PAUDIA
Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini
Volume 15, No. 3, Bulan Agustus 2026, pp. 447-458
ISSN : 2089-1431 (print) ISSN : 2598-4047 (online)
DOI: 10.26877/paudia.v15i3.3778
https://journal2.upgris.ac.id/index.php/paudia/index

Bagaimana Ruang Eksplorasi Anak Terbentuk di Tengah Orientasi Ketercapaian dalam Pembelajaran Seni Anak Usia Dini?

Shally Jagis Bararena[1*], Joko Pamungkas[2]

[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, DI Yogyakarta, Indonesia
Email Corresponding Author: shallyjagis.2025@student.uny.ac.id

Artikel Info

History
Received 2026-05-01,
Revised 2026-06-16,
Accepted 2026-07-27,
Online First 2026-08-22

Keywords: Early Childhood Education; Art Education; Montessori; Reggio Emilia Approach; Child-Centered Learning

Kata Kunci: Pendidikan Anak Usia Dini; Pembelajaran Seni; Montessori; Reggio Emilia; Pembelajaran Berpusat pada Anak

© 2026 Shally Jagis Bararena, Joko Pamungkas
This is an open access article under the CC-BY-NC-SA license.

Abstract

Art learning in early childhood education should provide space for children to explore, express ideas, and construct meaning. In practice, however, it may be shaped by teacher direction and completion-oriented expectations. This study examined how children's exploratory space was formed in art learning at two preschools in Yogyakarta. The study used an exploratory comparative design with a qualitative descriptive approach. Data were collected through limited field visits, semi-structured interviews with two principals and one teacher, observations of learning environments and art activities where access was available, and documentation. The data were analyzed thematically and across cases. The findings show that TK A featured structured, teacher-directed art activities linked to rehearsals and performances. TK B offered a wider range of materials through a creative center, yet art-making remained bounded by model artworks, guided choices, and expectations to complete the work. Exploratory space was shaped by children's opportunities to make decisions, teacher direction, and completion-oriented expectations rather than solely by pedagogical labels.

Abstrak

Pembelajaran seni anak usia dini idealnya memberi ruang bagi anak untuk bereksplorasi, mengekspresikan gagasan, dan membangun makna. Namun, praktiknya dapat dipengaruhi oleh arahan guru dan orientasi ketercapaian kegiatan. Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk dalam pembelajaran seni pada dua lembaga PAUD di Yogyakarta. Penelitian menggunakan desain komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif. Data diperoleh melalui kunjungan lapangan terbatas, wawancara semiterstruktur dengan dua kepala sekolah dan satu guru, observasi lingkungan belajar dan kegiatan seni sejauh dapat diakses, serta dokumentasi. Data dianalisis secara tematik dan lintas kasus. Hasil menunjukkan bahwa TK A menampilkan kegiatan seni terstruktur, diarahkan guru, serta berkaitan dengan latihan dan pentas. TK B menyediakan pilihan bahan lebih beragam melalui creative center, tetapi proses berkarya masih dibatasi acuan karya, pilihan terarah, dan tuntutan penyelesaian. Temuan menegaskan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan orientasi ketercapaian, bukan semata-mata oleh label pedagogis lembaga.

PENDAHULUAN

Pembelajaran seni pada pendidikan anak usia dini memberi anak kesempatan membangun makna melalui pengalaman langsung, ekspresi, imajinasi, dan interaksi dengan lingkungan (Aydos, 2025; Huang et al., 2025; Yufiarti et al., 2022). Pengalaman seni juga berkaitan dengan perkembangan kognitif, bahasa, motorik, kreativitas, serta sosial-emosional anak (Huang et al., 2025; Muthmainah & Yahya, 2025). Kreativitas dalam pendidikan seni dipahami sebagai kemampuan menghasilkan gagasan,

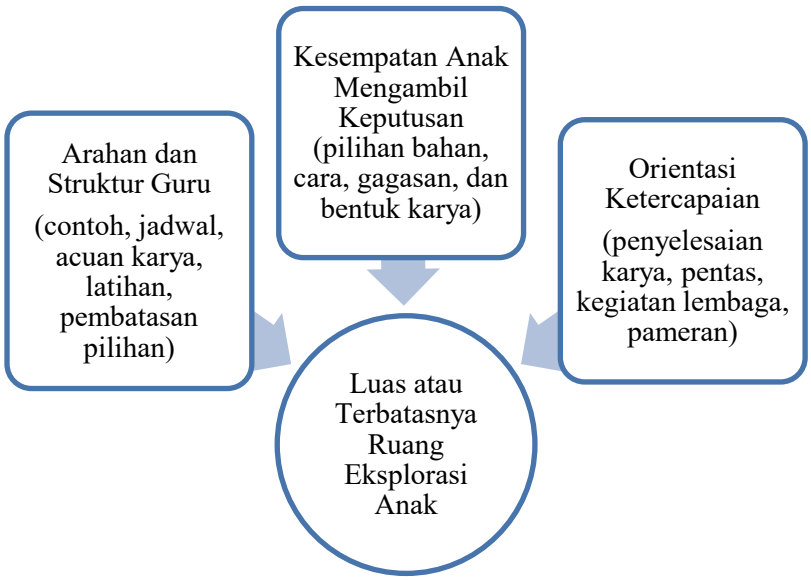
sudut pandang, dan solusi yang berbeda, sedangkan pendidikan anak usia dini dipandang sebagai tahap penting untuk menumbuhkannya sejak awal (Saleem et al., 2024; Samaniego et al., 2024; Yildirim & Yilmaz, 2023). Oleh karena itu, pembelajaran seni di PAUD perlu dipahami sebagai bagian dari pengalaman belajar anak, bukan sekadar kegiatan pelengkap atau kegiatan yang menghasilkan produk tertentu.

Pembelajaran seni yang bermakna umumnya berkaitan dengan pendekatan yang berpusat pada anak. Montessori dan Reggio Emilia sama-sama menekankan pentingnya pengalaman langsung, lingkungan belajar, kemandirian, interaksi, serta keterlibatan anak dalam membangun pengetahuannya, meskipun keduanya memiliki karakteristik penerapan yang berbeda (Chukwuka, 2025; Guerrero et al., 2024; Manera, 2022). Montessori menekankan kemandirian dan *self-directed learning* dalam lingkungan yang tertata, sedangkan Reggio Emilia menekankan kolaborasi, proyek, dokumentasi, kreativitas, dan lingkungan sebagai pendidik ketiga, yang dalam praktiknya dapat tampak melalui eksplorasi anak, penggunaan beragam media, dan dokumentasi pembelajaran (Chukwuka, 2025; Manera, 2022; Masitoh & Fauzi, 2026; Nurhayati et al., 2024). Dari sudut pandang anak, kualitas pengalaman belajar juga dipengaruhi oleh aktivitas yang bermakna, kesempatan mencoba hal baru, relasi dengan teman dan guru, serta kesempatan untuk menyampaikan gagasan mereka (Papadopoulos et al., 2025; Theobald et al., 2025; Theodotou, 2025). Dari berbagai temuan tersebut, kualitas pembelajaran seni berkaitan dengan posisi anak dalam proses belajar, kualitas relasi, dan ruang eksplorasi yang tersedia. Penggunaan bahan terbuka seperti *loose parts* juga dapat memperluas *exploratory learning* karena anak diberi kesempatan bereksperimen, membangun imajinasi, memecahkan masalah, dan mengembangkan kreativitas melalui bahan yang tersedia (Qoumariah et al., 2025).

