengan data, (2) pengkodean awal, (3) identifikasi tema, (4) peninjauan tema, (5) pendefinisian dan penamaan tema, dan (6) penulisan laporan naratif. Proses ini dilakukan secara reflektif dan berulang untuk memastikan keutuhan dan validitas interpretasi.

Keabsahan data dijaga melalui penggunaan strategi triangulasi teknik (observasi, wawancara, FGD), member checking kepada informan kunci, serta penyusunan audit trail sepanjang proses analisis. Peneliti juga melakukan refleksi diri secara terus-menerus untuk meminimalkan bias dan menjaga konsistensi antara data lapangan dan interpretasi yang dihasilkan (Stahl & King, 2020).

Hasil dan Pembahasan

Melalui proses pengumpulan, ditemukan bahwa lingkungan sekitar sekolah memainkan peran signifikan dalam mendukung pembelajaran yang bermakna. Dari proses analisis tematik, teridentifikasi tiga tema utama yang menjelaskan bagaimana lingkungan berkontribusi terhadap penciptaan pembelajaran yang bermakna. Kata-kata kunci yang didapat dari data penelitian yang muncul dalam observasi, wawancara dan FGD diidentifikasi kemudian diinterpretasikan dalam tiga tema besar.

Tabel 1. Penamaan Tema Berdasarkan Temuan Data

No	Tema	Kata Kunci yang Muncul
1	Lingkungan Fisik	Tanggul, masjid, taman, ruang kelas, geografis, lingkungan fisik, fasilitas, kontekstual, eksplorasi, geografis, pasar, rumah, tempat lain (tertentu).
2	Lingkungan Sosial	Guru, orang tua, teman sebaya, masyarakat, stakeholder, interaksi, kolaborasi, dukungan sosial, fasilitator, komunitas, komunikasi.
3	Lingkungan Nilai dan Budaya	Islam, masjid, doa, Al Qur'an, wudhu, zikir, solat, budaya, bahasa jawa, tradisi, nilai keislaman.

Sumber: Data Penulis

Peran Lingkungan Fisik dalam Menciptakan Pembelajaran Bermakna

Lingkungan fisik di kedua sekolah PAUD berbasis Islam yang diteliti memainkan peran sentral dalam menciptakan suasana belajar yang aktif, otentik, dan bermakna. Hasil observasi yang dikomparasikan dengan wawancara mendalam menunjukkan bahwa letak geografis, pengaturan ruang kelas, keberadaan masjid, lapangan, serta kebun berkontribusi besar dalam memfasilitasi eksplorasi anak. Sebagaimana disampaikan oleh Kepala Sekolah Diponegoro:

"...Ini salah satu keunggulan kami. Kami punya lapangan yang luas, kami punya kebun yang luas. Jadi ini yang kami manfaatkan sebagai potensi lingkungan yang kita gunakan dalam proses pembelajaran..." (Wawancara KS, Diponegoro, FT, 6-7)

Menariknya, lingkungan fisik dan geografis ini tidak hanya digunakan sebagai sarana belajar, tetapi juga sebagai dasar penyusunan Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP). Dalam Kurikulum Merdeka, KOSP memberikan keleluasaan sekolah untuk menyusun program berbasis kekhasan lokal.

KOSP isinya kita banget gitu. Karena kita tahu siapa anak-anak kita didik? Oh, anak muslim-muslimah, kayak gitu, kita bisa menyusun kurikulumnya pas banget dengan anak-anak, kebutuhan mereka, jadi KOSP ini bener-bener menggambarkan siapa lembaga kita, siapa anak-anak yang kita didik, jadi bener-bener lebih all out kita..." (Wawancara kepala sekolah, Diponegoro, 7-7)

Dalam konteks ini, karakteristik fisik dan geografis menjadi salah satu acuan dalam penentuan tema, konten, serta tujuan belajar. Sebagai contoh konkret, salah satu sekolah berada di dekat pasar ayam dan pasar barang bekas (Pasar Klithikan) dan menjadikan topik tersebut sebagai bagian dari proyek belajar anak. Sebagaimana disampaikan oleh Kepala sekolah PAUD ABA:

...dan secara geografisnya dilingkungan atau berada di dekat pasar, makannya banyak konten pasar ayam, nanti kita membahas tentang ayam, bagaimana menjual ayam, hidden project membuat pasar ayam, dan sebagainya". (Wawancara KS, ABA, CC, 7-7)

Diperkuat dengan hasil wawancara guru PAUD ABA:

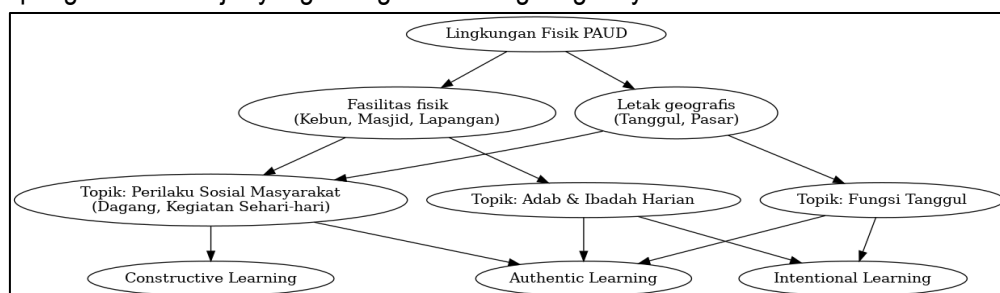
...Kami masukkan ke dalam topik dan subtopik yang ada di lingkungan. Misalnya tadi Mojo, yang kita angkat ya Pasar Klithikan, Pasar Ayam, karakteristik masyarakat pendatang dan pedagang, anak-anak sudah familiar sudah pernah berkunjung ke situ, jadi ketika anak menonton video tentang pasar Klithikan, oh iya iya aku pernah kesitu, pemahaman sudah muncul dan pertanyaan-pertanyaan akan lebih banyak dan anak menceritakan lebih detail, karena itu sudah diketahui dan dekat dengan anak... (Wawancara Gr, ABA, AM, 7-7)

Strategi ini sangat relevan dengan dimensi *authentic learning*, karena anak belajar dari konteks nyata yang telah mereka alami dan kenali. Dalam pandangan Ausubel, hal ini menciptakan *jembatan kognitif* yang memungkinkan anak mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang sudah ada (Basyir et al., 2022). Sehingga prosesnya dianggap lebih mudah dan menjadi keuntungan. Berdasarkan hasil wawancara diatas, pertama, guru dengan mudah mendapatkan atensi anak; kedua, muncul keterlibatan yang lebih baik dalam pembelajaran partisipatif; serta ketiga, membantu mereferensikan visualisasi konsep saat menjelaskan materi yang lebih detail atau yang baru. Selain itu, pendekatan berbasis interaksi sosial dan visual juga terbukti efektif dalam meningkatkan engagement anak dalam pembelajaran (Watt & Frydenberg, 2024).

Guru juga berperan aktif dalam merancang pembelajaran yang *intentional*, yaitu menggunakan potensi lingkungan secara sadar untuk mencapai tujuan belajar. Sebagaimana hasil wawancara berikut:

...kita berada di tanggul, kita juga mengulik hal-hal yang berkaitan dengan tanggul, fungsinya sebagai penahan... itu semua dijadikan sebagai jembatan untuk mencapai capaian pembelajaran atau SKL... karena lebih mudah, anak-anak sudah kenal lebih dahulu...Dalam prosesnya, tanpa disadari, anak-anak itu tercapai Capaian Pembelajarannya melalui lingkungan-lingkungan yang ada di sekolah yang namanya karakteristik... (Wawancara KS ABA, CC, 7-7)

Dari sisi teori ekologi Bronfenbrenner, lingkungan fisik ini masuk dalam mikrosistem yang memiliki pengaruh langsung terhadap perkembangan anak. Ketika karakteristik geografis lokal seperti pasar ayam atau tanggul digunakan dalam perencanaan proyek, maka pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan bermakna. Hal ini memperkuat *constructive learning*, karena anak terlibat dalam menyusun makna baru dari pengalaman belajar yang dibingkai oleh lingkungannya sendiri.



