



## **Pelatihan Mini Outbound Integratif untuk Memperkuat Kompetensi Guru dalam Pembelajaran Holistik Anak Usia Dini**

**Ruminingsih<sup>1\*</sup>, Erlina Yuliasuti<sup>2</sup>, Endah Kurtianti<sup>3</sup>, Dwi Agung Prasetyo<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Doktor Nugroho Magetan, Indonesia

<sup>2</sup>Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Doktor Nugroho Magetan, Indonesia

<sup>3</sup>Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Doktor Nugroho Magetan, Indonesia

<sup>4</sup>Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Doktor Nugroho Magetan, Indonesia

\*Email korespondensi: [ruminingsih@udn.ac.id](mailto:ruminingsih@udn.ac.id)

### **Keywords:**

authentic assessment;  
early childhood  
education; inclusive  
outdoor learning; mini-  
outbound; teacher  
professional  
development

### **Abstract**

Outdoor learning in early childhood education is frequently positioned as recreation rather than as a deliberately designed pedagogical experience. This community engagement program aimed to strengthen teachers' capacity to design integrative mini-outbound learning that connects children's independence, contextual English, Pancasila character, natural-material art, inclusion, safety, and authentic assessment. The program was conducted at TK Trate Mas, Magetan, through participatory training involving needs analysis, conceptual modelling, collaborative activity design, limited simulation, reflective dialogue, and artifact review. Evidence was drawn from field notes, participation observations, teacher reflections, draft learning designs, and activity documentation. The evidence was analyzed qualitatively by categorizing it against six pedagogical indicators and triangulating processes, products, reflections, and documentation. The program produced three interrelated indications of change. First, teachers reframed the outdoor area from a place for occasional refreshment into an experiential learning environment with explicit objectives and reflection. Second, the teachers' designs became more coherent by linking safety procedures, child choice, short English teacher talk, Pancasila values, open-ended art exploration, and process-based assessment. Third, the school identified low-cost and adaptable routines using locally available materials, thereby increasing the feasibility of continuation. The program did not include a complete classroom implementation cycle or quantitative pretest-posttest measurement; therefore, the findings are interpreted as evidence of conceptual and design readiness rather than causal impact. The main contribution is a humane, inclusive, and replicable pedagogical architecture for teacher professional learning. Sustained coaching, staged classroom trials, documentation of children's responses, and parent communication are required to transform initial readiness into consistent practice.

### **Kata kunci:**

asesmen autentik;  
mini *outbound*;  
pembelajaran luar  
ruang inklusif;  
pendidikan anak usia  
dini; pengembangan

### **Abstrak**

Pembelajaran luar ruang pada pendidikan anak usia dini masih kerap ditempatkan sebagai kegiatan rekreatif, bukan sebagai pengalaman pedagogis yang dirancang secara sengaja. Program pengabdian ini bertujuan memperkuat kapasitas guru dalam merancang Mini *Outbound* Integratif yang menghubungkan kemandirian anak, bahasa Inggris kontekstual, karakter Pancasila, seni berbahan alam, inklusi, keselamatan,

profesional guru

dan asesmen autentik. Kegiatan dilaksanakan di TK Trate Mas, Magetan, melalui pelatihan partisipatif yang mencakup analisis kebutuhan, pemodelan konseptual, penyusunan rancangan secara kolaboratif, simulasi terbatas, dialog reflektif, dan telaah produk. Bukti kegiatan bersumber dari catatan lapangan, observasi partisipasi, refleksi guru, rancangan pembelajaran, dan dokumentasi. Bukti dianalisis secara kualitatif dengan mengelompokkannya ke dalam enam indikator pedagogis serta melakukan triangulasi proses, produk, refleksi, dan dokumentasi. Program menghasilkan tiga indikasi perubahan yang saling berkaitan. Pertama, guru menata ulang pemaknaan ruang luar dari tempat penyegaran insidental menjadi lingkungan belajar berbasis pengalaman yang memiliki tujuan dan refleksi. Kedua, rancangan guru menjadi lebih koheren karena menghubungkan prosedur keselamatan, pilihan anak, teacher talk bahasa Inggris yang singkat, nilai Pancasila, eksplorasi seni terbuka, dan asesmen berbasis proses. Ketiga, sekolah mengidentifikasi rutinitas adaptif dan berbiaya rendah dengan memanfaatkan material lokal sehingga peluang keberlanjutan meningkat. Program belum mencakup satu siklus implementasi kelas secara penuh dan pengukuran kuantitatif prates-pascates; karena itu, hasil ditafsirkan sebagai bukti kesiapan konseptual dan desain, bukan dampak kausal. Kontribusi utama kegiatan adalah arsitektur pedagogis yang humanis, inklusif, dan dapat direplikasi untuk pengembangan profesional guru. Pendampingan berkelanjutan, uji kelas bertahap, dokumentasi respons anak, dan komunikasi dengan orang tua diperlukan agar kesiapan awal berkembang menjadi praktik yang konsisten.