Meskipun pembelajaran seni secara ideal memberi ruang bagi pilihan dan ekspresi anak, praktik di lembaga PAUD belum selalu sejalan dengan prinsip tersebut. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kegiatan seni masih dapat berlangsung secara instruktif, diarahkan guru, dan berorientasi pada penyelesaian tugas atau hasil yang telah ditentukan (Annisa & Pamungkas, 2025; Labib & Pamungkas, 2024; Leung et al., 2025). Kesempatan ekspresi anak dapat berkurang ketika guru terlalu dominan dalam menentukan bentuk karya, langkah kerja, dan hasil yang diharapkan (Annisa & Pamungkas, 2025). Terdapat kesenjangan antara teori pembelajaran seni yang menekankan eksplorasi dengan praktik di lembaga PAUD yang lebih dipengaruhi orientasi hasil, performa, dan pengulangan (Labib & Pamungkas, 2024). Dalam konteks yang lebih luas, kreativitas lebih sulit berkembang dalam lingkungan pembelajaran yang *teacher-centered* dibandingkan dalam lingkungan yang *child-centered* (Yildirim & Yilmaz, 2023). Persoalan pembelajaran seni ini terletak pada bagaimana kegiatan tersebut dirancang, diarahkan, dan dialami anak. Dalam penelitian ini, orientasi ketercapaian merujuk pada kecenderungan kegiatan seni yang menempatkan penyelesaian karya, kesesuaian dengan contoh, keterlibatan dalam program lembaga, kesiapan tampil, atau produk untuk dipamerkan sebagai penanda keberhasilan kegiatan. Struktur dan arahan guru tetap diperlukan dalam pembelajaran anak usia dini, tetapi dapat membatasi ruang eksplorasi ketika pilihan anak semakin sempit dan penyelesaian kegiatan menjadi tujuan yang lebih dominan daripada proses berkarya.

Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pembelajaran seni anak usia dini masih menghadapi kesenjangan antara prinsip eksploratif dan praktik yang berlangsung di lembaga. Sejumlah penelitian menyoroti bahwa ruang ekspresi anak dapat menyempit ketika proses dan hasil kegiatan seni terlalu banyak ditentukan oleh orang dewasa, baik melalui pembatasan ekspresi maupun melalui latihan yang berorientasi pada performa (Annisa & Pamungkas, 2025; Labib & Pamungkas, 2024). Penelitian lain menunjukkan bahwa praktik seni juga dipengaruhi oleh identitas, nilai, dan orientasi lembaga dalam menerjemahkan kegiatan pembelajaran (Maharani et al., 2025). Sementara itu, kajian mengenai Montessori dan Reggio Emilia masih lebih banyak menjelaskan prinsip pendekatan pada tingkat konseptual (Chukwuka, 2025; Manera, 2022), sedangkan kajian tentang sekolah alternatif dan creative thinking dalam pendidikan seni belum banyak diarahkan pada praktik pembelajaran seni anak usia dini secara langsung (Guerrero et al., 2024; Samaniego et al., 2024). Berdasarkan pemetaan tersebut, masih terbatas penelitian yang membandingkan praktik pembelajaran seni pada dua lembaga PAUD dengan pendekatan pedagogis berbeda untuk menelaah bagaimana ruang eksplorasi, arahan guru, dan orientasi ketercapaian terbentuk dalam praktik kelas. Celah inilah yang menjadi dasar penelitian ini.

Berdasarkan pemetaan tersebut, masih terbatas penelitian yang membandingkan praktik pembelajaran seni pada lembaga PAUD dengan pendekatan pedagogis berbeda melalui hubungan antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan orientasi ketercapaian kegiatan. Ruang eksplorasi tidak hanya ditentukan oleh banyaknya bahan yang tersedia atau label pendekatan yang digunakan lembaga, tetapi juga oleh cara kegiatan pembelajaran diorganisasikan. Celah tersebut menjadi dasar penyusunan kerangka konseptual yang menghubungkan kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian dengan luas atau terbatasnya ruang eksplorasi anak sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka konseptual pembentukan ruang eksplorasi anak dalam pembelajaran seni

Gambar 1 menunjukkan bahwa ruang eksplorasi anak dipahami sebagai hasil interaksi antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian kegiatan. Kesempatan anak memilih bahan, cara, gagasan, dan bentuk karya dapat memperluas ruang eksplorasi, sedangkan arahan yang dominan, pembatasan pilihan, dan tuntutan penyelesaian kegiatan dapat membatasinya. Kerangka tersebut digunakan untuk membaca dan membandingkan temuan pada kedua lembaga.

Berdasarkan kesenjangan dan kerangka konseptual tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menjawab pertanyaan utama: bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk di tengah orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni anak usia dini? Untuk menjawab pertanyaan tersebut, penelitian ini menggunakan studi komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif pada dua lembaga PAUD yang menerapkan pendekatan Montessori dan *play-based* Reggio Emilia. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis praktik pembelajaran seni yang teridentifikasi pada kedua lembaga; (2) mengidentifikasi bagaimana kesempatan anak mengambil keputusan dan bentuk arahan guru membentuk ruang eksplorasi; dan (3) menjelaskan bagaimana orientasi ketercapaian hadir dalam kegiatan seni pada kedua lembaga. Kebaruan penelitian ini terletak pada analisis hubungan antara keputusan anak, arahan guru, dan orientasi ketercapaian dalam membentuk ruang eksplorasi pada lembaga dengan pendekatan pedagogis berbeda. Penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menilai keunggulan salah satu pendekatan, tetapi untuk menelaah bagaimana label pedagogis diterjemahkan melalui pengorganisasian kegiatan yang memberi atau membatasi ruang bagi pilihan, gagasan, dan proses berkarya anak.

