Volume 10 Issue 1 (2026) Pages 606-618
Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
ISSN: 2549-8959 (Online)

Kualitas Taman Bermain dan Aspek Perkembangan Anak: Analisis Kualitatif dengan Dukungan Playground Exposure Index

R. Rr. Cornellia Widiastuti [1]✉, Beni Habibi [2]
Universitas Pancasakti, Tegal, Indonesia [(1,2)]
DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana kualitas taman bermain berkontribusi terhadap empat dari enam aspek perkembangan anak usia dini melalui mekanisme eksplorasi dan mediasi sosial di lingkungan pendidikan di antara dua TK (Taman Kanak-Kanak). Penelitian menggunakan kualitatif deskriptif yang diperkuat dengan observasi sistematis terhdap ruang bermain, perilaku eksplorasi, serta praktik pendampingan guru yang didukung oleh Playground Exposure Index (PEI) untuk memetakan pola pemanfaatan lingkungan bermain. Hasil penelitian menunjukkan bahwa affordances fisik tidak selalu berubah menjadi pegalaman belajar bermakna tanpa dukungan sosial-pedagogis yang relevan. Guru yang memberikan interaksi dialogis, fleksibilitas aturan, kesempatan memilih, serta penggunaan *loose parts* memungkinkan anak membangun pengalaman bermain yang lebih kaya. Sebaliknya, pembatasan ruang dan pengawasan yang kaku membatasi variasi eksplorasi san peluang perkembangan. Temuan ini menegaskan bahwa hubungan antara kualitas ruang bermain dan perkembangan anak bersifat tidak langsung dan dimediasi oleh interaksi sosial. Implikasi penelitian ini menunjukkan bahwa sekolah dan guru PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini) perlu merancang strategi pendampingan yang sejalan dengan desain ruang, sehingga fasilitas bermain benar-benar mendukung perkembangan sosial-emosional, kognitif, dan bahasa anak.
Kata Kunci: *taman bermain, perkembangan anak, scaffolding, affordances, paud.*

Abstract

This study aims to analyze how playground quality contributes to four domains of early childhood development through children's exploratory behaviors and social mediation. A descriptive qualitative approach was employed, supported by systematic observations of playground environments, children's play patterns, and teachers' scaffolding practices, complemented by the Playground Exposure Index (PEI) to map the intensity and variation of exploration. The findings show that physical affordances alone do not necessarily translate into meaningful learning experiences without supportive social-pedagogical interactions. Dialogic teacher guidance, flexible rules, opportunities for decision making, and the use of loose parts enable children to transform available affordances into richer play experiences. In contrast, strict supervision and segmented spatial layouts tend to limit exploration and reduce the realization of existing affordances. These results indicate that the relationship between playground features and child development is indirect and shaped by the quality of social interaction. The study offers practical implications for schools, early childhood teachers, and policymakers, emphasizing the need to align pedagogical strategies with spatial design so that playground facilities can effectively support children's social-emotional, cognitive, and language development.
Keywords: *playground, child development, affordances, scaffolding, early childhood education.*

Copyright (c) 2026 R. Rr. Cornellia Widiastuti & Beni Habibi
✉ Corresponding author:
Email Address: cornellia.widiastuti@gmail.com (Tegal, Indonesia)
Received 16 November 2025, Accepted 6 January 2026, Published 28 February 2026

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Pendahuluan

Bermain merupakan aktifitas paling alami yang dilakukan anak untuk memahami dunia di sekitarnya. Melalui bermain, anak menyatukan pengalaman fisik, sosial, kognitif, dan bahasa mereka ke dalam proses bertumbuh yang berkesinambungan. Sejumlah penelitian terkini menegaskan bahwa pengalaman bermain di lingkungan luar ruangan memiliki kontribusi yang jauh lebih luas dibandingkan permainan di dalam ruangan karena menyediakan rangsangan multisensori, peluang gerak yang lebih beragam, serta kesempatan untuk membangun hubungan sosial yang dinamis (Arsene, 2025; Emil, 2025; Herrington dan Brussoni, 2015). Maka dari itu tempat bermain di luar ruangan memiliki posisi strategis sebagai ruang belajar utama dalam pendidikan anak usia dini.

Dalam dua dekade terakhir, perhatian para peneliti mulai bergeser dari sekadar menilai ketersediaan fasilitas bermain ke pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana anak menggunakan lingkungan tersebut dan bagaimana kualitas ruang memengaruhi pengalaman bermain (Morgenthaler et al., 2023; Taylor et al., 2024). Lingkungan fisik yang kaya *affordances*, yaitu peluang tindakan yang ditawarkan oleh obyek dan ruang, memungkinkan anak untuk bereksplorasi, menguji kemampuan motorik, membangun hubungan sosial, dan mengembangkan imajinasi (Gibson, 1979; Kyttä, 2004). Hal ini sejalan dengan Piaget (1952) yang menyatakan bahwa anak belajar melalui tindakan langsung dan manipulasi terhadap lingkungan. Namun, keberadaan *affordances* tidak secara otomatis akan digunakan oleh anak. Lingkungan sosial, khususnya kehadiran dan cara guru memberikan dukungan, sangat menentukan apakah *affordances* tersebut benar-benar terealisasi (Costa, 2025; Herrera dan Lorenzo, 2024).

Di Indonesia, taman bermain di lembaga PAUD menunjukkan variasi yang berbeda-beda dari segi desain, kelengkapan alat, dan luas lahan. Namun, keterbatasan ruang, budaya sekolah, dan pertimbangan keamanan menghambat pemanfaatan taman bermain secara optimal (Maharani Ratna et al., 2024; Faniati et al., 2023). Meskipun banyak penelitian menyoroti fasilitas fisik atau dampak bermain terhadap motorik kasar, masih sedikit yang menelaah bagaimana anak benar-benar mengeksplorasi ruang dalam rutinitas harian dan bagaimana interaksi sosial memediasi pengalaman tersebut (Arifin et al., 2023; Bachtiar et. al., 2022). Penelitian internasional juga menunjukkan bahwa desain ruang, keberagaman material, dan keberadaan *loose parts* mampu memperkaya variasi aktivitas anak, namun kualitas interaksi sosial tetap menjadi faktor yang menentukan apakah anak akan bergerak bebas atau tetap pasif (Kausar et al., 2024; Loebach dan Cox, 2020; Tatar, 2024; Wasosa, 2025; Zhang et al., 2023;). Sejalan dengan teori sosiokultural Vygotsky yang menekankan peran *scaffolding* dalam perkembangan kognitif, bahasa, dan regulasi diri, temuan-temuan tersebut menguatkan bahwa lingkungan sosial memiliki pengaruh yang lebih langsung terhadap pengalaman bermain dibandingkan fasilitas fisik semata (Vygotsky, 1978; Bodrova dan Leong, 2007).