---

## PENDAHULUAN

Pendidikan anak usia dini memerlukan pengalaman belajar yang memberi ruang bagi anak untuk bergerak, memilih, berinteraksi, dan membangun makna melalui keterlibatan langsung. Lingkungan luar menyediakan konteks yang kaya karena menghadirkan objek nyata, perubahan cuaca, tekstur, ruang gerak, dan situasi sosial yang tidak sepenuhnya tersedia di dalam kelas. Tinjauan sistematis menunjukkan bahwa bermain di alam berkaitan dengan kesehatan fisik, perkembangan motorik, fungsi sosial-emosional, regulasi diri, dan rasa keterhubungan dengan lingkungan (Ardoin & Bowers, 2020; Bento & Dias, 2017; Dankiw et al., 2020). Dalam perspektif perkembangan, bermain juga berfungsi sebagai medium untuk melatih fungsi eksekutif, bahasa, kreativitas, negosiasi sosial, dan daya lenting anak (Yogman et al., 2018). Karena itu, nilai pembelajaran luar ruang tidak terletak pada perpindahan lokasi semata, melainkan pada kualitas pengalaman yang sengaja dirancang agar anak dapat mengamati, mencoba, membuat keputusan, menerima konsekuensi yang aman, serta merefleksikan pengalamannya.

Walaupun potensinya kuat, praktik luar ruang di satuan PAUD masih sering ditempatkan sebagai selingan, kegiatan fisik, atau rekreasi. Hambatan yang dihadapi guru tidak hanya berupa keterbatasan fasilitas, tetapi juga persepsi risiko, kebiasaan pembelajaran berpusat pada guru, keterbatasan waktu perencanaan, dan keraguan orang tua terhadap nilai belajar dari kegiatan bermain. Meta-sintesis tentang praktik luar ruang memperlihatkan bahwa guru umumnya mengakui manfaat outdoor play, tetapi belum selalu memiliki kepercayaan diri, kerangka kurikuler, serta strategi pengelolaan yang memadai (Öztürk & Özer, 2022; Taylor & Boyer, 2020). Akibatnya, aktivitas yang menarik secara fisik dapat berlangsung tanpa hubungan yang jelas dengan tujuan perkembangan, dukungan guru, prosedur keselamatan, atau asesmen. Neville et al. (2023) menegaskan bahwa pembelajaran lintas-disiplin di luar ruang membutuhkan perencanaan pedagogis yang menjaga keseimbangan antara eksplorasi anak dan akuntabilitas kurikuler.

Mini *outbound* untuk anak usia dini perlu dibedakan dari permainan tantangan yang kompetitif dan berisiko tinggi. Dalam kegiatan ini, Mini *Outbound* Integratif dimaknai sebagai rangkaian permainan sederhana, aman, kooperatif, kontekstual, dan fleksibel yang memanfaatkan lingkungan serta bahan lokal sebagai sumber belajar. Model tersebut bertumpu pada experiential learning, yakni proses belajar melalui pengalaman konkret, pengamatan reflektif, pembentukan makna, dan penerapan kembali (Kolb, 2015). Model ini juga beririsan dengan guided play karena tujuan pedagogis tetap jelas, tetapi

anak memperoleh agensi untuk memilih strategi, mencoba, bertanya, dan menyelesaikan tantangan dengan dukungan yang proporsional. Kajian sistematis dan meta-analisis menunjukkan bahwa bimbingan selama bermain dapat memperkuat pembelajaran ketika guru tidak mengambil alih keputusan anak, melainkan menata lingkungan, memodelkan tindakan, dan memberikan scaffolding sesuai kebutuhan (Pyle & Danniels, 2017; Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016).

Kekuatan pendekatan integratif terletak pada kemampuan satu pengalaman bermain untuk menstimulasi beberapa domain secara wajar, bukan menumpuk banyak target secara artifisial. Kemandirian tumbuh ketika anak memilih jalur, mengelola alat, meminta bantuan, dan menyelesaikan tanggung jawab. Karakter Pancasila hadir melalui perilaku menunggu giliran, bergotong royong, merawat lingkungan, menghargai perbedaan kemampuan, dan berani mencoba. Bahasa Inggris diperkenalkan melalui teacher talk yang singkat, berulang, disertai gerak dan benda konkret; pendekatan semacam ini sesuai dengan karakteristik pembelajar usia dini yang membutuhkan konteks, multimodalitas, dan pengulangan bermakna (Magnussen & Sukying, 2021; Pinter, 2017). Seni berbahan alam memberi ruang bagi pilihan, imajinasi, dan ekspresi personal karena daun, ranting, batu, air, tanah, dan bunga bersifat terbuka untuk disusun serta dimaknai dengan berbagai cara (Fajrie et al., 2024a, 2024b). Agar seluruh proses terbaca sebagai perkembangan, guru perlu menggunakan asesmen autentik yang mengamati strategi, bahasa, interaksi, ketekunan, dan ekspresi, bukan hanya produk akhir (Loebach & Cox, 2020; Wortham & Hardin, 2016).

Kebutuhan tersebut ditemukan di TK Trate Mas, Desa Suratmajan, Kecamatan Maospati, Kabupaten Magetan. Sekolah memiliki komitmen terhadap layanan ramah anak, menerima anak dengan kebutuhan yang beragam, dan memiliki lingkungan yang potensial sebagai sumber belajar. Namun, hasil komunikasi awal dengan kepala sekolah dan guru menunjukkan bahwa kegiatan luar ruang masih cenderung sederhana dan insidental. Tujuan perkembangan, sintaks, prosedur keselamatan, integrasi lintas-domain, serta asesmen proses belum dirumuskan secara konsisten. Kepala sekolah juga menyampaikan bahwa sebagian orang tua masih memaknai kegiatan di luar kelas sebagai “bermain dan tidak belajar”. Pada saat kegiatan berlangsung, sebagian fasilitas sekolah sedang direnovasi dan pembelajaran sementara menggunakan gedung BPD desa. Kondisi tersebut menuntut model yang mudah dipindahkan, tidak bergantung pada alat mahal, dan tetap dapat diterapkan pada ruang yang berubah.