METODE

Penelitian ini menggunakan desain komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif. Pendekatan tersebut dipilih karena penelitian tidak diarahkan untuk menguji hipotesis atau menilai keunggulan pendekatan pedagogis tertentu, tetapi untuk memperoleh gambaran kontekstual

mengenai praktik pembelajaran seni dan membandingkan bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk pada dua lembaga PAUD (Hall & Liebenberg, 2024; Villamin et al., 2025). Sifat eksploratif digunakan karena pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan yang terbatas, sehingga hasil penelitian dipahami sebagai potret praktik pada situasi yang dapat diakses selama penelitian, bukan sebagai representasi menyeluruh atas seluruh praktik kedua lembaga.

Penelitian dilaksanakan di TK A, Kabupaten Sleman, dan TK B, Kota Yogyakarta, pada Maret-April 2026. Kedua lembaga dipilih secara purposive dengan mempertimbangkan kesetaraan relatif pada konteks kelembagaan, terutama akreditasi dan biaya pendidikan, serta perbedaan pendekatan pedagogis yang digunakan. TK A menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan Montessori, sedangkan TK B menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan *play-based* dan Reggio Emilia. Perbedaan pendekatan tersebut memungkinkan peneliti membandingkan cara prinsip yang berpusat pada anak diterjemahkan dalam pembelajaran seni pada lembaga dengan karakteristik yang relatif sebanding. Partisipan penelitian terdiri atas dua kepala sekolah dan satu guru yang dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan mereka dalam perencanaan atau pelaksanaan pembelajaran seni.

Pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan dengan intensitas yang berbeda pada setiap lembaga. Kunjungan ke TK A dilaksanakan satu kali pada 30 Maret 2026 selama kurang lebih empat jam, sedangkan kunjungan ke TK B dilaksanakan dua kali pada 1 dan 7 April 2026 dengan total durasi kurang lebih enam jam. Akses pengamatan pada kedua lembaga tidak sepenuhnya setara. Pada TK A, peneliti tidak dapat mengamati pembelajaran reguler secara langsung sehingga data terutama diperoleh melalui wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi kegiatan seni yang tersedia. Pada TK B, peneliti memperoleh akses untuk mengamati kegiatan kelas selama kurang lebih empat jam, selain melakukan wawancara dan menelaah dokumentasi pendukung. Perbedaan jumlah kunjungan dan akses pengamatan tersebut diperlakukan sebagai batas metodologis serta menjadi pertimbangan dalam proses perbandingan data.

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi, dan dokumentasi. Pedoman wawancara memuat pertanyaan mengenai tujuan pembelajaran seni, perencanaan dan pelaksanaan kegiatan, bentuk keterlibatan anak, peran dan arahan guru, cara mengevaluasi kegiatan, serta faktor pendukung dan kendala pembelajaran seni. Wawancara didokumentasikan melalui catatan yang memuat jawaban dan poin-poin utama partisipan. Rekaman audio dan transkrip verbatim tidak tersedia pada tahap analisis dan revisi naskah. Oleh karena itu, data wawancara dalam hasil disajikan terutama dalam bentuk parafrasa berkode berdasarkan catatan yang tersedia. Untuk menjaga kerahasiaan dan keterlacakan sumber data, partisipan diberi kode KS-A untuk kepala sekolah TK A, KS-B untuk kepala sekolah TK B, dan G-B untuk guru TK B. Pedoman observasi mencakup lingkungan belajar, bentuk kegiatan seni, bahan dan media yang tersedia, kesempatan anak memilih bahan atau cara berkarya, interaksi guru-anak, bentuk arahan guru, penggunaan acuan karya, dan orientasi penyelesaian kegiatan. Dokumentasi berupa foto, video, program sekolah, jadwal kegiatan, atau karya anak digunakan untuk melengkapi dan memeriksa kesesuaian informasi dari wawancara dan observasi.

Data dianalisis secara deskriptif kualitatif melalui pembacaan menyeluruh, pemberian kode, pengelompokan tema, analisis dalam setiap kasus, dan perbandingan lintas kasus. Pada tahap awal, catatan wawancara, observasi, dan dokumentasi dibaca kembali dan diberi kode sesuai fokus penelitian, antara lain pilihan bahan, kesempatan menentukan cara berkarya, arahan guru, penggunaan acuan karya, latihan, penyelesaian karya, pentas, dan pameran. Kode-kode yang memiliki kedekatan makna kemudian dikelompokkan ke dalam tiga tema utama, yaitu kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian kegiatan. Setiap lembaga terlebih dahulu dianalisis secara terpisah untuk mempertahankan konteks masing-masing. Selanjutnya, kedua kasus dibandingkan melalui matriks lintas kasus untuk menemukan persamaan, perbedaan, dan pola pembentukan ruang eksplorasi. Analisis tidak menggunakan skor atau penghitungan frekuensi, melainkan didasarkan pada makna dan keterkaitan temuan dari sumber data yang tersedia.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik dan sumber sejauh dimungkinkan oleh ketersediaan data pada setiap lembaga. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan informasi dari wawancara, observasi, dan dokumentasi. Triangulasi sumber dilakukan sejauh ketersediaan data memungkinkan, yaitu dengan membandingkan keterangan kepala sekolah dan guru pada TK B serta

mencocokkan keterangan partisipan dengan dokumentasi lembaga pada masing-masing kasus. Untuk menjaga keterlacakan interpretasi, hasil penelitian menyebutkan secara jelas apakah suatu temuan berasal dari pengamatan langsung, keterangan partisipan, atau dokumentasi. Perbedaan intensitas data antara TK A dan TK B tidak diatasi dengan menyamakan bobot seluruh temuan, tetapi dengan membatasi perbandingan pada dimensi yang tersedia pada kedua kasus dan menghindari perbandingan frekuensi maupun penilaian tingkat tinggi-rendah. Oleh karena itu, hasil penelitian ditafsirkan secara kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan terhadap seluruh lembaga Montessori, Reggio Emilia, atau lembaga PAUD lainnya.

HASIL PENELITIAN

Hasil penelitian disusun berdasarkan tiga tema, yaitu penerjemahan pendekatan pedagogis dalam kegiatan seni, ruang eksplorasi dan batas-batas pilihan anak, serta orientasi ketercapaian dalam pengorganisasian kegiatan. Kedua lembaga disamarkan sebagai TK A dan TK B. Sumber data pada kedua lembaga tidak sepenuhnya setara. Temuan TK A terutama berasal dari wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi lembaga karena pembelajaran reguler tidak dapat diamati secara langsung. Temuan TK B berasal dari wawancara, dokumentasi, dan pengamatan langsung terhadap kegiatan kelas pada hari kunjungan. Oleh karena itu, hasil disajikan dengan membedakan informasi yang diamati langsung dari informasi yang dilaporkan oleh partisipan atau ditunjukkan melalui dokumentasi.