Untuk melihat dampaknya kepada perkembangan anak, penelitian ini menggunakan acuan Enam Aspek Perkembangan Anak Usia Dini yang digaungkan sebagai kebijakan nasional PAUD di Indonesia. Tetapi meski pemerintah menetapkan enam aspek perkembangan yiatu nilai agama-moral, fisik-motorik, kognitif, bahasa, sosial-emosional, serta seni, namun tidak semua aspek tersebut secara langsung berkaitan dengan fungsi dan potensi pengalaman bermain di taman bermain luar ruang. Oleh karena itu, penelitian ini akan menganalisis hanya pada empat aspek yang paling relevan dan paling dipengaruhi oleh dinamika eksplorasi, *affordances* lingkungan, dan interaksi sosial selama bermain. Keempat aspek tersebut yaitu fisik-motorik, sosial-emosional, kognitif, dan bahasa. Pemilihan ini menjaga keselarasan dengan kerangka perkembangan nasional sembari memastikan koherensi teoretis antara konteks bermain dan indikator perkembangan yang diukur.

Adapun celah penelitian sudah nampak pada pengamatan awal di TK Pelita Hati dan TK Al Irsyad. Berdasarkan instrumen observasi lingkungan, kedua sekolah memiliki kualitas fisik taman bermain yang relatif serupa namun memiliki pola pemanfaatan ruang yang sangat berbeda. Murid-murid di Pelita Hati lebih sering berpindah dari zona satu ke zona lainnya, secara aktif menggunakan *loose parts*, dan menunjukkan variasi permainan yang lebih beragam. Sebaliknya,

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

anak-anak di Al Irsyad lebih cenderung bermain di area yang sama dan mengikuti batasan yang ditetapkan guru. Menariknya, perbedaan ini tidak disebabkan oleh luas area, dimana TK Pelita Hati memiliki luas taman bermain sebesar 60 m² dan TK Al Irsyad sebesar 116,5 m², melainkan oleh konteks sosial dan budaya pedagogis. TK Pelita Hati memiliki jumlah siswa lebih sedikit dengan rasio guru yang relatif lebih banyak dan guru menggunakan pendekatan dialogis berbasis kesepakatan, sementara Al Irsyad memiliki jumlah siswa lebih besar, rasio guru dan murid yang relatif lebih sedikit, dan guru menerapkan supervisi yang lebih berorientasi pada peraturan.

Penemuan awal ini memperkuat pentingnya melihat taman bermain sebagai ekosistem yang terdiri dari ruang fisik, interaksi sosial, dan budaya pedagogis. Banyak penelitian menunjukkan bahwa ruang yang sama dapat menghasilkan pengalaman bermain berbeda tergantung bagaimana guru memaknai perannya (Kausar et al., 2024). Di sekolah dengan jumlah siswa besar, guru lebih cenderung mengutamakan ketertiban, sehingga eksplorasi anak menjadi terbatas. Sebaliknya, guru sebagai mitra dialogis seperti di TK Pelita Hati memungkinkan anak bergerak lebih fleksibel dan kreatif.

Data perkembangan anak dari kedua TK menunjukkan pola yang konsisten dengan fenomena tersebut. Perbedaan nilai eksplorasi anak (PEI) terlihat signifikan, namun perbedaan perkembangan tidak bersifat seragam. Aspek fisik-motorik di kedua TK relatif sama, namun tiga aspek lain seperti sosial-emosional, kognitif, dan bahasa, lebih tinggi pada anak-anak TK Pelita Hati secara signifikan. Hal ini menunjukkan bahwa kualitas taman bermain yang lebih tinggi tidak otomatis meningkatkan perkembangan, tetapi menjadi bermakna ketika didukung oleh *scaffolding* guru, kesempatan mengambil keputusan, dan interaksi sosial yang responsif (Herrera dan Lorenzo, 2024; Wasosa, 2025).

Selain perbedaan konteks sosial dan pola pemanfaatan ruang, penting pula meninjau bagaimana anak mengembangkan kapasitas metakognitif dan regulasi diri melalui pengalaman bermain. Berbagai studi menunjukkan bahwa anak yang diberi kesempatan membuat keputusan sendiri lebih dapat mengembangkan kemampuan perencanaan, fleksibilitas kognitif, dan pemecahan masalah yang lebih baik (Shaik, 2024; Joussemet dan Mageau, 2023). Dengan demikian, ruang bermain yang memfasilitasi otonomi anak cenderung menghasilkan pengalaman belajar yang lebih kompleks dibandingkan ruang yang hanya berfungsi sebagai arena bergerak secara repetitif.

Dalam konteks penelitian ini, TK Pelita Hati menyediakan kondisi sosial yang memungkinkan mekanisme tersebut bekerja secara optimal. Faktor-faktor seperti rasio guru dan murid yang sedikit lebih tinggi, pola komunikasi guru yang lebih dialogis, serta akses terhadap *loose parts*, memberi anak peluang untuk mengambil keputusan, mendefinisikan tujuan bermain, dan mengatur dinamika interaksi dengan teman sebaya. Hal ini sejalan dengan gagasan *guided participation* (Rogoff, 1993), di mana anak belajar melalui partisipasi aktif dalam kegiatan yang bermakna dan difasilitasi oleh orang dewasa yang memberikan dukungan tanpa mengambil alih proses. Sebaliknya, pola pengawasan yang lebih ketat seperti yang terlihat di TK Al Irsyad dapat secara tidak langsung membatasi kesempatan anak untuk mengembangkan agensi dan kemandirian, terutama ketika aturan diterapkan secara satu arah tanpa ruang untuk diskusi.

Penelitian ini juga memperkaya diskusi mengenai konsep *actualized affordances*. *Actualized affordances* adalah perbedaan antara peluang yang tersedia dan peluang yang benar-benar digunakan anak (Kyttä, 2004). Banyak sekolah di Indonesia berusaha meningkatkan kualitas ruang bermain melalui penambahan fasilitas, tetapi penelitian ini menunjukkan bahwa fasilitas fisik saja tidaklah cukup. Lingkungan sosial dan dinamika pedagogis adalah penentu utama apakah *affordances* tersebut terwujud dalam bentuk eksplorasi, interaksi, dan pembelajaran. Artinya, dua taman bermain dengan fasilitas serupa dapat menghasilkan pengalaman bermain yang sangat berbeda apabila konteks sosialnya tidak setara. Temuan ini menjadi kontribusi penting karena memperlihatkan bahwa desain ruang harus dipahami bersama-sama dengan desain interaksi guru.