Gambar 1. Visualisasi Hubungan Lingkungan Fisik, Topik dan Dimensi Pembelajaran Bermakna
Sumber: Data Penulis

Peran Lingkungan Sosial dalam Mendukung Pembelajaran Bermakna

Lingkungan sosial di sekitar memainkan peran krusial dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna, terutama dalam pendekatan berbasis proyek. Lingkungan sosial yang dimaksud tidak terbatas pada interaksi antara anak dengan guru dan teman sebaya, tetapi mencakup keluarga, masyarakat, hingga pihak eksternal seperti pelaku usaha lokal dan institusi profesional. Interaksi dan relasi yang dibangun antara sekolah dengan komunitas ini menjadi fondasi terciptanya pembelajaran yang lebih otentik dan kontekstual.

Salah satu kepala sekolah menggambarkan bagaimana konteks sosial masyarakat sekitar secara langsung mempengaruhi arah pembelajaran:

...Sekolah ku ini berada di daerah Mojo, yang dari masyarakatnya sendiri secara kultur lebih banyak pendatang... makannya konteks pembelajarannya diangkatnya Muslim. Dan secara sosialnya banyak yang mengulas bahan-bahan atau hal-hal yang ada di pasar... misalnya masyarakat bekerja sebagai pedagang..(Wawancara KS ABA, 7-7)

Kutipan ini menunjukkan bahwa karakteristik sosial budaya masyarakat setempat (misalnya dominasi pekerjaan sebagai pedagang) menjadi bahan pertimbangan dalam menentukan topik dan isi proyek. Anak-anak dikenalkan pada pasar ayam, misalnya, bukan sebagai konsep abstrak, tetapi sebagai konteks yang benar-benar mereka jumpai dalam keseharian mereka. Hal ini sejalan dengan dimensi *authentic learning* dalam pembelajaran bermakna, karena anak belajar dari lingkungan yang akrab dan nyata.

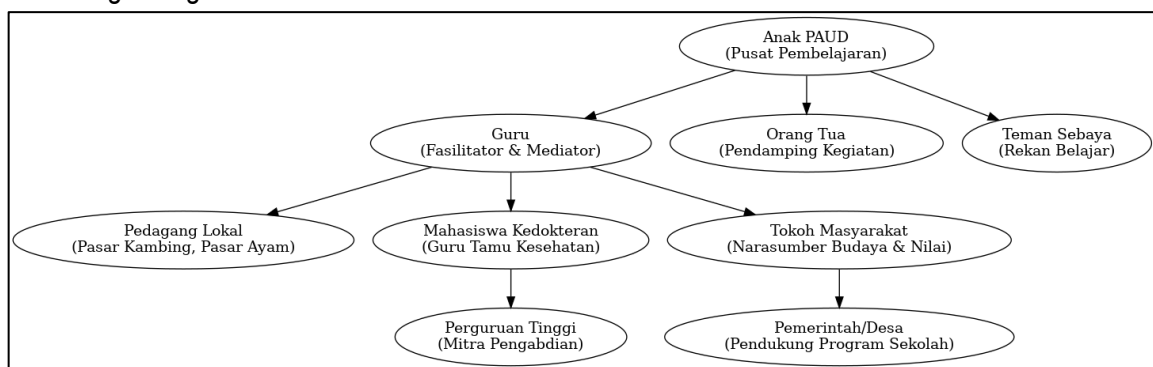
Tidak hanya masyarakat sekitar, sekolah juga secara aktif melibatkan stakeholder eksternal sebagai bagian dari komunitas belajar. Dalam hasil diskusi (FGD ABA, 7-7) dijelaskan bagaimana anak-anak diajak belajar langsung di pasar kambing dan berinteraksi dengan penjual kambing. Pertemuan ini tidak hanya memberi pengalaman nyata, tetapi juga memantik rasa ingin tahu anak yang kemudian diolah menjadi bahan eksplorasi lebih lanjut di kelas. Kegiatan ini bahkan melibatkan peran orang tua dalam mendampingi, membangun keterhubungan antara rumah, sekolah, dan masyarakat.