Tabel 1

Perbandingan temuan pembelajaran seni di TK A dan TK B

Aspek	***Lembaga TK A***	***Lembaga TK B***	***Sintesis Lintas Kasus***
Penerjemahan pendekatan pedagogis	Pendekatan Montessori dan *follow the child* dilaporkan menjadi dasar kegiatan seni, tetapi kegiatan disusun secara terprogram, terjadwal, dan diikuti seluruh anak.	Pendekatan *play-based* dan Reggio Emilia tampak melalui *creative center* dan bahan yang beragam, tetapi guru tetap menyediakan acuan karya.	Label pedagogis diterjemahkan melalui pengorganisasian kegiatan yang tetap memberi peran kuat kepada guru.
Ruang eksplorasi anak	Anak terlibat dalam kegiatan yang telah dipilih lembaga, memperoleh contoh dan arahan, serta mengikuti kegiatan sampai selesai.	Anak dapat memilih bahan dari *creative center*, tetapi pilihan dan proses berkarya dibatasi oleh acuan karya dan arahan penyelesaian.	Ruang eksplorasi hadir dengan bentuk berbeda, tetapi belum sepenuhnya terbuka pada kedua lembaga.
Orientasi ketercapaian	Kegiatan berkaitan dengan latihan, penyelesaian proyek, pentas, dan program lembaga.	Seni dinyatakan sebagai media melihat perkembangan anak, tetapi kegiatan tetap diarahkan pada penyelesaian karya dan pameran.	Ketercapaian hadir melalui target program pada TK A dan target penyelesaian karya pada TK B.

Tabel 1 memperlihatkan bahwa perbedaan utama kedua lembaga terletak pada bentuk kegiatan dan kesempatan awal yang diberikan kepada anak. Namun, sintesis lintas kasus menunjukkan bahwa guru tetap memegang peran penting dalam menentukan struktur, pilihan, dan arah penyelesaian kegiatan pada kedua lembaga.

Temuan pertama berkaitan dengan penerjemahan pendekatan pedagogis dalam kegiatan seni. Berdasarkan keterangan partisipan dan dokumentasi lembaga, TK A menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan Montessori dan prinsip *follow the child*. Kegiatan seni yang diselenggarakan meliputi gamelan, *drumband*, teater, tari, vokal, dan kegiatan penunjang pentas lainnya. Berdasarkan

catatan wawancara, kegiatan dilaporkan berlangsung secara terjadwal dengan durasi sekitar 30 menit per sesi. Proses kegiatan diawali dengan pengenalan materi, dilanjutkan dengan latihan sesuai jenis kegiatan, kemudian ditutup melalui pengulangan materi, refleksi singkat, dan evaluasi keterlibatan anak. Guru dilaporkan berperan memberikan contoh, arahan, dan pendampingan selama kegiatan berlangsung (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026).

Pada TK B, pendekatan *play-based* dan Reggio Emilia diterjemahkan melalui penyediaan *creative center* dan penggunaan bahan yang beragam. Kepala sekolah menjelaskan bahwa *creative center* dikembangkan dengan prinsip ramah lingkungan melalui pemanfaatan bahan daur ulang, dengan harapan dapat mengurangi limbah dan mendukung praktik *zero waste* di lingkungan sekolah (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Berdasarkan keterangan partisipan dan dokumentasi lembaga, kegiatan seni yang diselenggarakan meliputi *art and craft, music and movement, singing*, seni musik, dan *dramatic musical*. Partisipan menjelaskan bahwa dalam kegiatan art and craft, anak mengambil bahan dari creative center, membawanya ke kelas, kemudian menggunakannya untuk membuat karya. Guru menyiapkan lingkungan dan bahan, mengelola kegiatan, serta mengarahkan keterlibatan anak selama proses berlangsung (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Namun, pada kegiatan yang diamati, anak memasuki kelas ketika contoh karya, alat, dan bahan telah disiapkan oleh guru (Observasi TK B, April 2026). Dokumentasi lembaga menunjukkan bahwa bahan yang tersedia meliputi botol, tutup botol, wadah telur, koran, pita, manik-manik, dan kertas berwarna (Dokumentasi TK B, April 2026).

Perbandingan kedua lembaga menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis diterjemahkan melalui bentuk pengorganisasian kegiatan yang berbeda. Pada TK A, penerapan pendekatan lebih terlihat melalui program seni yang terstruktur, terjadwal, dan dilaksanakan dengan bimbingan guru. Pada TK B, penerapan pendekatan lebih terlihat melalui penataan lingkungan, penyediaan creative center, dan pemanfaatan beragam bahan daur ulang. Meskipun memiliki bentuk pengorganisasian yang berbeda, guru pada kedua lembaga tetap memegang peran penting dalam menyiapkan kegiatan, mengatur alur pelaksanaan, serta mengarahkan keterlibatan anak dalam proses pembelajaran seni.

Temuan berikutnya menunjukkan bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk dan dibatasi pada kedua lembaga. Berdasarkan keterangan partisipan, anak di TK A dilaporkan aktif dan antusias mengikuti kegiatan seni yang tersedia (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Partisipan juga menjelaskan bahwa kegiatan tersebut telah ditentukan oleh lembaga dan diikuti oleh seluruh anak, termasuk anak yang kurang berminat pada jenis kegiatan seni tertentu (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Dokumentasi lembaga memperlihatkan bahwa anak mengikuti contoh, latihan, dan arahan guru sampai kegiatan selesai (Dokumentasi TK A, Maret 2026). Berdasarkan data yang tersedia, kesempatan anak untuk memilih jenis kegiatan, menentukan cara berkarya, atau mengembangkan arah kegiatan secara mandiri belum tampak menonjol karena kegiatan dilaksanakan sebagai program terjadwal yang diikuti bersama oleh seluruh anak.

Pada TK B, ruang eksplorasi anak dibatasi oleh acuan karya yang telah disiapkan guru (Observasi TK B, April 2026). Keterangan informan menunjukkan bahwa tidak semua anak diberi kebebasan penuh dalam memilih warna. Pada beberapa anak yang cenderung menggunakan warna yang sama secara berulang, guru mendorong mereka untuk mencoba warna lain (G-B, catatan wawancara, April 2026). Berdasarkan pengamatan, anak juga diarahkan untuk mewarnai seluruh bidang pada karya. Ketika seorang anak membuat pola dan tidak memenuhi seluruh bidang dengan warna, guru meminta anak melanjutkan pewarnaan hingga seluruh ruang terisi. Pada beberapa kesempatan, guru terlihat menuntun tangan anak yang tidak lagi melanjutkan kegiatan sebagai bentuk dorongan untuk menyelesaikan karya (Observasi TK B, April 2026).