Berangkat dari konteks-konteks tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis hubungan tidak langsung antara kualitas taman bermain dengan empat aspek perkembangan anak usia dini di kedua TK yang dipegaruhi oleh eksplorasi anak, peran *scaffolding* guru dan keberadaan *affordances*. Menggunakan desain kualitatif deskriptif yang didukung data kuantitatif melalui

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Playground Exploration Index (PEI), penelitian ini menggabungkan analisis *affordances* fisik, pemanfaatan ruang oleh anak, dan praktik *scaffolding* guru dalam satu kerangka yang terpadu.

Temuan penelitian mengarah pada tiga simpulan utama. Pertama, kualitas taman bermain tidak secara otomatis berdampak pada perkembangan anak karena *affordances* fisik menjadi bermakna ketika didukung mediasi sosial yang tepat. Kedua, PEI terbukti efektif memetakan *affordances terealisasi*. Hal ini merupakan sebuah pendekatan yang jarang digunakan dalam penelitian PAUD Indonesia dan diharapkan bisa direplika dan lebih dikembangkan kembali. Ketiga, *scaffolding* guru merupakan faktor penentu yang menjembatani hubungan antara lingkungan fisik dan perkembangan anak, terutama pada sekolah dengan jumlah murid besar atau ruang bermain yang tersegmentasi.

Penelitian ini menawarkan kontribusi baru dengan mengalihkan focus dari penilaian fasilitas taman bermain menuju analisis bagaimana eksplorasi anak dan scaffolding guru memediasi kualitas ruang. Berbeda dari studi sebelumnya yang menilai kualitas taman bermain berdasarkan kelengkapan alat, penelitian ini menunjukkan bahwa affordances hanya menjadi bermakna Ketika diaktifkan melalui interaksi sosial-pedagogis. Dengan menggabungkan observasi eksplorasi dan pola pendampingan guru, penelitian ini memodelkan hubungan tidak langsung antara ruang bermain dan perkembangan anak usia dini. Temuan ini memperluas pemahaman tentang kualitas taman bermain dari sekedar "apa yang tersedia" menjadi "bagaimana peluang tersebut digunakan secara nyata."

Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengisi kekosongan dalam kepustakaan lokal, tetapi juga menawarkan kontribusi teoretis bahwa hubungan antara lingkungan fisik dan perkembangan anak harus dipahami sebagai hubungan tidak langsung yang dimediasi oleh interaksi sosial dan dinamika pedagogis. Penelitian ini memberikan dasar penting bagi pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih holistik, di mana desain ruang bermain dan strategi *scaffolding* guru dipandang sebagai satu kesatuan dalam mendukung perkembangan anak usia dini.

Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan dukungan data kuantitatif sebagai pelengkap interpretasi temuan. Metode ini dipilih karena penelitian ini tidak hanya ingin menggambarkan kualitas dan fasilitas taman bermain, tetapi juga memahami makna, proses, dan interaksi sosial-pedagogis yang terjadi selama anak bermain. Pendekatan ini sesuai dengan rekomendasi penelitian perkembangan anak yang menekankan pentingnya menggabungkan observasi naturalistik dan analisis konteks untuk menangkap dinamika eksplorasi bermain secara utuh (Loebach dan Cox, 2020; Morgenthaler et al., 2023; Wasosa, 2025).

Penelitian dilaksanakan pada dua Taman Kanak-Kanak di Kota Tegal, yaitu TK Pelita Hati dan TK Al Irsyad, yang dipilih dengan *purposive sampling* berdasarkan kesesuaian kriteria: memiliki taman bermain luar ruang, memiliki rutinitas bermain bebas, dan bersedia menerima penelitian. Kedua sekolah memiliki kualitas taman bermain yang relatif baik, namun berbeda dalam densitas siswa, luas ruang, desain zonasi, serta pendekatan pedagogis guru. Perbedaan konteks ini penting untuk memeriksa bagaimana *affordances* fisik dan sosial bekerja secara berbeda dalam memediasi pengalaman bermain anak, sebagaimana dianjurkan dalam studi *affordances* terkini (Zhang et. al., 2023; Tatar, 2024; Kyttä, 2004).

Subjek penelitian terdiri dari 20 murid (masing-masing 10 anak dari TK A dan TK B pada dua sekolah) berusia 4–6 tahun dan 4 guru (masing-masing 2 guru dari kedua sekolah) yang bertugas mendampingi anak selama bermain. Anak-anak diamati dalam beberapa sesi bermain bebas pada jam sekolah untuk menangkap pola eksplorasi yang konsisten. Penelitian memperoleh persetujuan dari sekolah dan orang tua dengan menjaga kerahasiaan identitas anak, serta memastikan seluruh partisipasi bersifat sukarela dan tidak mengganggu kenyamanan anak selama bermain. Selama pengamatan, peneliti menjaga jarak fisik dan sluruh observasi dilakukan tanpa intervensi aktifitas bermain agak tidak mempengaruhi perilaku anak.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Pemilihan kedua TK dilakukan dengan *purposive sampling* karena keduanya memiliki karakter taman bermain, densitas siswa dan budaya pedagogis yang berbeda. Densitas siswa mempengaruhi tingkat kompetisi ruang dan pelunag eksplorasi, sehingga menjadi faktor signifikna dalam memahami bagaimana *affordances* dimanfaatkan. Selain itu, perbedaan budaya pedagogis antara kedua TK menyediakan konteks yang relevan untuk menganalisis bagaimana strategi pendampingan guru membentuk pengalaman bermain anak. Kombinasi ini memungkinkan pemelitian memetakan hubungan tidak langsung antara kualitas ruang dan perkembangan anak secar lebih komprehensif.

Pengumpulan data dilakukan secara berurutan untuk memastikan bahwa data diperoleh secara konsisten dan tidak saling mempengaruhi dengan tiga langkah. Pertama, observasi ruang menggunakan *checklist* kualitas taman bermain yang dikembangkan berdasarkan indikator *affordances*, keamanan, keanekaragaman alat, aksesibilitas, dan keterhubungan zona bermain (Ali dan Fadilah, 2025; Jeon dan Jun, 2021). *Checklist* ini menghasilkan skor numerik yang memungkinkan perbandingan dua taman bermain secara obyektif.