Selain itu, dengan latar belakang PAUD berbasis holistik integratif (HI), sekolah bekerja sama dengan mahasiswa kedokteran gigi dari universitas setempat. Mahasiswa hadir sebagai guru tamu untuk mengajarkan praktik menyikat gigi yang benar (FGD Diponegoro, 6-7). Bagi anak-anak, pengalaman belajar dari figur nyata seperti "calon dokter" menghadirkan nuansa otentik sekaligus memicu keterlibatan emosional. Peran ini memperkuat *constructive learning*, karena anak mengelola pengalaman belajar melalui interaksi sosial langsung dengan sumber pengetahuan yang hidup. Seperti yang disampaikan dalam studi bahwa interaksi dengan orang terdekat (keluarga dan lingkungan) menjadi sumber terpenting dalam perkembangan pengetahuan (kognisi) anak (Ronfard, et al., 2018).

Dalam konteks ini, guru berperan sebagai mediator sosial yang menghubungkan sekolah dengan berbagai elemen masyarakat (Lees & Kennedy, 2017). Guru bukan hanya menyampaikan materi, tetapi juga merancang pembelajaran dengan memanfaatkan potensi komunitas (Wang et al, 2016). Mereka mengidentifikasi sumber belajar dari lingkungan sekitar, membangun jejaring dengan narasumber eksternal, serta menjembatani pengalaman anak di rumah, sekolah, dan masyarakat (Franks et al, 2021; Stipek et al., 2004). Peran guru ini sejalan dengan konsep *intentional learning*, karena proses belajar dirancang dengan kesadaran penuh untuk menjawab kebutuhan anak dan memanfaatkan konteks sosial-budaya yang tersedia (Juhadira et al., 2024).

Secara teoritis, temuan ini sesuai dengan teori sistem ekologi yang menempatkan anak dalam jejaring mikrosistem (keluarga, guru, teman sebaya) hingga mesosistem (interaksi antar lingkungan). Dalam pembelajaran berbasis proyek, interaksi anak dengan komunitas menjadi wahana nyata untuk membentuk pemahaman, nilai, dan keterampilan hidup. Keterlibatan pihak luar seperti ini selaras dengan temuan Hadley et al. (2024) yang menekankan pentingnya peran stakeholder eksternal dalam mendukung kebijakan dan praktik pendidikan anak usia dini.

Dengan demikian, lingkungan sosial bukan hanya latar dari proses belajar, tetapi aktor aktif yang terlibat dalam membentuk pengalaman belajar anak. Keterlibatan berbagai pihak—orang tua, pelaku usaha lokal, mahasiswa, dan tokoh masyarakat—memperluas ruang belajar anak dan menjadikan pendidikan di PAUD berbasis Islam lebih kontekstual, kolaboratif, dan berakar pada realitas hidup anak-anak itu sendiri. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Ardoin dan Bowers (2020), yang menunjukkan bahwa pengalaman belajar dalam konteks sosial dan lingkungan yang otentik mampu mendukung perkembangan kognitif dan sosial-emosional anak secara bermakna.



Gambar 2. Jejaring Lingkungan Sosial dalam Pembelajaran Bermakna di PAUD
Sumber: Data Penulis

Peran Lingkungan Budaya dan Nilai Islami dalam Menciptakan Pembelajaran Bermakna

Lingkungan dalam hal ini adalah budaya dan nilai yang berkembang di sekitar sekolah yang memainkan peran penting dalam penciptaan pembelajaran yang bermakna. Di PAUD ABA misalnya, suasana religius tampak dari keberadaan masjid yang terintegrasi dalam lingkungan sekolah. Masjid tidak hanya menjadi tempat ibadah formal, tetapi juga berfungsi sebagai ruang interaksi spiritual bagi anak-anak, guru, dan masyarakat sekitar (Observasi ABA, 7-7). Pembiasaan seperti shalat berjamaah, membaca doa harian, hingga menghafal surat pendek dari Al-Qur'an, hingga peringatan hari besar Islam terintegrasi dalam kegiatan belajar yang bermakna (FGD ABA, 7-7). Hal ini menunjukkan *intentional learning*, di mana pembelajaran dirancang secara sadar untuk menanamkan nilai spiritual sebagai bagian dari tujuan pendidikan anak usia dini (Yeoh & Mohd Nordin, 2023).