Program pengembangan profesional guru yang efektif tidak cukup berhenti pada ceramah atau transfer pengetahuan. Meta-analisis menunjukkan bahwa pengembangan profesional pendidik anak usia dini lebih menjanjikan ketika isi pelatihan selaras dengan praktik yang hendak diubah, menyediakan pemodelan, kesempatan mencoba, umpan balik, refleksi, dan tindak lanjut (Brunsek et al., 2020; Egert et al., 2020). Atas dasar itu, kegiatan dirancang sebagai ruang belajar bersama yang menghargai pengalaman guru sebagai modal awal. Tim tidak memosisikan praktik mitra sebagai kekurangan yang harus diganti, melainkan sebagai pengetahuan kontekstual yang perlu ditata, dihubungkan, dan diperkaya. Orientasi ini penting secara humanis karena perubahan profesional lebih mungkin terjadi ketika guru merasa aman untuk mengemukakan keraguan, menguji ide, dan memperbaiki rancangan tanpa takut dihakimi.

Kebaruan program terletak pada penggabungan empat bidang yang lazimnya dilatihkan secara terpisah: pendidikan anak usia dini, *Teaching English for Young Learners*, pendidikan Pancasila/PKn, dan pendidikan seni, ke dalam satu arsitektur permainan luar ruang yang dilengkapi keselamatan, inklusi, dan asesmen autentik. Pelatihan juga menghubungkan analisis kebutuhan, pemodelan, desain kolaboratif, simulasi, refleksi, serta telaah produk sehingga hasilnya bukan hanya pemahaman deklaratif, tetapi rancangan yang dapat segera diuji. Berdasarkan konteks tersebut, kegiatan bertujuan menguatkan kemampuan guru untuk memaknai ruang luar sebagai lingkungan belajar; merancang permainan yang aman, inklusif, dan berpusat pada anak; mengintegrasikan kemandirian, bahasa Inggris kontekstual, karakter Pancasila, serta kreativitas seni; dan menggunakan asesmen autentik sebagai dasar refleksi serta tindak lanjut. Artikel ini menganalisis proses pelaksanaan, bukti ketercapaian berbasis proses dan produk, mekanisme perubahan pedagogis, keterbatasan, serta peluang keberlanjutan program.

## METODE

Kegiatan menggunakan pendekatan pelatihan partisipatif dengan evaluasi formatif-deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena unit utama perubahan bukan sekadar penguasaan informasi, tetapi cara

guru memaknai pembelajaran luar ruang dan kualitas keputusan pedagogis dalam rancangan yang dihasilkan. Lokasi kegiatan adalah TK Trate Mas di Desa Suratmajan, Kecamatan Maospati, Kabupaten Magetan. Sesi utama dilaksanakan pada minggu ketiga Juli 2026 dan menjadi bagian dari rangkaian satu bulan yang mencakup koordinasi, analisis kebutuhan, penyusunan materi, pelaksanaan, evaluasi, dan perumusan tindak lanjut. Peserta kegiatan terdiri atas kepala sekolah dan guru yang hadir, sedangkan tim fasilitator berjumlah empat orang dengan latar kepakaran pendidikan anak usia dini, pendidikan bahasa Inggris, pendidikan Pancasila/PKn, dan pendidikan seni. Karena dokumen kegiatan tidak dirancang sebagai penelitian eksperimen, analisis diarahkan pada proses belajar profesional dan mutu produk desain, bukan pada estimasi efek kausal terhadap guru atau anak.

Pelaksanaan disusun dalam lima tahap yang membentuk alur perubahan dari kebutuhan menuju kesiapan implementasi. Tahap pertama adalah analisis kebutuhan melalui observasi lingkungan, komunikasi dengan kepala sekolah, serta dialog dengan guru mengenai praktik luar ruang, pengenalan bahasa Inggris, pembiasaan karakter, aktivitas seni, inklusi, keselamatan, dan asesmen. Tahap kedua berupa pelatihan konseptual mengenai outdoor learning, experiential learning, guided play, pemanfaatan material lokal, teacher talk bahasa Inggris, karakter Pancasila, seni terbuka, serta asesmen autentik. Tahap ketiga adalah desain kolaboratif; peserta menyusun tujuan perkembangan, urutan permainan, peran guru, pilihan material, kosakata dan instruksi, nilai karakter, bentuk eksplorasi seni, indikator observasi, serta antisipasi risiko. Tahap keempat berupa presentasi dan simulasi terbatas untuk menguji kejelasan instruksi, kelayakan alur, aksesibilitas, dan kemungkinan respons anak. Tahap kelima adalah refleksi dan tindak lanjut, yaitu peserta serta fasilitator mengidentifikasi bagian yang sudah kuat, aspek yang perlu disederhanakan, dan aktivitas yang realistis untuk diuji secara bertahap di sekolah.