Kedua, dilakukan observasi perilaku bermain anak dengan menggunakan *Playground Exposure Index* (PEI) yang memetakan frekuensi anak mengakses berbagai *affordances* seperti memanjat, berlari, menyeimbangkan tubuh, menggunakan *loose parts*, bermain imajinatif, dan interaksi sosial (Loebach dan Cox, 2020; Niemistö et al., 2019). PEI digunakan sebagai data kuantitatif pendukung untuk menunjukkan perbedaan tingkat eksplorasi anak pada dua sekolah. PEI digunakan untuk memetakan tingkat esplorasi anak berdasarkan 10 indikator perilaku bermain.

Tabel 1. Instrumen Penelitian

Daftar Indikator PEI
E1. Hadir dan masuk ke taman bermain
E2. Secara aktif bermain
E3. Bermain mandiri atau memiliki inisiatif untuk bermain sendiri
E4. Menggunakan ≥2 jenis alat bermain
E5. Berperan serta dalam permainan sosial dengan teman
E6. Melakukan lebih dari satu aktivitas atau gerakan
LP1. Menggunakan *loose parts* milik sekolah untuk bermain aktif
LP2. Menggunakan *loose parts* milik pribadi untuk bermain aktif
LP3. Menggabungkan mainan dengan peralatan yang ada di taman bermain
LP4. Berpindah antar area dan atau alat permainan yang satu dengan yang lainnya

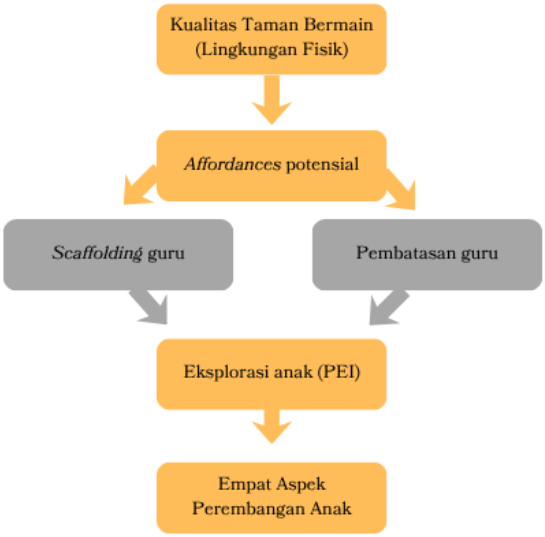
Ketiga, penelitian mengumpulkan data empat aspek perkembangan anak melalui dua sumber yaitu skor guru dan skor dari observasi peneliti. Empat aspek perkembangan tersebut adalah fisik-motorik, sosial-emosional, kognitif, dan bahasa. Peneliti hanya menilai empat aspek perkembangan di taman bermain dan guru menilai empat aspek perkembangan secara keseluruhan di dalam kelas. Untuk menghindari bias, peneliti tidak mengamati proses belajar mengajar di dalam kelas. Kedua sumber skor diuji reliabilitasnya menggunakan korelasi Pearson, yang menghasilkan nilai 0,89 untuk TK Pelita Hati dan 0,74 untuk TK Al Irsyad, menunjukkan kesesuaian yang memadai antara penilaian guru dan peneliti. Penggunaan dua sumber ini sejalan dengan praktik penilaian perkembangan autentik di PAUD (Herrera dan Lorenzo, 2024; Kausar et al., 2024).

Meskipun penelitian ini berfokus pada pendekatan kualitatif, analisis kuantitatif dilakukan sebagai data pendukung untuk mempertegas pola temuan. Analisis kuantitatif deskriptif digunakan sebagai pendukung temuan kualitatif. Analisis data dilakukan melalui analisis tematik yang dapat membantu mengeksplorasi bagaimana guru memfasilitasi permainan dan bagaimana anak memanfaatkan *affordances* yang tersedia. Data kuantitatif (skor kualitas taman bermain, PEI, dan skor perkembangan) dianalisis secara deskriptif-komparatif untuk memberikan konteks numerik terhadap temuan kualitatif. Pendekatan kombinatif ini lazim digunakan dalam penelitian

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

perkembangan anak yang membutuhkan pemaknaan mendalam tanpa mengabaikan pola-pola kuantitatif yang mendukung interpretasi (Morgenthaler et al., 2023; Taylor et al., 2024).

Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dari guru, anak, dan peneliti; triangulasi metode dari observasi ruang, observasi bermain, dan analisis dokumen perkembangan; serta *prolonged engagement* selama proses pengumpulan data. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan metode, serta diskusi antar peneliti. Secara keseluruhan, metode penelitian ini memungkinkan peneliti untuk meneropong hubungan tidak langsung antara kualitas taman bermain, eksplorasi anak, dan perkembangan anak dalam konteks nyata sekolah. Pendekatan holistik seperti ini diperlukan agar rancangan fasilitas, strategi pedagogis, dan kebijakan sekolah dapat dipahami sebagai satu kesatuan yang memengaruhi pengalaman bermain anak usia dini.



Gambar 1. Kerangka Pikiran

Hasil dan Pembahasan

Kualitas Taman Bermain di TK Pelita Hati dan TK Al Irsyad

Pengukuran kualitas taman bermain dilakukan dengan menggunakan *checklist* observasi lingkungan dan menunjukkan bahwa TK Pelita Hati memperoleh skor 104 dari 150, sedangkan TK Al Irsyad memperoleh skor 108 dari 150. Kedua nilai berada pada kategori *baik*, sehingga secara fisik kedua fasilitas dapat dikatakan memiliki potensi *affordances* yang memadai untuk mendukung aktivitas bermain anak. Temuan ini menegaskan bahwa taman bermain dengan variasi alat, lantai yang aman, dan pembagian zona dasar dapat mendukung aktivitas motorik dan sosial anak (Jeon dan Jun, 2021; Ali dan Fadilah, 2025).

Namun demikian, karakter kedua taman bermain berbeda secara signifikan. Taman bermain TK Pelita Hati relatif lebih kecil (±60 m^2), tetapi memiliki ruang yang lebih terbuka, minim sekat, serta terhubung dengan ruang kelas sehingga anak bisa menggunakan ruang kelas sebagai tempat bermain secara leluasa. Sebaliknya, taman bermain TK Al Irsyad yang lebih luas (±116,5 m^2) memiliki beberapa pembatas ruang seperti pilar bangunan di tengah area, rak-rak penyimpanan tas, serta konfigurasi huruf L yang membagi anak ke dalam beberapa zona terpisah.