Sedangkan di PAUD Diponegoro, pendekatan berbasis Al-Qur'an dan Sunnah dilaksanakan secara sistematis melalui kegiatan harian seperti murojaah, doa-doa harian, dan pembiasaan adab Islami (Observasi Diponegoro, 6-7). Lingkungan fisik yang dekat dengan masjid memungkinkan anak-anak untuk mendengar azan, melakukan salat berjamaah, dan melihat praktik ibadah lain secara langsung. Hal ini memperkuat *authentic learning*, karena anak tidak sekadar diberi tahu tentang nilai, tetapi mengalami dalam konteks nyata.

Adapun kedekatan geografis dan kultural antara sekolah dengan masyarakat sekitar yang mayoritas muslim keturunan Jawa dan Timur Tengah juga memperkuat suasana keberagamaan. Anak-anak tidak hanya menyaksikan praktik ibadah, tetapi juga mengalami nilai-nilai Islam seperti gotong-royong, rasa hormat kepada orang tua, dan sopan santun sebagai bagian dari kehidupan sosial mereka.

Hal ini sesuai dengan petikan wawancara “...Sekolah ku ini berada di daerah Mojo, yang dari masyarakatnya sendiri secara kultur lebih banyak pendatang, jadi keheterogenannya tinggi, tapi ada ciri khususnya mayoritas muslim, makannya konteks pembelajarannya diangkatnya Muslim... (Wawancara KS ABA, 7-7).

Hal ini berpadu dengan praktik penggunaan bahasa Jawa sebagai bahasa ibu, terutama dalam interaksi harian. Guru-guru di PAUD menggunakan bahasa Jawa halus atau krama untuk menyapa anak-anak, memberikan instruksi sederhana, dan menanamkan sopan santun. Misalnya, ungkapan seperti “*monggo*” (silakan), “*mboten*” (tidak), atau “*matur nuwun*” (terima kasih) bukan hanya menjadi alat komunikasi, tetapi juga memperkenalkan anak pada nilai etika lokal yang kaya akan kesantunan (Observasi ABA, 7-7). Penggunaan bahasa ibu ini berjalan selaras dengan bahasa pengantar nasional (bahasa Indonesia), menciptakan lingkungan bilingual yang menguatkan identitas kultural anak sejak dini. Praktik ini memperkuat *constructive learning*, karena anak mengaitkan pengalaman bahasa ibu mereka dengan lingkungan belajar yang penuh makna (Nishanthi, 2020; Okeke, 2016).

Kedua lembaga ini juga teridentifikasi mendorong *active learning* melalui partisipasi anak dalam kegiatan yang bersifat ritual (seperti berdoa, wudhu, menyambut hari besar Islam) maupun sosial (berbagi makanan, menolong teman, menyapa warga sekitar). Anak-anak tidak hanya menjadi penerima pengetahuan, tetapi pelaku aktif dalam membentuk pemahamannya terhadap nilai-nilai spiritual dan budaya. Semua praktik ini berlangsung dalam konteks ekologi sosial yang kental dengan nilai Islam dan tradisi lokal. Dalam kerangka teori *Ecological Systems* Bronfenbrenner, praktik ini berada pada level makrosistem, di mana agama dan budaya menjadi kerangka hidup yang menyatu dengan pengalaman belajar anak (Tudge et al, 2018). Kemudian sekolah berperan sebagai mediator yang menerjemahkan makrosistem ini ke dalam strategi pembelajaran yang bermakna.

Tantangan Pada Aspek Lingkungan dalam Menciptakan Pembelajaran Bermakna

Pada pelaksanaannya, untuk menciptakan pembelajaran yang bermakna, terdapat beberapa tantangan berkaitan dengan aspek lingkungan. Diantaranya, guru menghadapi keterbatasan dalam mengeksplorasi potensi lokal secara optimal karena masih kurangnya literasi terhadap konteks tempat mereka mengajar. Salah satu guru mengungkapkan

“...guru seperti saya yang impor dari Karanganyar menuju Semanggi, ya saya harus menyesuaikan diri dengan anak-anak Semanggi yang basic-nya beda... saya harus menggali dulu dan menyesuaikan di tempat saya mengajar.” (Wawancara Guru, ABA, FR, 6-7).