Secara lintas kasus, ruang eksplorasi pada TK B tampak lebih terbuka, terutama melalui kesempatan memilih bahan dari *creative center* sebagaimana dijelaskan oleh partisipan. Namun, pada kegiatan yang diamati, proses berkarya tetap menggunakan contoh karya, bahan yang telah disiapkan, dan arahan penyelesaian dari guru. Sementara itu, pada TK A, kegiatan seni lebih banyak berlangsung melalui program terjadwal yang telah ditetapkan lembaga dan diikuti oleh seluruh anak. Meskipun batas-batasnya muncul dalam bentuk yang berbeda, ruang eksplorasi pada kedua lembaga belum sepenuhnya terbuka karena anak masih mengikuti struktur, pilihan, dan arah kegiatan yang ditentukan

oleh guru atau lembaga.

Temuan ketiga berkaitan dengan orientasi ketercapaian dalam pengorganisasian kegiatan seni. Pada TK A, orientasi ketercapaian tampak melalui kegiatan yang terprogram, latihan berulang, penyelesaian proyek, serta keterlibatan seluruh anak dalam kegiatan yang telah dijadwalkan. Berdasarkan keterangan informan, anak tidak selalu menunjukkan antusiasme yang sama selama kegiatan. Dalam kondisi tersebut, guru pendamping berperan memberi dorongan agar anak tetap mengikuti kegiatan hingga selesai (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Informan juga menjelaskan bahwa sebagian kegiatan seni diarahkan untuk mendukung keikutsertaan anak dalam lomba atau konser akhir tahun. Selain itu, evaluasi dilakukan setiap tiga bulan melalui pengamatan terhadap keterlibatan anak dan penampilan mereka dalam kegiatan tertentu, yang selanjutnya disampaikan dalam pertemuan orang tua dan guru (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Dengan demikian, ketercapaian kegiatan pada TK A tidak hanya dikaitkan dengan keterlibatan anak selama proses, tetapi juga dengan penyelesaian program, kesiapan tampil, dan partisipasi dalam agenda lembaga.

Pada TK B, partisipan menjelaskan bahwa seni tidak diposisikan sebagai sesuatu yang dinilai secara langsung, tetapi digunakan sebagai media untuk melihat perkembangan anak secara menyeluruh (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Meskipun demikian, kegiatan yang diamati tetap menunjukkan penggunaan acuan karya, arahan terhadap hasil, dan dorongan agar anak menyelesaikan kegiatan. Pameran karya dan pentas akhir tahun juga diposisikan sebagai bentuk apresiasi terhadap karya anak dengan melibatkan dukungan orang tua (KS-B dan G-B, catatan wawancara, April 2026). Dokumentasi karya anak menunjukkan bahwa karya yang dihasilkan memiliki bentuk yang relatif serupa dengan acuan yang disiapkan guru. Pada beberapa karya, guntingan tampak rapi dan penempatan unsur terlihat presisi (Dokumentasi TK B, April 2026). Temuan tersebut sejalan dengan kegiatan yang diamati di kelas, ketika guru telah menyiapkan sebagian bentuk dasar karya dan anak melanjutkan kegiatan melalui menghias dan melukis. Pada beberapa kesempatan, guru juga memberikan bantuan pada bagian karya yang belum selesai agar kegiatan dapat diselesaikan (Observasi TK B, April 2026).

Sintesis lintas kasus menunjukkan bahwa orientasi ketercapaian hadir melalui bentuk yang berbeda pada kedua lembaga. Pada TK A, ketercapaian berkaitan dengan program terjadwal, latihan, penyelesaian proyek, dan kesiapan tampil, sedangkan pada TK B lebih tampak melalui penyelesaian karya, pameran, dan pentas akhir tahun. Kedua lembaga tetap menyediakan pengalaman seni bagi anak, tetapi ruang eksplorasi berlangsung dalam batas struktur kegiatan, arahan guru, dan tujuan lembaga yang telah ditetapkan.

PEMBAHASAN

Penerjemahan Pendekatan Pedagogis dan Pembentukan Ruang Eksplorasi

Ruang eksplorasi dalam pembelajaran seni anak usia dini berkaitan dengan kesempatan anak untuk memilih, mencoba, dan menafsirkan pengalaman seni. Kesempatan tersebut memungkinkan anak mengembangkan gagasan melalui bahan, gerak, bunyi, maupun pengalaman visual. Dalam pembelajaran seni, anak perlu ditempatkan sebagai pelaku yang membangun pengalaman artistiknya. Kegiatan seni yang disesuaikan dengan minat, kebutuhan, dan gagasan anak dapat memberi ruang bagi eksplorasi, pertanyaan, serta keterlibatan aktif dalam proses belajar (Aydos, 2025; Theodotou, 2025). Posisi anak sebagai pelaku utama juga sejalan dengan prinsip Montessori dan Reggio Emilia yang menekankan kemandirian, pengalaman langsung, lingkungan belajar, serta keterlibatan anak dalam membangun pengetahuan (Chukwuka, 2025).

Temuan pada TK A menunjukkan bahwa pendekatan Montessori dan prinsip *follow the child* diterjemahkan melalui kegiatan seni yang dilaporkan berlangsung secara terprogram, terjadwal, dan didampingi guru. Struktur tersebut membantu lembaga mengorganisasikan beragam kegiatan seni, menjaga keterlibatan anak, serta menyiapkan anak mengikuti program dan penampilan tertentu. Namun, karena jenis kegiatan dan alur pelaksanaannya telah ditetapkan lembaga, kesempatan anak untuk menentukan kegiatan berdasarkan pilihannya sendiri belum tampak menonjol. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa penerapan pendekatan yang berpusat pada anak ditentukan oleh seberapa jauh anak memperoleh kesempatan mengambil keputusan selama kegiatan berlangsung.

Pada TK B, prinsip *play-based* dan Reggio Emilia diterjemahkan melalui penyediaan *creative center*, penggunaan bahan daur ulang, dan penataan lingkungan yang mendukung kegiatan berkarya. Penyediaan material yang beragam dapat membuka peluang bagi anak untuk mencoba bahan, membangun hubungan antara proses berpikir dan proses berkarya, serta mengembangkan gagasan melalui pengalaman langsung (Manera, 2022; Yufiarti et al., 2022). Pola tersebut juga sejalan dengan praktik Reggio Emilia yang menempatkan lingkungan dan material sebagai bagian penting dari pengalaman belajar anak (Masitoh & Fauzi, 2026). Akan tetapi, pada kegiatan yang diamati, contoh karya, sebagian bentuk dasar, alat, dan bahan telah disiapkan oleh guru. Anak masih memperoleh ruang untuk menghias dan melukis, tetapi keputusan mengenai bentuk umum dan arah penyelesaian karya tetap berada dalam kerangka yang telah ditentukan.