Hal ini signifikan berdasarkan kepustakaan karena sekat fisik dapat memengaruhi aliran gerak anak dan menurunkan peluang interaksi sosial spontan (Morgenthaler et al., 2023; Tatar, 2024). Pada konteks ini, kualitas fisik taman bermain tidaklah hanya bergantung pada skor akhir, tetapi juga pada konfigurasi ruang yang memfasilitasi atau membatasi eksplorasi. Selain itu, perlu digarisbawahi terdapat faktor penggunaan *outdoor loose* parts di TK Pelita Hati seperti bola, kerucut, dan hula hoop yang tidak ada di TK Al Irsyad. Hal ini signifikan karena menurut penelitian, *loose parts* meningkatkan kreativitas, variabilitas gerak, permainan simbolik dan kolaborasi sosial (Arifah et al., 2003; Cloward Drown dan Christensen, 2014; Taylor et al., 2024; Zhang et. al., 2023;).

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Pola Eksplorasi Bermain Anak (PEI)

Perhitungan Playground Exploration Index (PEI) menunjukkan perbedaan yang sangat kontras antara kedua sekolah. Temuan ini memperkuat kepustakaan yang menyatakan bahwa *affordances* potensial tidak otomatis menjadi *affordances* terealisasi karena anak memanfaatkan ruang secara berbeda tergantung faktor sosial, kebiasaan pedagogis, dan persepsi guru tentang keselamatan (Loebach dan Cox, 2020; Costa, 2025). Dalam konteks ini, PEI berfungsi sebagai indikator yang menunjukkan bahwa kualitas ruang fisik yang mirip ternyata menghasilkan pengalaman bermain yang sangat berbeda.

Pola Scaffolding Guru: Perbedaan yang Signifikan

Observasi interaksi guru menunjukkan pola yang sangat kontras dimana TK Pelita Hati guru menggunakan *scaffolding* dialogis dengan menggunakan istilah "kesepakatan bersama". "Kesepakatan Bersama" adalah peraturan-peraturan sekolah yang sudah dikemukakan oleh sekolah kepada murid di awal tahun ajaran baru. Ketika murid melanggar peraturan atau protokol keamanan, misalnya, guru akan memberi pertanyaan kepada murid *"Kesepakatannya bagaimana ya? Apakah kita boleh bermain hula hoop di atas perosotan?"*. Pendekatan ini mengajak anak berpikir, merundingkan aturan, dan mengembangkan regulasi diri sehingga peneliti melihat anak-anak yang secara relatif memiliki regulasi sosio-emosional yang lebih stabil di TK Pelita Hati. Hal ini didukung oleh kajian terbaru yang menunjukkan bahwa *scaffolding* dialogis meningkatkan kemampuan sosial-emosional dan kognitif anak lebih kuat dibandingkan instruksi satu arah (Kausar et al., 2024).

Skor Empat Aspek Perkembangan Anak

Skor empat aspek perkembangan anak dihitung dari rata-rata penilaian guru dan peneliti pada empat aspek yaitu fisik-motorik (FM), sosio-emosional (SM), kognitif (KO), dan bahasa (BH). Hasil analisis menunjukkan bahwa anak-anak di TK Pelita Hati memiliki skor empat aspek perkembangan anak yang secara signifikan lebih tinggi pada aspek FM, SM, KO, dan BH.

Uji Shapiro–Wilk dilakukan terhadap skor empat aspek perkembangan anak dan skor PEI. Hasil menunjukkan bahwa sebagian besar variabel memiliki nilai $p > 0,05$, sehingga dapat dianggap berdistribusi normal secara akademik. Nilai ini cukup untuk melanjutkan analisis statistik deskriptif-komparatif (Niemistö et al., 2019).

Tabel 2. Uji Normalitas Skor Perkembangan

Variabel	TK	W	p	Interpretasi
PEI	Al Irsyad	0,947	0,622	normal
	Pelita Hati	0,962	0,803	normal
FM	Al Irsyad	0,938	0,529	normal
	Pelita Hati	0,974	0,936	normal
SE	Al Irsyad	0,946	0,609	normal
	Pelita Hati	0,958	0,757	normal
KO	Al Irsyad	0,933	0,471	normal
	Pelita Hati	0,965	0,837	normal
BH	Al Irsyad	0,953	0,675	normal
	Pelita Hati	0,974	0,974	normal

Pada aspek fisik-motorik (FM), kedua TK menunjukkan hasil yang relatif serupa dimana mean TK Pelita Hati = 4,99 dan mean TK Al Irsyad adalah 4,95. Uji t juga mengkonfirmasi tidak adanya perbedaan yang signifikan ($t = –1.24$, $p = 0.242$). Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan motorik kasar berkembang relatif merata di kedua sekolah, dikarenakan aktivitas fisik dasar dapat terjadi bahkan dalam pengawasan atau ruang bermain yang terbatas.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Sebaliknya, perbedaan yang konsisten muncul pada aspek sosial-emosional, kognitif, dan bahasa, di mana TK Pelita Hati menunjukkan skor yang secara signifikan lebih tinggi. Pada aspek sosial-emosional, rata-rata anak TK Pelita Hati lebih unggul (4.86) dibandingkan dengan TK Al Irsyad (4.45) dan perbedaan ini signifikan secara statistik (t = –3.07, p = 0.0097). Hal serupa terjadi pada aspek kognitif, dengan perbedaan signifikan (t = –3.46, p = 0.0051), dan yang paling menonjol adalah aspek bahasa yang menunjukkan perbedaan sangat signifikan (t = –6.70, p = 0.000017).

Temuan ini mengindikasikan bahwa meskipun kedua TK memiliki kualitas taman bermain yang relatif serupa, pola interaksi guru, pendekatan *scaffolding*, dan kesempatan eksplorasi anak berbeda secara signifikan. Pelita Hati memberikan ruang lebih besar bagi anak untuk berinisiatif, bernegosiasi, dan berkomunikasi melalui pendekatan dialogis dan jumlah siswa yang lebih sedikit. Sebaliknya, pembatasan ruang dan pendekatan supervisi yang lebih ketat di Al Irsyad tampaknya menurunkan kesempatan anak untuk mengekspresikan kemampuan bahasa, mengembangkan hubungan sosial-emosional, dan melakukan eksplorasi kognitif selama bermain.