Sumber bukti meliputi catatan lapangan, observasi partisipasi selama pelatihan, respons dalam diskusi dan tanya jawab, refleksi guru, rancangan aktivitas yang disusun peserta, serta dokumentasi kegiatan. Telaah produk menggunakan enam indikator: (1) kejelasan tujuan dan sintaks; (2) keselamatan, aksesibilitas, dan pilihan tingkat tantangan; (3) stimulasi kemandirian dan karakter Pancasila; (4) penggunaan bahasa Inggris secara kontekstual; (5) eksplorasi seni berbahan alam; dan (6) kesesuaian asesmen autentik. Analisis dilakukan secara deskriptif-kualitatif melalui reduksi bukti, pengelompokan berdasarkan indikator, perbandingan antara kondisi awal dan produk setelah pelatihan, serta penafsiran hubungan antara proses dan perubahan rancangan. Kredibilitas dijaga melalui triangulasi antara catatan, refleksi, produk, dan dokumentasi; diskusi antaranggota tim lintas-keahlian; serta konfirmasi reflektif bersama mitra mengenai keterlaksanaan rekomendasi. Karena tidak tersedia prates–pascates, istilah “perubahan” dan “ketercapaian” merujuk pada indikasi kualitatif yang dapat ditelusuri dalam proses dan produk.

Pelaksanaan menghormati prinsip kemitraan, partisipasi sukarela, kebermanfaatan langsung, dan penghargaan terhadap martabat peserta. Guru diposisikan sebagai mitra yang memiliki pengetahuan kontekstual, bukan sekadar penerima materi. Dalam simulasi, keselamatan dipahami secara multidimensional: mencegah cedera fisik, menyediakan pilihan bagi anak dengan kebutuhan berbeda, menghindari pelabelan, dan tidak menjadikan kecepatan atau keberanian sebagai ukuran tunggal keberhasilan. Dokumentasi digunakan untuk pelaporan akademik dengan izin institusional; visual yang dimuat dipilih dan dipotong untuk meminimalkan identifikasi personal. Prinsip ini selaras dengan orientasi program yang menempatkan agensi, rasa mampu, dan hubungan suportif sebagai dasar keterlibatan intrinsik (Ryan & Deci, 2020).

### Alur Pelaksanaan Pelatihan Mini Outbound Integratif



Gambar 1. Alur pelaksanaan dan siklus tindak lanjut Pelatihan Mini *Outbound* Integratif

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Kondisi Awal dan Fokus Perubahan

Analisis kebutuhan memperlihatkan kesenjangan antara kekayaan aset lingkungan dan cara aset tersebut dimanfaatkan secara pedagogis. Halaman, pepohonan, air, daun, ranting, batu, dan ruang terbuka tersedia sebagai sumber belajar, tetapi kegiatan luar ruang belum selalu dihubungkan dengan tujuan perkembangan dan bukti asesmen. Pada saat yang sama, guru memiliki modal penting berupa komitmen terhadap pembelajaran ramah anak, kebiasaan penguatan karakter, pengalaman mengenalkan kosakata sederhana, serta kemauan menggunakan media yang dekat dengan kehidupan anak. Dengan demikian, titik berangkat program bukan “ketiadaan praktik”, melainkan praktik yang telah ada namun belum terstruktur. Pendekatan ini menghindarkan program dari logika defisit dan menempatkan pengalaman guru sebagai sumber pengetahuan yang sah. Tabel 1 memperlihatkan bagaimana setiap kesenjangan diterjemahkan menjadi respons program dan indikator ketercapaian yang dapat diamati.

Orientasi humanis menjadi dasar perubahan yang ditawarkan. Mini *outbound* tidak diposisikan sebagai arena untuk menentukan anak yang paling cepat, paling berani, atau paling patuh, tetapi sebagai ruang agar setiap anak dapat mencoba pada tingkat tantangan yang sesuai, membuat pilihan, meminta bantuan, memberi dukungan kepada teman, dan mengekspresikan pengalaman dengan cara yang beragam. Karena itu, keselamatan tidak hanya berarti pencegahan cedera fisik, tetapi juga perlindungan terhadap rasa malu, pelabelan, tekanan kompetitif, dan pengalaman gagal yang tidak disertai dukungan. Perspektif ini relevan bagi satuan PAUD yang melayani keragaman kebutuhan anak. Prinsip akses yang fleksibel: variasi cara terlibat, menerima informasi, dan menunjukkan pemahaman; mendukung partisipasi yang lebih adil dalam pembelajaran luar ruang (Kelly et al., 2022).

Tabel 1. Kesenjangan kebutuhan, respons program, dan indikator ketercapaian

| No. | Kondisi awal                                                         | Respons program                                                 | Indikator ketercapaian                                                      |
|-----|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Kegiatan luar ruang masih insidental dan dipahami sebagai penyegaran | Merumuskan tujuan, sintaks, pertanyaan pemantik, dan refleksi   | Rancangan menghubungkan aktivitas dengan indikator perkembangan             |
| 2.  | Bahasa, karakter, seni, motorik, dan kemandirian berjalan terpisah   | Mendesain integrasi lintas-domain dalam satu pengalaman bermain | Satu permainan memuat beberapa domain secara koheren, tidak dipaksakan      |
| 3.  | Media didominasi bahan siap pakai dan alat tertentu                  | Memanfaatkan material lokal, terbuka, dan mudah dipindahkan     | Daun, ranting, batu, air, dan tanah digunakan secara aman dan adaptif       |
| 4.  | Penilaian berfokus pada hasil, kepatuhan, atau keseragaman           | Menggunakan observasi proses, catatan anekdot, dan dokumentasi  | Indikator pilihan, strategi, bahasa, interaksi, dan ekspresi dirumuskan     |
| 5.  | Sebagian orang tua memaknai bermain sebagai bukan belajar            | Menyiapkan narasi tujuan dan bukti perkembangan yang konkret    | Guru mampu menjelaskan hubungan permainan, proses, dan capaian perkembangan |