Perbandingan kedua lembaga menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis diterjemahkan melalui bentuk pengorganisasian yang berbeda. TK A lebih menonjolkan struktur program dan kegiatan seni yang terjadwal, sedangkan TK B lebih menonjolkan penataan lingkungan serta keragaman material. Meskipun demikian, pada kedua lembaga guru tetap memegang peran penting dalam menentukan alur, pilihan, dan arah kegiatan. Temuan ini menunjukkan bahwa ketersediaan program seni maupun bahan yang beragam belum otomatis menghasilkan ruang eksplorasi yang terbuka. Ruang tersebut lebih ditentukan oleh kesempatan nyata yang dimiliki anak untuk memilih, mengubah gagasan, menentukan cara berkarya, dan mengambil keputusan mengenai hasil karyanya.

Secara konseptual, temuan ini menegaskan bahwa label Montessori, Reggio Emilia, atau pendekatan berpusat pada anak tidak dengan sendirinya menentukan kualitas pengalaman seni. Prinsip pedagogis baru memperoleh makna ketika diterjemahkan melalui praktik yang memberi anak kendali terhadap sebagian proses berkarya. Dengan demikian, penelitian ini tidak menilai keunggulan salah satu pendekatan, tetapi menunjukkan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh cara lembaga dan guru mengorganisasikan hubungan antara lingkungan, bahan, struktur kegiatan, dan keputusan anak.

Arahan Guru sebagai Dukungan dan Batas Eksplorasi

Arahan guru merupakan bagian penting dalam pembelajaran seni anak usia dini. Anak tetap memerlukan stimulus, contoh penggunaan bahan, dukungan emosional, serta bantuan untuk memulai atau mempertahankan keterlibatan dalam kegiatan. Arahan tidak selalu membatasi kreativitas apabila diberikan untuk memperluas kemungkinan yang dapat dicoba anak. Namun, arahan dapat mempersempit ruang eksplorasi ketika guru lebih banyak menentukan pilihan, tahapan, bentuk, dan hasil karya daripada memberi anak kesempatan mengambil keputusan. Oleh karena itu, persoalan utama bukan terletak pada ada atau tidaknya arahan guru, melainkan pada bentuk, intensitas, dan tujuan arahan tersebut (Annisa & Pamungkas, 2025; Leung et al., 2025).

Pada TK A, keterarahan terutama muncul melalui program seni yang telah ditetapkan lembaga, jadwal kegiatan, latihan berulang, serta pendampingan agar seluruh anak mengikuti kegiatan sampai selesai. Struktur ini membantu kegiatan berlangsung tertib dan memungkinkan anak memperoleh pengalaman dalam berbagai bentuk seni. Guru juga berperan memberi semangat ketika anak tidak menunjukkan antusiasme yang sama selama kegiatan. Meskipun dapat mendukung keterlibatan anak, pola tersebut membuat keputusan utama mengenai jenis kegiatan, alur latihan, dan waktu penyelesaian lebih banyak berada pada lembaga dan guru. Dengan demikian, keterlibatan anak belum selalu disertai kesempatan untuk menentukan arah pengalaman seninya sendiri.

Pada TK B, keterarahan tidak terutama muncul melalui program wajib seperti pada TK A, tetapi melalui pengaturan lingkungan, bahan, acuan karya, pilihan warna, dan tahapan penyelesaian kegiatan. Dorongan guru untuk memperkenalkan warna yang berbeda dapat dipahami sebagai upaya memperluas pengalaman anak agar tidak terpaku pada pilihan yang sama. Demikian pula, bantuan guru ketika anak berhenti berkarya dapat bertujuan mempertahankan keterlibatan dan membantu anak menyelesaikan kegiatan. Namun, ketika anak diarahkan untuk memenuhi seluruh bidang dengan warna, mengikuti bentuk yang telah disiapkan, atau menerima bantuan fisik sebelum menentukan sendiri cara melanjutkan karya, kendali anak terhadap proses artistiknya menjadi berkurang.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa batas eksplorasi anak dapat berlangsung melalui keputusan-keputusan kecil yang diambil orang dewasa mengenai warna yang digunakan, bagian yang

harus diisi, bentuk yang dianggap selesai, serta standar kerapian karya. Pola ini sejalan dengan Annisa dan Pamungkas (2025), yang menunjukkan bahwa ruang ekspresi anak dapat menyempit ketika bentuk, langkah kerja, dan hasil karya telah banyak ditentukan oleh guru. Temuan ini juga berkaitan dengan Leung et al. (2025), yang menjelaskan bahwa guru sering mempertimbangkan keteraturan kelas, pengelolaan bahan, dan keterbatasan waktu ketika memberikan arahan dalam pembelajaran seni.

Pada kedua lembaga, arahan guru membantu menjaga alur kegiatan dan keterlibatan anak, tetapi sekaligus membentuk batas bagi pilihan yang dapat diambil anak. Pada TK A, batas tersebut lebih tampak melalui program dan latihan yang telah ditentukan, sedangkan pada TK B muncul melalui acuan karya serta pengarahan pada proses dan hasil. Temuan ini memperlihatkan bahwa keaktifan anak mengikuti kegiatan seni belum otomatis menunjukkan terbukanya ruang eksplorasi. Anak dapat terlihat aktif, tetapi tetap berkarya dalam aturan yang sebagian besar dirancang oleh orang dewasa.

Implikasinya, guru perlu membedakan antara arahan yang mendukung dan arahan yang mengambil alih keputusan anak. Guru dapat menetapkan waktu, aturan keselamatan, dan bahan yang dapat digunakan, tetapi tetap memberi anak kesempatan menentukan warna, komposisi, cara menggunakan bahan, serta kapan karya dianggap selesai. Contoh karya dapat digunakan sebagai sumber inspirasi, bukan sebagai satu-satunya hasil yang harus diikuti. Dengan cara tersebut, arahan guru tetap berfungsi sebagai dukungan tanpa mengurangi kepemilikan anak terhadap proses berkaryanya.

Orientasi Ketercapaian dalam Pengorganisasian Kegiatan Seni

Orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni berkaitan dengan cara lembaga dan guru menentukan tujuan yang perlu dicapai melalui kegiatan anak. Ketercapaian tidak selalu bersifat negatif. Program yang terencana dapat membantu anak memperoleh pengalaman seni secara berkelanjutan, mengembangkan keterampilan, serta membangun kepercayaan diri melalui pameran atau penampilan. Namun, orientasi tersebut dapat mempersempit ruang eksplorasi apabila keberhasilan kegiatan lebih banyak ditentukan oleh selesainya karya, keseragaman hasil, kesiapan tampil, atau terpenuhinya agenda lembaga daripada pengalaman anak selama proses berkarya.