Hasil ini juga memperkuat temuan Herrera dan Lorenzo (2024) serta Wasosa (2025) yang menekankan bahwa perkembangan anak sangat dipengaruhi oleh kualitas interaksi sosial, kapasitas guru dalam memberikan dukungan emosional dan kognitif, serta kesempatan anak untuk mengatur diri melalui bermain yang bermakna. Lingkungan yang memungkinkan eksplorasi terarah dan dimediatori secara tepat oleh guru tampaknya memberikan kontribusi kuat terhadap capaian perkembangan anak usia dini.

Tabel 3. Statistik Deskriptif Skor Perkembangan

Sekolah	n	Mean	SD	Min	Max
TK Al Irsyad	10	31,3	3,83	28	39
Tk Pelita Hati	10	46,5	1,08	45	48

Tabel 4. Uji Perbedaan Skor Empat Aspek Perkembangan Anak Antar TK

Aspek	Mean		SD		t	p	Signifikansi
	Al Irsyad	Pelita Hati	Al Irsyad	Pelita Hati			
FM	4,95	4,99	0,097	0,032	-1,24	0,242	tidak signifikan
SE	4,45	4,86	0,387	0,160	-3,07	0,0097	signifikan
KO	4,38	4,80	0,365	0,132	-3,46	0,0051	signifikan
BH	4,30	4,96	0,240	0,032	-6,70	0,000017	sangat signifikan

Playground Exposure Index (PEI)

Independent samples t-test menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang sangat signifikan antara nilai PEI TK Pelita Hati dan TK Al Irsyad, t(18) = 12,07, p < 0,001, dengan selisih rata-rata sebesar 15,2 dengan 95% Confidence Interval (CI) (12,56; 17,84) yang menunjukkan jarak yang substansial antara kedua kelompok. Selain itu, Cohen's d = 5,40 mengindikasikan *extremely large effect*. Nilai ini menegaskan bahwa perbedaan eksplorasi bermain (PEI) antara dua TK sangat besar baik secara praktis maupun teoretis.

Tabel 5. Independent Sample t-test PEI

Parameter	Nilai
t(18)	12,07
p	< 0,001
Mean *difference*	15,2
SE *difference*	1,26
95% Cl	[12,56, 17,84]

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Hubungan Skor Empat Aspek Perkembangan Anak dengan Playground Exposure Index (PEI)

Analisis korelasi menunjukkan bahwa hubungan antara PEI dan skor empat aspek perkembangan anak tidak signifikan di antare keduanya. Secara deskriptif, PEI pada TK Pelita Hati jauh lebih tinggi dibandingkan dengan TK Al Irsyad. Hal ini mencerminkan tingkat eksplorasi ruang dan variasi aktivitas bermain yang lebih besar. Namun demikian, ketika PEI dibandingkan dengan skor perkembangan anak pada level individu, hubungan yang dihasilkan tidak signifikan secara statistik.

Tabel 6. Uji Korelasi Pearson PEI dengan Empat Aspek Perkembangan Anak

Hubungan	r	p	Interpretasi
PEI ↔ FM	0,06	>0,05	Tidak signifikan
PEI ↔ SE	0,12	>0,05	Tidak signifikan
PEI ↔ KO	0,18	>0,05	Tidak signifikan
PEI ↔ BH	0,24	>0,05	Tidak signifikan

Meski temuan ini tampak kontras, tetapi secara teoritik temuan ini konsisten dengan model hubungan tidak langsung yang mendasari penelitian ini. PEI berfungsi sebagai indikator konteks sekolah untuk merefleksikan pola eksplorasi yang muncul dari kombinasi kualitas lingkungan fisik, jumlah anak, dan cara guru memediasi kegiatan bermain. Dengan demikian, PEI bukan merupakan prediktor perkembangan pada level individu, melainkan representasi perilaku kolektif yang dibentuk oleh dinamika sosial dan pedagogis di lingkungan sekolah.

Tidak adanya signifikansi dalam korelasi antara PEI dan perkembangan anak mengindikasikan bahwa frekuensi atau intensitas eksplorasi fisik tidak secara langsung berhubungan dengan perkembangan pada level individu anak. Hal ini sejalan dengan kepustakaan yang menekankan bahwa perkembangan anak usia dini tidak hanya ditentukan oleh seberapa banyak anak bergerak atau menjelajahi ruang, tetapi terutama oleh kualitas interaksi sosial, dukungan guru (*scaffolding*), serta kesempatan anak untuk berkomunikasi, mengambil keputusan, dan bernegosiasi selama bermain. Dengan kata lain, PEI menggambarkan kondisi lingkungan dan pola penggunaan ruang, tetapi perkembangan anak tetap dipengaruhi oleh interaksi sosial dan proses mediasi pedagogis yang terjadi selama eksplorasi tersebut.

Dalam konteks penelitian ini, perbedaan PEI antar sekolah memberikan gambaran penting mengenai bagaimana *affordances* terealisasi (*actualized affordances*). Namun hubungan PEI dengan perkembangan yang tidak signifikan memperkuat argumen bahwa lingkungan fisik tidak berdampak langsung terhadap perkembangan anak. Dampaknya baru menjadi bermakna ketika lingkungan tersebut dimediasi oleh dukungan guru, pola interaksi sosial, dan ruang bagi anak untuk berpartisipasi aktif. Dengan demikian, hasil ini semakin menegaskan bahwa hubungan antara kualitas taman bermain dan perkembangan anak bersifat tidak langsung dan dimediasi oleh pengalaman bermain yang diwarnai oleh konteks pedagogis masing-masing sekolah.

Pembahasan

Temuan penelitian menunjukkan bahwa perbedaan pola eksplorasi antara dua TK tidak disebabkan oleh perbedaan fasilitas fisik, tetapi oleh bagaimana anak dan guru memaknai serta menggunakan ruang tersebut. Anak di TK Pelita Hati menampilkan perpindahan zona bermain yang lebih beragam, inisiatif lebih tinggi, serta penggunaan *loose parts* dalam permainan simbolik. Pola ini menunjukkan bahwa *affordances* fisik hanya menjadi bermakna Ketika anak dapat mengaktualisasikannya melalui interaksi langsung dengan lingkungan (Gibson, 1979; Kyttä, 2004). Beragamnya variasi permainan yang muncul sejalan dengan temuan Loebach dan Cox (2020) dan Morgenthaler et al. (2023) yang menegaskan bahwa ruang yang tidak tersegmentasi dan menyediakan peluang tindakan fleksibel akan memunculkan perilaku eksploratif yang lebih kaya.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

Sementara itu,TK Al Irsyad memperlihatkan pola bermain yang lebih repetitif karena ruang yang tersegmentasi, aturan yang lebih ketat, dan pembatasan aktivitas fisik tertentu. Kondisi ini membuat *affordances* fisik sulit berubah menjadi *actualized affordances*. Fenomena ini konsisten dengan konsep *social affordances* yang menekankan bahwa kualitas interaksi sosial dapat memperluas atau membatasi peluang tindakan dalam suatu lingkungan (Valenti & Gold, 1991). Selain itu, Jeon dan Jun (2011) memnegaskan bahwa desain taman bermain yang terlalu terstruktur dapat menghambat mobilitas dan variasi permainan, sehingga membatasi perkembangan keterampilan sosial dan kognitif anak.

