

Implementasi Model One Stop Education Centre untuk Mendukung Kebutuhan Belajar Anak Usia Sekolah Dasar: Studi Kasus Awara Learning Centre

Received: 23/09/2026 ¹Kartika Sari, ²Erma Roza, ³Rionar Rambe, ⁴Hendri Marhadi, ⁵M Nur Mustafa

Accepted: 10/10/2026 Universitas Riau, Indonesia

Published: 17/10/2026 ¹kartika.sari6064@grad.unri.ac.id *Corresponding author

²erma.roza6127@grad.unri.ac.id

³rionar.rambe6084@grad.unri.ac.id

⁴hendri.marhadi@lecturer.unri.ac.id

⁵m.nur@lecturer.unri.ac.id

How to cite :

Sari, K., Roza, E., Rambe, R., Marhadi, H., & Mustafa, M. N. (2026). Implementasi Model One Stop Education Centre untuk Mendukung Kebutuhan Belajar Anak Usia Sekolah Dasar: Studi Kasus Awara Learning Centre. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia*, 5(4), 688-712. <https://doi.org/10.51574/judikdas.v5i4.5924>

Abstract

Nonformal education services increasingly offer diverse programs for children, yet program diversity does not necessarily indicate integrated, personalized, and structured developmental support. This study examines the implementation of a One Stop Education Centre at Awara Learning Centre in Pekanbaru, Indonesia, with particular attention to services relevant to elementary-school-age children. A qualitative documentary case-study design was employed, with the institutional service model as the unit of analysis. Institutional and operational documents were analyzed thematically to identify service structure, age- and level-based differentiation, multidomain developmental orientation, and documented mechanisms of service integration. The findings show that Awara provides at least 13 program areas, including Montessori, mathematics, Mopi Baca Tulis, coding and robotics, English and public speaking, Mandarin, arts, dance, modelling, gymnastics, and martial arts. Although the institutional portfolio serves a broader age range, several program levels directly include elementary-school-age children. The documents also indicate individual assessment, cross-instructor coordination, and progress reporting in most documented programs, providing initial evidence of operational integration. However, the consistency of these mechanisms and the use of assessment data for instructional or service adjustment remain insufficiently documented. The study therefore distinguishes program diversity as a structural characteristic from integration as a process characteristic. It proposes a preliminary heuristic framework linking assessment, service selection, personalized support, multidomain development, instructor coordination, parent partnership, monitoring, evaluation, and service adjustment. Further cross-case and longitudinal validation is required.

Keywords: One Stop Education Centre, Learning Needs, Elementary School Students, Nonformal Education, Awara Learning Centre

Abstrak

Layanan pendidikan nonformal semakin berkembang dalam bentuk program yang beragam, tetapi keragaman program belum dengan sendirinya menunjukkan adanya integrasi, personalisasi, dan dukungan perkembangan yang terstruktur. Penelitian ini bertujuan mengkaji implementasi One Stop Education Centre di Awara Learning Centre, Pekanbaru, dengan perhatian khusus pada layanan yang relevan bagi anak usia sekolah

dasar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus dokumenter dan menempatkan model layanan kelembagaan sebagai unit analisis. Dokumen kelembagaan dan operasional dianalisis secara tematik untuk mengidentifikasi struktur layanan, diferensiasi usia dan level, orientasi perkembangan multidomain, serta mekanisme integrasi yang terdokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Awara menyediakan sedikitnya 13 bidang program, meliputi Montessori, matematika, Mopi Baca Tulis, coding dan robotika, bahasa Inggris dan public speaking, Mandarin, seni, tari, modelling, gimnastik, dan bela diri. Meskipun portofolio kelembagaan melayani rentang usia yang lebih luas, sejumlah level program secara langsung mencakup anak usia sekolah dasar. Dokumen juga menunjukkan adanya asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program yang terdokumentasi, sehingga memberikan indikasi awal integrasi operasional. Namun, konsistensi mekanisme tersebut dan penggunaan hasil asesmen untuk penyesuaian pembelajaran maupun layanan belum terdokumentasi secara memadai. Penelitian ini membedakan keragaman program sebagai karakteristik struktural dari integrasi sebagai karakteristik proses serta mengusulkan kerangka heuristik awal yang menghubungkan asesmen, pemilihan layanan, dukungan personal, perkembangan multidomain, koordinasi pengajar, kemitraan orang tua, pemantauan, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Validasi lintas kasus dan longitudinal masih diperlukan.

Kata Kunci: One Stop Education Centre, Kebutuhan Belajar, Siswa Sekolah Dasar, Pendidikan Nonformal, Awara Learning Centre

Pendahuluan

Kebutuhan belajar anak berkembang dalam ekosistem yang semakin beragam. Kesempatan belajar tidak hanya diperoleh di sekolah, tetapi juga di rumah, program setelah sekolah, layanan pengasuhan, dan lingkungan komunitas. Karena itu, perkembangan anak dipengaruhi oleh akumulasi pengalaman belajar yang berlangsung di berbagai konteks. Studi longitudinal selama 26 tahun terhadap 814 peserta menunjukkan bahwa akumulasi kesempatan belajar berkaitan dengan pencapaian pendidikan dan pendapatan pada masa dewasa, terutama pada anak dari rumah tangga berpendapatan rendah ([Dearing et al., 2024](#)). Temuan tersebut menempatkan pendidikan nonformal sebagai salah satu komponen potensial dalam mendukung perkembangan anak, bukan sekadar aktivitas tambahan di luar sekolah.