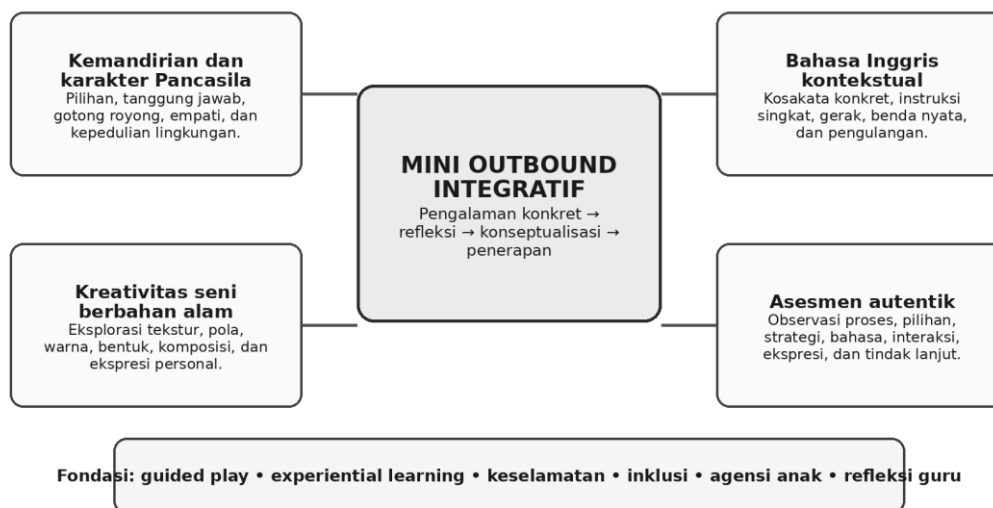
### Pelaksanaan Partisipatif dan Produk Desain

Sesi pelatihan dimulai dengan membangun kesepahaman bahwa ruang luar merupakan konteks, sumber, dan medium belajar. Fasilitator memodelkan hubungan antara tujuan, instruksi, material, interaksi, keselamatan, dan asesmen melalui permainan sederhana. Peserta kemudian menilai kelayakan ide berdasarkan kondisi nyata: luas ruang, jumlah dan keragaman anak, waktu, material yang tersedia, kebutuhan pengawasan, serta keterbatasan akibat renovasi sekolah. Dialog tersebut penting karena rancangan yang menarik secara konseptual belum tentu layak dilaksanakan. Guru memberikan pengetahuan praktis mengenai kebiasaan anak, area yang aman, respons orang tua, serta material yang mudah diperoleh, sementara tim menyumbangkan kerangka pedagogis dan contoh

integrasi. Kolaborasi ini menghasilkan keputusan yang lebih kontekstual daripada rancangan yang ditentukan sepihak oleh fasilitator.

Lokakarya menghasilkan bank awal sepuluh aktivitas: Jembatan Daun, Pos Air, Rintangan Ranting, Air Warna, Estafet Bola, Jembatan Ranting, Penjelajah Pohon, Puzzle Lingkungan, Tarik Tali Ceria, dan Mini Kebun. Nama permainan berfungsi sebagai pemantik, bukan prosedur baku. Guru didorong mengubah tingkat tantangan, aturan, durasi, kelompok, dan material sesuai kebutuhan anak. Dalam desain integratif, bahasa Inggris hadir sebagai teacher talk yang singkat dan berulang; nilai karakter muncul melalui pilihan dan interaksi; seni ditempatkan sebagai eksplorasi terbuka; sementara asesmen mengamati proses.

## Arsitektur Pedagogis Mini Outbound Integratif



Gambar 2. Arsitektur pedagogis Mini *Outbound* Integratif

Tabel 2 menunjukkan bahwa integrasi tidak harus menambahkan banyak kegiatan baru. Pada Jembatan Daun, misalnya, satu rangkaian memilih jalur, menjaga keseimbangan, mengikuti instruksi “*step-slow-stop*”, menunggu teman, dan menyusun pola daun telah memuat aspek motorik, bahasa, karakter, seni, serta observasi strategi.