Temuan penelitian ini juga memperlihatkan bahwa *scaffolding* guru di TK Pelita Hati memainkan peran penting dalam membantu anak mengelola keputusan, bernegosisi, dan merefleksi tindakan mereka. *Scaffolding* dialogis seperti pertanyaan terbuka dan negosiasi aturan menjadi jembatan antara peluang fisik dan pegalaman belajar yang bermakna. Hal ini sejalan dengan Vygotsky (1978) yang menekankan bahwa perkembangan kognitif berlangsung melalui mediasi sosial dalam Zona Perkembangan Proksimal. Joussemet dan Mageau (2023) serta Bodrova dan Leong (2024) juga menegaskan bahwa dukungan otonomi dan pendampingan yang sensitif dari guru dapat meningkatkan kemampuan regulasi diri, kemampuan bahasa, dan permainan simbolik.

Interaksi guru yang responsif di TK Pelita Hati memungkinkan anak untuk membangun makna, mengeksplorasi risiko secara aman, dan memperluas inisiatif sosialnya. Herrington dan Brussoni (2015) menunjukkan bahwa resiko bermain yang terukur diperlukan untuk membangun kompetensi, dan temuan ini tercermin dalam pola bermain anak yang lebih berani dan bervariasi di TK Pelita Hati. Sebalikna, pembatasan ruang dan pengwasan yang kaku di TK Al Irsyad menghasilkan pengalaman bermain yang lebih terbatas, mendukung temuan Taylor et al. (2024) bahwa lingkungan yang terlalu terkontrol dapat mengurangi kualitas pengalaman bermain anak.

Hasil juga menunjukkan bahwa perkembangan anak pada aspek sosial-emosional, kognitif, dan bahasa lebih dipengaruhi oleh kualitas interaksi dibandingkan intensitas eksplorasi fisik. Hal ini selaras dengan penelitian Costa (2025), Emil (2025), dan Heinz et al. (2025) yang menegaskan bahwa konteks sosial-pedagogis memegang peran kunci dalam memediasi dampak lingkungan terhadap perkembangn anak. Zannah dan Malik (2024) menambahkan bahwa aktivitas fisik memang menciptakan iklim belajar yang aktif, tetapi keberhsilan perkembangan tetap sangat dipengaruhi oleh pendampingan guru yang sensitive.

Dengan demikian, pembahasan ini menguatkan bahwa hubungan antara kualitas ruang bermain dan perkembangan anak bersifat tidak langsung dan dimediasi oleh interaksi sosial-pedagogis. *Affordances* fisik menyediakan potensi, tetapi gurulah yang mengaktifkan peluang tersebut menjad pengalaman belajar yang bermakna. Temuan ini mendukung pandangan bahwa kualitas taman bermain perlu dipahami sebagai integrasi antara desain ruang, pola eksplorasi anak, dan strategi pendampingan guru, sebagaimana ditegaskan Karim dan Sutanto (2024) yang menyebutkan bahwa arsitektur bermain hanya efektif bila sejalan dengan praktis pedagogis. Kombinasi hal ini memberikan kontribusi konseptual penting bahwa evaluasi kualitas ruang bermain tidak cukup mengandalkan kelengkapan fasilitas, tetapi harus memepertimbangkan bagaimana *affordances* tersebut digunakan, dinegosiasikan, dan dimediasi dalam praktik sehari-hari.

Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa kualitas taman bermain tidak berdampak langsung pada perkembangan anak usia dini, melainkan bekerja melalui mekanisme eksplorasi dan mediasi sosial-pedagogis yang membentuk pengalaman bermain. Meskipun kedua TK memiliki fasilitas fisik yang relatif serupa, pola pemanfaatan ruang, variasi eksplorasi, dan kualits interaksi yang muncul berbeda secara signifikan, dengan TK Pelita Hati menunjukkan penggunaan *affordances* yang lebih optimal karena dukungan guru yang dialogis, fleksibel, dan responsif. Temuan ini menegaskan bahwa *affordances* fisik hanya menjadi bermakna ketika diaktifkan melalui interaksi sosial yang memberi ruang bagi anak untuk mengambil keputusan, bernegosiasi, dan membangun permainan simbolik. Aspek sosial-emosional, kognitif, dan bahasa anak berkembang lebih kuat Ketika guru

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689

menyediakan scaffolding yang sesuai, sementara aspek fisik-motorik cenderung stabil karena bergantung pada peluang bergerak dasar yang tersedia di ruang luar.

Implikasi praktis dari penelitian ini menekankan pentingnya bagi sekolah dan guru PAUD untuk tidak hanya memperhatikan kelengkapan fasilitas bermain, tetapi juga menata ruang agar lebih terbuka terhadap eksplorasi, memberikan kesempatan bagi anak untuk berinisiatif, menggunakan loose parts secara kreatif, dan menerapkan srtategi pendampingan yang dialogis. Dengan menyelaraskan desain fisik taman bermain dan praktis pedagogis sehari-hari, sekolah dapat menciptakan pengalaman bermain yang lebih bermakna dan mendukung pekembangan anak secara menyeluruh.