Tantangan literasi juga berkaitan dengan materi yang dibahas, khususnya pada saat mendalami pembahasan topik-topik yang diminati anak, yang bersumber dari lingkungan. Sesuai dengan hasil wawancara, “...Yang lumayan menjadi tantangan itu ketika kita harus menggali informasi atau mendetailkan informasi tentang pembelajaran yang akan disampaikan kepada anak...” (wawancara guru, ABA, FR, 6-7). Hal ini juga dikuatkan dengan hasil wawancara guru lain “...di Kurikulum Merdeka kan diharapkan apa yang dipelajari anak kan adalah apa yang diinginkan, agar lebih dekat dan lebih bermakna, kadang kita-nya sendiri yang kurang tahu caranya mengeksplor, bagaimana cara agar anak bisa mengungkapkan...” (Wawancara, ABA, AS, 6-7)

Cara untuk mengeksplorasi sebuah topik berkaitan dengan kemampuan guru dalam mengarahkan pertanyaan (*driven question*) dengan kalimat pemantik. Pertanyaan pemantik adalah salah satu ciri khas dari PjBL (Markula & Aksela, 2022). Sayangnya guru juga menemui kesulitan mengungkapkan pertanyaan pemantik pada isu-isu lingkungan, dalam hasil wawancara disampaikan, “... Tantangannya adalah bagaimana supaya kita itu bisa memberi kalimat pemantik yang tepat untuk

anak, soalnya kalau kita sedang tidak ingat itu jadi seperti masih mengarahkan..." (wawancara guru, ABA, AM, 6-7). Padahal pertanyaan pemantik sangat penting dalam merangsang aktivitas berpikir yang menantang anak secara intelektual (namun tetap mempertimbangkan usia dan keterampilan yang dimiliki), yang mendorong terciptanya hubungan antara kebutuhan dalam dunia nyata mereka dengan konsep ilmiah yang akan dipelajari dalam subjek tertentu (Hasni et al., 2016).

Selain itu, keamanan dalam membawa anak belajar di luar kelas juga menjadi pertimbangan penting. FGD di PAUD ABA mencatat: *"...keadaan pasar yang memiliki banyak limbah buangan dan kotoran ayam yang belum diolah dengan baik dikhawatirkan tidak aman bagi anak-anak. Sehingga potret keadaan langsung seperti itu hanya bisa ditayangkan oleh sekolah melalui video..."* (FGD PAUD ABA, 7-7). Padahal lingkungan (sebagai ruang belajar) yang aman dibutuhkan agar anak-anak dapat mengeksplorasi lingkungan mereka dengan cara yang terbuka dan penuh rasa ingin tahu, sedangkan ruang yang tidak aman membatasi, membuat anak-anak frustrasi, dan membuat mereka tidak dapat merasakan pengalaman penuh dari ruang belajar mereka (Agbenyega, 2011).

Simpulan

Penelitian ini menegaskan bahwa lingkungan berperan penting dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna di satuan PAUD berbasis Islam. Tiga konteks lingkungan—fisik, sosial, dan nilai-budaya—teridentifikasi memiliki kontribusi langsung terhadap desain kurikulum, jenis layanan, aktivitas belajar, serta partisipasi anak dalam pembelajaran berbasis proyek. Lingkungan fisik seperti pasar, kebun, masjid, dan karakter geografis lokal dimanfaatkan sebagai sumber dan wahana belajar yang otentik. Lingkungan sosial, termasuk keluarga, komunitas, dan stakeholder eksternal, memperluas jejaring pembelajaran dan mendorong keterlibatan anak secara aktif. Sementara itu, nilai dan budaya Islami, seperti praktik ibadah, penggunaan bahasa Jawa, dan simbol-simbol keagamaan, memperkuat integrasi antara tujuan pembelajaran dan pembentukan karakter anak.