Tabel 2. Contoh integrasi domain dalam rancangan permainan

| Permainan         | Kemandirian                                             | Bahasa Inggris                  | Karakter                                  | Seni                           | Fokus asesmen                                                       |
|-------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Jembatan Daun     | Memilih jalur, mengatur tempo, dan menjaga keseimbangan | <i>step, slow, stop, help</i>   | Sabar, menunggu, dan membantu             | Menyusun pola daun             | Strategi, keberanian, regulasi diri, dan respons terhadap instruksi |
| Pos Air           | Menuang sesuai batas dan merapikan alat                 | <i>water, pour, full, empty</i> | Tanggung jawab dan hemat air              | Eksplorasi campuran warna      | Koordinasi, bahasa, pemecahan masalah, dan perawatan alat           |
| Penjelajah Pohon  | Memilih objek dan cara mengamati                        | <i>tree, leaf, big, small</i>   | Rasa ingin tahu dan kepedulian lingkungan | Gosok tekstur atau cetak daun  | Observasi, klasifikasi, kosakata, dan ekspresi                      |
| Puzzle Lingkungan | Menyusun bagian secara mandiri atau berkelompok         | <i>find, match, together</i>    | Gotong royong dan menghargai gagasan      | Komposisi bahan alam           | Kolaborasi, penalaran, negosiasi, dan ketekunan                     |
| Mini Kebun        | Memilih peran dan menyelesaikan tanggung jawab          | <i>seed, soil, grow, clean</i>  | Peduli, disiplin, dan bertanggung jawab   | Penataan bentuk dan pola kebun | Komunikasi, perawatan, ketekunan, dan tindak lanjut                 |

### Indikasi Perubahan Kompetensi Guru

Bukti paling jelas tampak pada perubahan cara guru menghubungkan aktivitas dengan tujuan. Sebelum pelatihan, permainan cenderung dijelaskan melalui apa yang dilakukan anak, misalnya berjalan, memindahkan air, atau menyusun daun. Setelah lokakarya, penjelasan mulai mencakup mengapa aktivitas dilakukan, pilihan apa yang diberikan kepada anak, perilaku apa yang diamati, dukungan apa yang disiapkan, risiko apa yang perlu dicegah, dan bagaimana respons anak ditindaklanjuti. Perubahan tersebut menunjukkan pergeseran dari daftar aktivitas menuju rancangan pedagogis. Kualitas pembelajaran luar ruang tidak ditentukan oleh banyaknya alat atau kemeriahan permainan, melainkan oleh keputusan guru yang menghubungkan pengalaman konkret dengan tujuan perkembangan dan refleksi.

Peran guru dalam rancangan juga bergeser dari pemberi instruksi panjang dan pengawas menuju penata lingkungan, model bahasa, pemberi pertanyaan pemantik, pengamat, serta penyedia scaffolding. Tujuan pembelajaran tetap dirumuskan, tetapi cara anak mencapainya dibuat fleksibel. Guru dapat memulai dengan demonstrasi singkat, lalu mengurangi bantuan ketika anak telah memahami tantangan. Ketika anak ragu, guru menawarkan pilihan atau petunjuk, bukan segera mengambil alih. Pergeseran ini konsisten dengan prinsip *guided play* yang mempertahankan agensi anak tanpa kehilangan arah pedagogis (Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016). Dari perspektif *self-determination*, pengalaman memilih, merasa mampu, dan memperoleh dukungan relasional merupakan kondisi penting bagi tumbuhnya kemandirian dan keterlibatan intrinsik (Ryan & Deci, 2020).

Indikasi lain terlihat pada asesmen. Peserta mulai membedakan hasil karya, kepatuhan, dan proses perkembangan. Dalam aktivitas seni, karya tidak dinilai berdasarkan keseragaman atau kemiripan dengan contoh guru, tetapi dari keberanian memilih bahan, cara menggabungkan tekstur, kemampuan menjelaskan ide, ketekunan, dan interaksi. Dalam permainan motorik dan kolaboratif, guru diarahkan mencatat strategi, regulasi diri, respons terhadap instruksi, cara meminta atau memberi bantuan, serta kemampuan merawat alat. Pendekatan ini membuat asesmen lebih dekat dengan pengalaman nyata anak dan lebih berguna untuk menentukan dukungan berikutnya (Loebach & Cox, 2020; Wortham & Hardin, 2016). Tabel 3 menunjukkan bahwa perubahan utama bukan bertambahnya

kegiatan, melainkan bergesernya orientasi, peran guru, cara mengintegrasikan domain, dan jenis bukti perkembangan yang dihimpun.

Tabel 3. Perbandingan kualitatif kondisi awal dan bukti setelah pelatihan

| Dimensi                | Kondisi awal                                           | Bukti setelah pelatihan                                                                      | Makna pedagogis                                                   |
|------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Orientasi pembelajaran | Ruang luar sebagai penyegaran atau aktivitas tambahan  | Ruang luar diposisikan sebagai lingkungan belajar dengan tujuan, dukungan, dan refleksi      | Perubahan kerangka berpikir pedagogis                             |
| Integrasi kurikulum    | Bahasa, karakter, seni, dan motorik diprogram terpisah | Satu permainan menghubungkan beberapa domain melalui tindakan anak                           | Desain lebih holistik, kontekstual, dan efisien                   |
| Peran guru             | Instruksi dan pengawasan dominan                       | Menata lingkungan, memodelkan bahasa, memberi pemantik, mengamati, dan melakukan scaffolding | Pembelajaran lebih berpusat pada anak                             |
| Asesmen                | Menilai hasil, kepatuhan, atau keseragaman             | Mengamati pilihan, strategi, regulasi diri, bahasa, interaksi, dan ekspresi                  | Bukti perkembangan lebih autentik dan berguna untuk tindak lanjut |
| Keberlanjutan          | Kegiatan khusus yang bergantung pada alat tertentu     | Rutinitas adaptif dengan material lokal dan komunikasi tujuan kepada orang tua               | Biaya rendah, mudah direplikasi, dan berpeluang diterima keluarga |