Pada TK A, orientasi ketercapaian tampak melalui program seni yang terjadwal, latihan berulang, penyelesaian proyek, keterlibatan seluruh anak, serta persiapan untuk lomba dan konser akhir tahun. Pengorganisasian tersebut membuat kegiatan seni berlangsung teratur dan memberi kesempatan kepada anak untuk berlatih serta tampil di hadapan orang lain. Evaluasi berkala juga memungkinkan lembaga memantau keterlibatan dan penampilan anak dalam kegiatan yang diikuti. Meskipun demikian, karena program, jadwal, dan tujuan kegiatan telah ditetapkan, anak memiliki ruang yang terbatas untuk memilih apakah ingin mengikuti jenis kegiatan tertentu atau mengembangkan pengalaman seni berdasarkan minatnya sendiri.

Temuan pada TK A sejalan dengan Labib dan Pamungkas (2024), yang menunjukkan bahwa kegiatan seni dapat menjadi semakin terstruktur ketika diarahkan pada pertunjukan, kompetisi, pengulangan, dan penyempurnaan performa. Latihan dan penampilan tetap dapat memberikan pengalaman yang bermakna bagi anak. Namun, maknanya dapat menyempit apabila anak lebih banyak diposisikan sebagai peserta yang harus mencapai kesiapan tertentu. Dengan demikian, persoalannya bukan terletak pada keberadaan pentas atau lomba, melainkan pada sejauh mana proses persiapannya tetap memberi ruang bagi pilihan, interpretasi, dan cara berekspresi anak.

Pada TK B, orientasi ketercapaian lebih tampak melalui tuntutan penyelesaian karya, kesesuaian dengan acuan, pameran, dan pentas akhir tahun. Pameran karya dapat menjadi bentuk apresiasi yang memperkuat kepercayaan diri anak serta melibatkan orang tua dalam pengalaman belajar. Namun, ketika karya diarahkan agar seluruh bidang terisi, memiliki bentuk yang relatif serupa, atau diselesaikan dengan bantuan guru, ketercapaian mulai berkaitan dengan standar hasil yang ditentukan orang dewasa. Dalam kondisi tersebut, karya yang selesai dan siap dipamerkan dapat memperoleh perhatian lebih besar daripada keputusan, percobaan, atau perubahan gagasan yang dilakukan anak selama proses berkarya.

Temuan tersebut memperluas kajian mengenai orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni. Jika penelitian Labib dan Pamungkas (2024) menunjukkan orientasi ketercapaian melalui latihan dan

performa seni, penelitian ini memperlihatkan bahwa orientasi serupa juga dapat hadir dalam kegiatan seni visual melalui acuan karya, keserupaan hasil, standar kerapian, dan dorongan untuk menyelesaikan produk. Temuan ini juga berkaitan dengan Annisa dan Pamungkas (2025), yang menunjukkan bahwa ekspresi anak dapat menyempit ketika bentuk dan hasil karya telah banyak ditentukan sejak awal. Dengan demikian, orientasi ketercapaian dapat memengaruhi praktik pembelajaran secara tidak langsung melalui pengorganisasian kegiatan dan standar tidak tertulis mengenai karya yang dianggap selesai atau layak ditampilkan.

Sintesis kedua kasus menunjukkan bahwa orientasi ketercapaian hadir dalam bentuk yang berbeda, tetapi sama-sama berhubungan dengan batas ruang eksplorasi. Pada TK A, orientasi tersebut terutama muncul melalui program, latihan, proyek, dan kesiapan tampil, sedangkan pada TK B lebih tampak melalui penyelesaian produk, kesesuaian dengan acuan, dan penyajian karya dalam pameran. Temuan ini menegaskan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh interaksi antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan tujuan kegiatan yang ingin dicapai lembaga. Semakin kuat tujuan akhir menentukan proses, semakin sempit kesempatan anak untuk mengubah gagasan, mencoba kemungkinan lain, atau menetapkan sendiri kapan sebuah karya dianggap selesai.

Implikasi praktisnya, ketercapaian dalam pembelajaran seni perlu didefinisikan lebih luas daripada sekadar karya yang selesai, rapi, seragam, atau siap ditampilkan. Keberhasilan kegiatan juga dapat dilihat dari keberanian anak mencoba bahan, kemampuan mengemukakan gagasan, variasi cara berkarya, serta keputusan yang dibuat selama proses berlangsung. Pameran dan pentas tetap dapat diselenggarakan, tetapi hasil yang ditampilkan tidak harus seragam atau sempurna menurut standar orang dewasa. Dengan demikian, tujuan lembaga tetap dapat tercapai tanpa mengurangi kepemilikan anak terhadap pengalaman artistiknya.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu dipertimbangkan dalam memahami temuan. Pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan terbatas pada dua lembaga sehingga hasil penelitian menggambarkan praktik pembelajaran seni pada situasi yang dapat diakses selama penelitian, bukan keseluruhan praktik yang berlangsung sepanjang tahun. Intensitas pengamatan pada kedua lembaga juga tidak sepenuhnya setara. Pada TK A, data lebih banyak diperoleh melalui wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi karena pembelajaran reguler tidak dapat diamati secara langsung. Sementara itu, pada TK B, peneliti memperoleh akses untuk mengamati kegiatan kelas secara langsung. Selain itu, analisis wawancara didasarkan pada catatan yang tersedia karena rekaman audio dan transkrip verbatim tidak tersedia, sehingga penggunaan kutipan langsung menjadi terbatas. Oleh karena itu, temuan penelitian ini perlu dipahami sebagai pembacaan kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan terhadap seluruh lembaga Montessori, Reggio Emilia, maupun lembaga PAUD lainnya.

Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak lembaga PAUD dengan karakteristik dan pendekatan pedagogis yang beragam serta melakukan observasi berulang dalam durasi yang lebih panjang. Pengamatan yang dilakukan pada beberapa jenis kegiatan seni dan waktu yang berbeda dapat memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai konsistensi praktik guru dalam membuka atau membatasi ruang eksplorasi anak. Penelitian berikutnya juga dapat melibatkan perspektif anak, menggunakan rekaman wawancara dan observasi yang lebih sistematis, serta menelaah hubungan antara keputusan anak, bentuk arahan guru, orientasi ketercapaian lembaga, dan kualitas pengalaman artistik anak secara lebih mendalam.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran seni pada TK A dan TK B sama-sama menyediakan pengalaman seni bagi anak, tetapi ruang eksplorasi yang terbentuk belum sepenuhnya terbuka. Pada TK A, kegiatan seni lebih banyak berlangsung melalui program terjadwal yang telah ditetapkan lembaga dan diarahkan guru hingga selesai. Pada TK B, ruang eksplorasi tampak lebih terbuka melalui penyediaan *creative center* dan bahan daur ulang, tetapi dalam kegiatan yang diamati masih dibatasi oleh acuan karya, pilihan yang diarahkan, serta dorongan untuk menyelesaikan karya. Temuan ini menegaskan bahwa ruang eksplorasi anak tidak semata-mata ditentukan oleh label pendekatan pedagogis atau keragaman bahan yang tersedia, tetapi dibentuk melalui interaksi antara

kesempatan anak mengambil keputusan, bentuk arahan guru, dan orientasi ketercapaian kegiatan. Pada kedua lembaga, orientasi ketercapaian hadir dalam bentuk program, latihan, penyelesaian karya, pameran, dan penampilan. Oleh karena itu, guru dan lembaga perlu mempertahankan struktur pembelajaran sambil memperluas kesempatan anak untuk memilih bahan, menentukan cara berkarya, mencoba berbagai kemungkinan, menafsirkan pengalaman, serta menetapkan arah dan penyelesaian karyanya sendiri.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada TK A dan TK B, serta kepala sekolah dan guru yang telah memberikan akses dan dukungan selama proses pengumpulan data penelitian.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

SJ bertanggung jawab atas konseptualisasi penelitian, pengumpulan dan analisis data, serta penulisan draf awal manuskrip. JP memberikan arahan akademik, telaah kritis terhadap isi naskah, dan revisi substantif sampai naskah siap diajukan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu pembacaan, peringkasan, dan perapian draf naskah, sedangkan UPDF digunakan untuk membantu pembacaan dan penerjemahan artikel rujukan. Seluruh hasil penggunaan alat/layanan tersebut telah ditinjau, diverifikasi, dan disunting kembali oleh penulis. Penulis bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi isi manuskrip ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan tidak terdapat konflik kepentingan, baik finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang dapat memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis data, penyusunan manuskrip, maupun proses publikasi.

DAFTAR PUSTAKA

Annisa, F., & Pamungkas, J. (2025). Analisis filosofis pengekangan ekspresi dalam pembelajaran seni anak usia dini: Studi kasus ganda. *Aulad: Journal on Early Childhood, 8*(3), 1142–1151. https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1231

Aydos, E. H. (2025). Art in early childhood period: Experiences and effects / Erken çocukluk döneminde sanat: Deneyimler ve etkiler. *Journal of Theoretical Educational Science, 18*(2), 302–321. https://doi.org/10.30831/akukeg.1590786

Chukwuka, J. I. (2025). The impact of Montessori and Reggio Emilia approaches on developmental milestones and learning approaches in early childhood. *International Journal of New Developments in Education, 7*(1). https://doi.org/10.25236/ijnde.2025.070101

Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review, 158*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480

Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative description as an introductory method to qualitative research for master's-level students and research trainees. *International Journal of Qualitative Methods, 23*. https://doi.org/10.1177/16094069241242264

Huang, L., Leung, S. K. Y., Li, J. W., & Wu, Z. (2025). How does comprehensive art education facilitate children's creativity? A mixed-methods study in China. *Early Education and Development, 36*(2), 460–476. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404822

Labib, H. A., & Pamungkas, J. (2024). Transformasi teori ke praktik: Pembelajaran seni tari di PAUD dan kesenjangannya. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 8*(6), 2019–2024. https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i6.6246

Leung, S. K. Y., Wu, J., & Ho, T. H. (2025). Early childhood visual arts education: Teachers' content knowledge, pedagogical content knowledge, and challenges. *Asia-Pacific Education Researcher, 34*(1), 351–363. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00859-w

Maharani, O., Pamungkas, J., Cirbany, D. J. W., Sajjad, M., Haya, A. F., & Shalsabila, A. (2025). Integrasi seni sebagai strategi pembelajaran holistik dalam pendidikan anak usia dini. *Aulad: Journal on Early Childhood, 8*(3), 1661–1672. https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1455

Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3–13, 50*(4), 483–493. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230

Masitoh, S., & Fauzi, F. (2026). Transformasi pembelajaran melalui pendekatan Reggio Emilia: Implementasi model pembelajaran berbasis proyek untuk mengembangkan kreativitas AUD. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini, 15*(1), 53–68. https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.3156

Muthmainah, M., & Yahya, A. N. B. (2025). Social emotional learning integrated arts education in kindergarten Indonesia and Malaysia. *Aulad: Journal on Early Childhood, 8*(2), 686–696. https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.1054

Nurhayati, P., Hibana, & Fikriyah, A. T. (2024). Pendekatan pembelajaran Reggio Emilia berbasis stimulasi kreativitas anak usia dini. *Jurnal Warna: Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini, 9*(1), 66–77. https://doi.org/10.24903/jw.v9i1.1506

Papadopoulos, I., Hall, A. H., Sekoulla, D., & Gao, Q. (2025). Examining preschool educators' beliefs about authentic early writing experiences. *Early Childhood Education Journal, 53*(6), 1891–1903. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01870-6

Qoumariah, S., Mustapa, N., Aisyah, S., Ulfah, St. M., & Chandrawati, T. (2025). Stimulation of early childhood creativity through STEAM learning based on Loosparts media: A systematic narrative review. *PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini, 14*(3), 639–656. https://doi.org/10.26877/paudia.v14i3.1746

Saleem, S., Burns, S., & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 111*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440

Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. *Education Sciences, 14*(2), Article 192. https://doi.org/10.3390/educsci14020192

Theobald, M., Whiteford, C., & McFadden, A. (2025). Through their eyes: Children's perspectives on quality in early childhood education. *Education Sciences, 15*(7). https://doi.org/10.3390/educsci15070836

Theodotou, E. (2025). If you give them the chance, they will thrive: Exploring literacy development through the arts in early childhood education. *Early Years, 45*(2), 242–255. https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2343712

Villamin, P., Lopez, V., Thapa, D. K., & Cleary, M. (2025). A worked example of qualitative descriptive design: A step-by-step guide for novice and early career researchers. *Journal of Advanced Nursing, 81*(8), 5181–5195. https://doi.org/10.1111/jan.16481

Yildirim, Y., & Yilmaz, Y. (2023). Promoting creativity in early childhood education. *PLOS ONE, 18*(12), e0294915. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294915

Yufiarti, E., Fidesrinur, Rosalinda, I., & Garzia, M. (2022). Reggio Emilia's philosophy approach: Environment as a third teacher in child potential development in ECCE institutions. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9*(6), 297–308. https://doi.org/10.18415/ijmmu.v9i9.3949