Ketiga dimensi ini secara holistik mendukung keempat atribut *meaningful learning—intentional, constructive, active, dan authentic learning*—dalam konteks PAUD. Namun demikian, upaya memaksimalkan peran lingkungan dihadapkan pada sejumlah tantangan, seperti kurangnya literasi guru terhadap konteks lokal dan kemampuan mengembangkannya dalam proses pembelajaran serta keterbatasan keamanan lingkungan untuk eksplorasi anak.

Dengan demikian, hasil penelitian ini berkontribusi dalam memperkuat pemahaman akan pentingnya pendekatan kontekstual dalam pembelajaran PAUD, serta mendorong perlunya dukungan kelembagaan dalam pengembangan kapasitas guru dan penyediaan lingkungan yang aman dan kaya makna. Penelitian lanjutan disarankan untuk mengeksplorasi keterkaitan antara intensitas pemanfaatan lingkungan dengan capaian belajar anak secara lebih kuantitatif, serta memperluas konteks pada satuan pendidikan non-Islam berbasis lokal kultural lainnya.

Referensi

- Agbenyega, J.S. (2011). Researching Children's Understanding of Safety: An Auto-Driven Visual Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12, 163 - 174. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.163>
- Agra, G., Formiga, N. S., de Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M., & da Nóbrega, M. M. L. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248–255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Aksa, S., Bachtiar, M. Y., & Indrawati, I. (2022). Penerapan Pembelajaran Project Based Learning dalam Meningkatkan Pola Hidup Bersih dan Sehat pada PAUD. *EDUSTUDENT: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Pembelajaran*, 1(3), 157. <https://doi.org/10.26858/edustudent.v1i3.27176>

- Ardoyn, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Environmental Education Research*, 26(3), 307–328. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353v>
- Basyir, M. S., Dinana, A., & Devi, A. D. (2022). Kontribusi teori belajar kognitivisme David P. Ausubel dan Robert M. Gagne dalam proses pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 7(1), 89–100. <https://doi.org/10.14421/jpm.2022.71.12>
- Beavers, E., Orange, A., & Kirkwood, D. (2017). Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3– 18. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1274693>
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Demirtas, V. Y., & Sucuoglu, H. (2009). In the early childhood period children's decision- making processes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2317–2326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.407>
- Eriza, D. F., Hadi, M. S., Jakarta, U. M., & Pusat, J. (2023). Efektifitas Project based Learning (PjBL) sebagai Bentuk Implementasi Kurikulum Merdeka Dalam Pembelajaran Matematika. *Supermat : Jurnal Pendidikan Matematika*, 7(1), 106–116. <https://doi.org/10.33627/sm.v7i1.1079>
- Franks, A. D., Classen, A. I., & Hodges, T. S. (2021). *Recognizing, Embracing, and Advocating for Diversity to Develop Young Children's Social-Emotional Skills: READING* (pp. 134–153). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7464-5.CH007>
- Hasni, A., Bousadra, F., Belletete, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C., & Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: a systematic review. *Studies in Science Education*, 52(2), 199–231. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1226573>
- Hadley, F., et al. (2024). Engaging stakeholders to inform policy developments in early childhood education and outside school hours care. *Frontiers in Education*, 8, 1212952. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1212952>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. *Educating Young Children*, 13–41.
- Juhadira, J., Puspitasari, Y., & Nasir, N. (2024). Community-Based Human Resource Management in Quality Early Childhood Education. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 5(2), 96–106. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v5i2.9175>
- Kean, A. C., & Kwe, N. M. (2014). Meaningful Learning in the Teaching of Culture: The Project Based Learning Approach. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 189– 197. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i2.270>
- Kemendikbudristek. (2022). Dimensi, Elemen, dan Subelemen Profil Pelajar Pancasila pada Kurikulum Merdeka. 1–37.
- Lee, S., & Goh, G. (2012). Action research to address the transition from kindergarten to primary school: Children's authentic learning, construction play, and pretend play. *Early Childhood Research and Practice*, 14(1).
- Lees, A., & Kennedy, A.S. (2017). Community-based collaboration for early childhood teacher education: Partner experiences and perspectives as co–teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38, 52 - 78. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1274692>
- Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd35846.pdf>