Gambar 3. Pemaparan materi dan dialog partisipatif

### Mekanisme Perubahan Pedagogis dan Keberlanjutan

Ketercapaian program terutama dipengaruhi oleh keselarasan antara isi pelatihan dan masalah yang dialami guru. Contoh permainan berasal dari lingkungan yang benar-benar tersedia, sehingga peserta dapat segera menguji relevansi, risiko, dan keterlaksanaannya. Temuan ini sejalan dengan kajian pengembangan profesional PAUD yang menunjukkan bahwa hasil lebih kuat ketika fokus pelatihan berdekatan dengan praktik sasaran dan didukung oleh pemodelan, umpan balik, serta kesempatan menerapkan pengetahuan (Brunsek et al., 2020; Egert et al., 2020). Pelatihan yang hanya bersifat ceramah cenderung menghasilkan pemahaman deklaratif. Sebaliknya, desain kolaboratif dan simulasi memaksa peserta menerjemahkan konsep menjadi keputusan operasional: kata apa yang



diucapkan, alat apa yang dipilih, bagaimana anak dibagi, kapan guru membantu, dan bukti apa yang dicatat.

Integrasi lintas-domain memperkuat kebermaknaan karena setiap unsur muncul dari tindakan anak, bukan ditempelkan sebagai tambahan. Kosakata bahasa Inggris hadir ketika anak menyentuh, bergerak, menuang, mencari, mengelompokkan, dan bekerja sama. Dukungan multimodal berupa gerak, objek, intonasi, pengulangan, serta konteks membantu anak memahami makna tanpa penjelasan gramatikal yang panjang (Magnussen & Sukying, 2021; Pinter, 2017). Nilai Pancasila tidak disampaikan sebagai slogan, tetapi dialami melalui menunggu giliran, merawat material bersama, menghargai pilihan teman, menyelesaikan tanggung jawab, dan menolong ketika diperlukan (Wiyani, 2023). Seni berbahan alam memberi ruang ekspresi yang lebih terbuka daripada aktivitas dengan satu jawaban benar, sekaligus memperkuat perhatian anak terhadap warna, bentuk, pola, tekstur, dan lingkungan (Fajrie et al., 2024a, 2024b).

Dari sudut pandang inklusi, fleksibilitas merupakan kekuatan sekaligus tuntutan profesional. Tantangan perlu memiliki beberapa tingkat kesulitan; instruksi dapat disampaikan melalui kata, gerak, contoh, penanda visual, atau sentuhan material; dan anak dapat menunjukkan pemahaman melalui tindakan, cerita, gambar, susunan benda, atau bantuan teman. Kerangka Universal Design for Learning dalam pembelajaran luar ruang menekankan variasi keterlibatan, representasi, serta tindakan dan ekspresi agar hambatan partisipasi tidak dibebankan kepada anak (Kelly et al., 2022). Dalam konteks TK Trate Mas yang menerima anak dengan kebutuhan beragam, desain fleksibel lebih etis daripada aturan tunggal yang memaksa semua anak mencapai hasil dengan cara dan kecepatan yang sama. Keamanan psikologis juga dijaga dengan menghindari eliminasi, memperbolehkan anak mengulang, dan mengubah keberhasilan dari “menjadi yang tercepat” menjadi “berani mencoba, bekerja sama, dan menemukan strategi”.

Penggunaan material lokal memperbesar peluang keberlanjutan karena sekolah tidak bergantung pada paket alat khusus. Guru dapat menyesuaikan permainan dengan musim, ruang, tema, dan material yang tersedia. Namun, biaya rendah tidak berarti tanpa perencanaan. Daun, air, batu, atau ranting perlu diperiksa kebersihan, ukuran, ujung tajam, dan kemungkinan alerginya; area harus dipetakan; aturan penggunaan perlu disepakati; dan alternatif harus disiapkan bagi anak yang memiliki kebutuhan sensorik atau motorik tertentu. Model lintas-disiplin yang terencana membantu guru mempertahankan nilai kurikuler tanpa menghilangkan sifat eksploratif pembelajaran luar ruang (Neville et al., 2023). Keberlanjutan juga memerlukan bahasa komunikasi kepada orang tua. Guru perlu menjelaskan tujuan permainan dan menunjukkan bukti perkembangan; misalnya catatan strategi, foto proses, atau kutipan ucapan anak, agar bermain dipahami sebagai cara belajar, bukan lawan dari belajar.

### **Keterbatasan, Transferabilitas, dan Tindak Lanjut**

Hasil kegiatan harus dibaca secara proporsional. Pertama, sesi utama berlangsung dalam waktu terbatas dan belum mencakup satu siklus implementasi kelas secara penuh. Simulasi berfungsi sebagai pemodelan awal, bukan uji efektivitas terhadap perkembangan anak. Kedua, tidak tersedia pengukuran kuantitatif pra–pasca; oleh sebab itu, istilah perubahan dalam artikel ini merujuk pada indikasi yang tampak dalam observasi, refleksi, dan kualitas rancangan, bukan perbedaan skor statistik. Ketiga, renovasi sekolah membatasi pengujian model pada ruang belajar normal. Keempat, bukti belum mencakup perspektif orang tua dan anak, padahal penerimaan keluarga serta pengalaman subjektif anak penting bagi keberlanjutan. Keterbatasan tersebut tidak menghapus nilai program, tetapi menentukan batas klaim dan menunjukkan data apa yang perlu dikumpulkan pada tahap berikutnya.