Daftar Pustaka

Ali, Moh. M., & Fadilah, F. (2025). Transformasi Ruang Publik Anak Melalui Taman Bermain Edukatif Studi Tapak Kabupaten. *Jurnal Ilmiah Arsitektur*, *15*(1), 60–68. https://doi.org/10.32699/jiars.v15i1.9336

Arifah, N. H., Harfah, M. F. K., Wahyuningtias, R., & Mustar, Y. S. (2023). Eskalasi Aktivitas Fisik dan Keterampilan Motorik Anak Melalui Permainan Olahraga Usia Dini. *Abimanyu: Journal of Community Engagement*, *4*(2), 21–27. https://doi.org/10.26740/abi.v4n2.p21-27

Arifin, Z., Wijang Wisnu Raharjo, K. Diharjo, Wahyu Purwo Raharjo, Dody A., Bambang Kusharjanta, U., Anugrah Akbar, & Singgih Dwi Prasetyo. (2023). Wahana Jembatan Panorama Pada Taman Bermain Mekarsari Boyolali untuk mendukung Perkembangan Holistik Anak. *JDISTIRA*, *3*(2), 166–173. https://doi.org/10.58794/jdt.v3i2.559

Arsene, I. (2025). The role of play in the development of socio-emotional skills in primary school students. *Ştiinţă Şi Educaţie: Noi Abordări Şi Perspective: Materialele Conferinței Ştiințifice Internaționale Jubiliare, 27-28 Martie 2025. Vol. 1: Ştiinţe Ale Educației*, 314–321. https://doi.org/10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p314-321

Bachtiar, M. Y., Herlina, H., & Ilyas, S. N. (2022). Model Bermain Konstruktif untuk Meningkatkan Kecerdasan Interpersonal Anak TK. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *6*(4), 2802–2812. https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2013

Bodrova, E., & Leong, D. (2024). *Tools of the Mind*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003164920

Cloward Drown, K. K., & Christensen, K. M. (2014). Dramatic Play Affordances of Natural and Manufactured Outdoor Settings for Preschool-Aged Children. *Children, Youth and Environments*, *24*(2), 53–77. https://doi.org/10.1353/cye.2014.0033

Costa, A. F. S. (2025). As interações e as brincadeiras na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. *REVISTA FOCO*, *18*(7), e9263. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n7-099

Emil, L. (2025). Play-based learning and cognitive development in early childhood: pedagogical approaches and practical implications. *Analele Universităţii Din Craiova, Seria Psihologie-Pedagogie/Annals of the University of Craiova, Series Psychology- Pedagogy*, *47*(1), 347–357. https://doi.org/10.52846/AUCPP.2025.1.26

Faniati, F., Mukminin, A., & Yennizar. (2023). Implementasi Bermain Outdoor Dalam Mengembangkan Motorik Kasar Anak Usia Dini. *Jurnal DZURRIYAT Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, *1*(2), 60–71. https://doi.org/10.61104/jd.v1i2.31

Gibson, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315740218

Heinz, H., Bell, D., Castillo, D., Fowler, R., Cordova, Y., Lesansee, S., Breidenbach, A. L., Juarez, R., Acharya, B., & Kaminsky, A. (2025). Child care use, preferences and access constraints among Native American, immigrant, refugee and Spanish-speaking families in New Mexico. *Early Childhood Research Quarterly*, *70*, 393–403. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.11.008

Herrera, L., & Lorenzo, A. (2024). *Socio-Emotional Development in Early Childhood Education Classrooms* (pp. 217–241). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0956-8.ch010

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689
Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, *4*(4), 477–483. https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2

Jeon, H., & Jun, S. (2021). Outdoor Playground Design Criteria Development for Early Childhood Development: A Delphi Study from the Perspective of Fundamental Movement Skills and Perceptual-Motor Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(8), 4159. https://doi.org/10.3390/ijerph18084159

Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2023). Supporting Children's Autonomy Early On. In *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 529–547). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.28

Karim, F. J., & Sutanto, A. (2024). Memadukan Dunia Anak-Anak Melalui Arsitektur Bermain: Merancang Ruang Edukasi Berfokus Sejarah Permainan Indonesia. *Jurnal Sains, Teknologi, Urban, Perancangan, Arsitektur (Stupa)*, *6*(1), 165–176. https://doi.org/10.24912/stupa.v6i1.27456

Kausar, F. N., Sial, Z. A., & Bahoo, R. (2024). Investigating the Effectiveness of Play-based Learning Strategies on Cognitive, Social, and Emotional Development in Preschools. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, *12*(3), 2643–2650. https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i3.2497

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, *24*(2), 179–198. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2

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

Morgenthaler, T., Schulze, C., Pentland, D., & Lynch, H. (2023). Environmental Qualities That Enhance Outdoor Play in Community Playgrounds from the Perspective of Children with and without Disabilities: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(3), 1763. https://doi.org/10.3390/ijerph20031763

Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E., Cantell, M., Korhonen, E., & Sääkslahti, A. (2019). Environmental Correlates of Motor Competence in Children—The Skilled Kids Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(11), 1989. https://doi.org/10.3390/ijerph16111989

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. W W Norton & Co. https://doi.org/10.1037/11494-000

Piaget, J. (2013). *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009698

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008

Shaik, N. (2024). *Children's Decision Making in Early Childhood Education* (pp. 75–89). https://doi.org/10.1007/978-3-031-59648-3_5

TĂTAR, A. M. (2024). Design trends for children's playgrounds in the urban environment. Case study: the city of bistriţa, romania. *Revue Roumaine de Géographie / Romanian Journal of Geography*, *68*(2), 215–222. https://doi.org/10.59277/RRG.2024.2.06

Taylor, N., Pringle, A., & Roscoe, C. M. P. (2024). Characteristics of the Outdoor Environment Affording Physical Activity, Motor Competence, and Social Interactions in Children Aged 3–7 Years: A Systematic Review. *Children*, *11*(12), 1491. https://doi.org/10.3390/children11121491

Valenti, S. S., & Gold, J. M. M. (1991). Social Affordances and Interaction I: Introduction. *Ecological Psychology*, *3*(2), 77–98. https://doi.org/10.1207/s15326969eco0302_2

Vygotskiĭ, L. S. ., & Cole, M. 1938-. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i1.7689
Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, *5*(3), 6–18. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036

Wasosa, H. (2025). Investigating the Influence of Outdoor Play Environments on Social and Emotional Engagement among Pre-Scholars. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *IX*(VII), 1858–1867. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.907000153

Zannah, R., & Malik, L. R. (2024). Peran Permainan Fisik Motorik Kasar dalam Mendukung Iklim Pembelajaran yang Aktif dan Menyenangkan di PAUD. *EDUCASIA: Jurnal Pendidikan, Pengajaran, Dan Pembelajaran*, *9*(2), 125–134. https://doi.org/10.21462/educasia.v9i2.274

Zhang, L., Xu, X., & Guo, Y. (2023). The Impact of a Child-Friendly Design on Children's Activities in Urban Community Pocket Parks. *Sustainability*, *15*(13), 10073. https://doi.org/10.3390/su151310073