- Okeke, U. K. (2016). The Relevance Of Mother Tongue In The Achievement Of Constructivist Science Classroom Environment At The Primary Education Level In Nigeria. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(4).
- Poerwati, C. E., & Cahaya, I. M. E. (2018). Project-Based Drawing Activities in Improving Social-Emotional Skills of Early Childhood. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(2), 183. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v2i2.114>
- Priatna, N., Mulyati, R., Sari, M., Matematika, S. P., & Karawang, U. S. (2022). Analyzing Students' Mathematical Spatial Literacy Using a Project-Based Blended Learning Model. *Kreano: Jurnal Matematika Kreatif Inovatif*, 13(1), 78–87. <http://doi.org/10.15294/kreano.v13i1.34995>
- Rahmawati, Y. (2023). Efektifitas Penggunaan E-Modul Berbasis Project Based Learning Terhadap Kompetensi Peserta Didik Pada Kurikulum Merdeka Belajar. *Edukasia: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4, 293–300. <https://doi.org/10.24269/silogisme.v7i1.5181>
- Ronfard, S., Bartz, D.T., Cheng, L.C., Chen, X., & Harris, P.L. (2018). Children's Developing Ideas About Knowledge and Its Acquisition. *Advances in child development and behavior*, 54, 123-151. <https://doi.org/10.1016/BS.ACDB.2017.10.005>
- Sari, A. M., Suryana, D., Bentri, A., & Ridwan, R. (2023). Efektifitas Model Project Based Learning (PjBL) dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di Taman Kanak-Kanak. *Jurnal Basicedu*, 7(1), 432–440. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i1.4390>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018 Insight and Interpretations. OECD, 1–64.
- Selmer, S. J., Rye, J. A., Malone, E., Fernandez, D., & Trebino, K. (2014). What Should We Grow in Our School Garden to Sell at the Farmers' Market? Initiating Statistical Literacy through Science and Mathematics Integration. *Science Activities*, 51(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/00368121.2013.860418>
- Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26–28. <https://www.jstor.org/stable/45381095>
- Stipek, D., Kuo, A. A., Inkelas, M., & Bassok, D. (2004). *Building Community Systems for Young Children: Early Childhood Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496881.pdf>
- Tudge, J., Martins, G. D. F., Merçon-Vargas, E. A., Dellazzana-Zanon, L. L., Piccinini, C. A., & Freitas, L. B. de L. (2018). *Children, Families, and Communities in Brazil: A Cultural-Ecological Approach to Child-Rearing Values and Practices* (pp. 1503–1523). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_78
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood educators and early childhood education. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (45–57). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641560>
- Vallori, A. B. (2014). Meaningful Learning in Practice. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 199–209. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a18>
- Volansky, A. (2023). Meaningful Learning - The Three Waves of Reform in the World of Education 1918 – 2018: Students of Yesterday, Students of Tomorrow (A. Volansky (ed.); pp. 381–389). *Springer Nature Singapore*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5771-0_19
- Wang, J., Lai, S.-C., & Wan, C.-M. (2016). Beyond the Classroom Wall: Community Engagement Instruction. *World Journal of Education*, 6(6), 31–41. <https://doi.org/10.5430/WJE.V6N6P31>
- Watt, B. A., & Frydenberg, E. (2024). Early childhood education for sustainability: Outcomes for social and emotional learning. *Journal of Education for Sustainability*. <https://doi.org/10.1177/18369391241287939>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

- Wulandari, S., Sawita, N., & Rustam, R. (2022). Efektivitas Blended Learning Berbasis Proyek Pada Kurikulum Merdeka Belajar. *Jurnal Tunas Pendidikan*, 5(1), 211–221. <https://doi.org/10.52060/pgsd.v5i1.865>
- Yeoh, K. K., & Mohd Nordin, N. R. (2023). Extant Corpus on Intentional Learning Skill and Reflective Learning Log. *International Education Studies*, 16(3), 8. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n3p8>
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.