Tindak lanjut yang direkomendasikan adalah pendampingan berbasis siklus: guru memilih satu aktivitas, melakukan pemetaan risiko, menerapkannya dalam kelompok kecil, mendokumentasikan respons anak, mendiskusikan bukti, memperbaiki rancangan, lalu mencoba kembali. Strategi ini lebih realistis daripada meminta sekolah menerapkan seluruh bank permainan sekaligus. Sekolah juga dapat membentuk komunitas belajar internal dengan agenda singkat untuk berbagi catatan anekdot, foto proses, kesulitan, dan adaptasi. Komunikasi orang tua perlu menggunakan bahasa yang konkret dan nonteknis dengan memperlihatkan hubungan antara permainan dan perkembangan. Penelitian atau PkM lanjutan dapat menggunakan metode campuran melalui rubrik kompetensi guru, observasi keterlibatan dan agensi anak, wawancara orang tua, serta pengukuran berulang. Dengan desain

tersebut, perubahan kesiapan guru dapat ditelusuri sampai pada konsistensi praktik dan pengalaman belajar anak.

## KESIMPULAN

Pelatihan partisipatif membantu guru menata ulang pembelajaran luar ruang dari aktivitas insidental menjadi pengalaman yang memiliki tujuan, alur, dukungan, keselamatan, dan asesmen yang lebih jelas. Bukti utama ketercapaian terletak pada perubahan kualitas rancangan dan refleksi peserta: guru mulai menghubungkan tindakan anak dengan indikator perkembangan, menyediakan pilihan dan scaffolding, menggunakan bahasa Inggris secara kontekstual, menghidupkan nilai Pancasila melalui interaksi, serta menilai proses eksplorasi dan kolaborasi. Karena tidak terdapat prates–pascates dan uji kelas penuh, temuan tersebut dipahami sebagai kesiapan konseptual dan desain, bukan sebagai bukti efektivitas kausal.

Keunggulan Mini *Outbound* Integratif terletak pada arsitektur pedagogis yang menghubungkan kemandirian, karakter Pancasila, bahasa Inggris, kreativitas seni berbahan alam, inklusi, keselamatan, dan asesmen autentik dalam aktivitas yang adaptif serta berbiaya rendah. Pendekatan ini bersifat humanis karena keberhasilan tidak didefinisikan melalui kecepatan atau keseragaman, melainkan melalui keberanian mencoba, pilihan, rasa mampu, kerja sama, ekspresi, dan refleksi. Dengan demikian, model dapat menjadi alternatif pengembangan profesional guru PAUD ketika dilaksanakan sebagai proses belajar bersama yang menghargai pengetahuan kontekstual mitra.

Keberlanjutan memerlukan pendampingan siklik, uji implementasi bertahap, dokumentasi respons anak, dukungan kepemimpinan sekolah, dan komunikasi yang meyakinkan orang tua bahwa bermain merupakan bentuk belajar yang bermakna. Evaluasi berikutnya perlu melibatkan perspektif guru, anak, dan keluarga serta menggunakan data campuran agar hubungan antara kesiapan pedagogis, konsistensi praktik, dan perkembangan anak dapat diuji secara lebih kuat.

## UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat Universitas Doktor Nugroho Magetan serta kepala sekolah, guru, dan keluarga besar TK Trate Mas atas kemitraan, keterbukaan, dan partisipasi selama kegiatan. Penghargaan khusus diberikan kepada para guru yang bersedia berbagi pengalaman, menguji gagasan, dan menyusun rancangan berdasarkan kebutuhan nyata anak. Dukungan tersebut memungkinkan program berlangsung sebagai proses belajar yang setara, reflektif, dan saling menghargai.

## DAFTAR PUSTAKA

- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLOS ONE*, 15(2), e0229006. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher–child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Fajrie, N., Hariyadi, A., Faizah, H., Evans, D. G., Prestoza, M. J. R., & Pratama, H. (2024a). Natural material media in early childhood collage art creativity: Study of local cultural learning with a qualitative approach. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 5(4), 585–593. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v5i4.1914>

- Fajrie, N., Kartika, D. D., Utaminingsih, S., & Santoso, D. A. (2024b). Natural material-based art learning model increases aesthetic experiences in early childhood. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 12(1), 109–119. <https://doi.org/10.23887/paud.v12i1.74612>
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning: A framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 75–89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Loebach, J., & Cox, A. (2020). Tool for Observing Play Outdoors (TOPO): A new typology for capturing children's play behaviors in outdoor environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5611. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155611>
- Magnussen, E. S., & Sukying, A. (2021). The impact of songs and Total Physical Response on Thai preschoolers' vocabulary acquisition. *THAITESOL Journal*, 34(1), 71–95.
- Neville, I. A., Petrass, L. A., & Ben, F. (2023). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x>
- Öztürk, Y., & Özer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1752–1767. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- 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>
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- 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>
- Wiyani, N. A. (2023). Implementasi Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka di lembaga PAUD. *Jurnal Pendidikan Anak*, 12(1), 23–35. <https://doi.org/10.21831/jpa.v12i1.57879>
- Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2016). *Assessment in early childhood education* (7th ed.). Pearson.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>