Layanan pendidikan di luar sekolah menjadi lebih relevan apabila mampu menyediakan pengalaman akademik, sosial-emosional, bahasa, kreativitas, teknologi, dan aktivitas fisik secara terstruktur serta responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Literatur internasional menunjukkan berkembangnya pendekatan yang mengintegrasikan berbagai bentuk dukungan. *Integrated Student Support* (ISS), misalnya, menekankan identifikasi kekuatan dan kebutuhan siswa, penghubungan siswa dengan layanan yang sesuai, serta pemantauan keberlanjutan dukungan. [Lawson et al. \(2024\)](#), melalui analisis terhadap 2.342 siswa sekolah dasar, menemukan bahwa siswa yang ditempatkan di sekolah dengan ISS menunjukkan capaian akademik yang lebih tinggi dibandingkan kelompok pembanding, dengan efek yang paling konsisten pada kelas lima. Perspektif *community school* juga menekankan asesmen kebutuhan, koordinasi layanan, kemitraan, dan pemantauan berbasis data. Evaluasi terhadap lebih dari 100 *community schools* di Tennessee menunjukkan perbaikan pada beberapa *outcome*, meskipun tidak pada seluruh indikator dan sebagian manfaat baru terlihat setelah beberapa tahun implementasi ([Truwit, 2025](#)). Bukti tersebut menunjukkan bahwa integrasi layanan memiliki potensi, tetapi hasilnya tetap dipengaruhi oleh kualitas dan kematangan implementasi.

Awara Learning Centre di Pekanbaru memberikan konteks yang relevan untuk menelaah persoalan tersebut dalam pendidikan nonformal. Lembaga ini memosisikan diri sebagai *One Stop Education Centre* dan menyediakan portofolio program yang mencakup Montessori, matematika, Mopi Baca Tulis, *coding* dan robotika, bahasa Inggris dan *public speaking*, Mandarin, *clay*, menggambar, *ballet*, tari tradisional-modern, *modelling*, gimnastik, dan bela diri. Portofolio tersebut melayani rentang usia yang luas. Namun, sesuai fokus penelitian, perhatian utama diarahkan pada struktur dan proses layanan yang relevan dengan kebutuhan belajar anak usia sekolah dasar, sedangkan program untuk kelompok usia lain digunakan sebagai konteks untuk memahami arsitektur layanan kelembagaan secara keseluruhan.

Profil kelembagaan Awara menekankan perkembangan kognitif, sosial, emosional, fisik, mental, dan spiritual. Dalam penelitian ini, istilah *One Stop Education Centre* tidak diperlakukan hanya sebagai label institusional, tetapi sebagai konstruk analitik untuk menilai sejauh mana layanan multiprogram menghubungkan identifikasi kebutuhan peserta didik, pemilihan layanan, pembelajaran yang disesuaikan, pengembangan potensi, koordinasi lintas pengajar, kemitraan dengan orang tua, pemantauan perkembangan, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Dengan demikian, persoalan penelitian tidak berhenti pada banyaknya program yang tersedia, tetapi pada bagaimana program-program tersebut dihubungkan pada tingkat proses.

Pembedaan tersebut penting karena ketersediaan program dan tingginya partisipasi tidak otomatis menghasilkan *outcome* yang lebih baik. Kebijakan *after-school* gratis di Oslo meningkatkan partisipasi dari sekitar 70% menjadi 95%, tetapi tidak menghasilkan dampak keseluruhan yang terdeteksi pada capaian akademik maupun kesejahteraan siswa (Drange & Sandsør, 2024). Sebaliknya, meta-analisis terhadap 42 artikel dan 54 *effect sizes* menemukan pengaruh positif pembelajaran di luar sekolah terhadap prestasi akademik dengan *pooled Hedges' g* sebesar 0,529, tetapi disertai heterogenitas antarstudi yang tinggi (Delen et al., 2026). Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa efektivitas layanan tidak dapat disimpulkan hanya dari akses, jumlah program, atau partisipasi. Kesesuaian layanan dengan kebutuhan peserta didik, kualitas implementasi, durasi, interaksi pembelajaran, dan mekanisme evaluasi juga perlu dipertimbangkan.

Salah satu mekanisme yang relevan adalah personalisasi. *Personalized learning* tidak sama dengan pembagian peserta didik berdasarkan usia atau penyediaan banyak pilihan program. Personalisasi mensyaratkan penggunaan informasi mengenai karakteristik individual peserta didik untuk melakukan adaptasi pembelajaran secara dinamis (Tetzlaff et al., 2021). Bernacki et al. (2021) menekankan bahwa personalisasi perlu menjelaskan siapa yang melakukan adaptasi, karakteristik apa yang digunakan, aspek pembelajaran apa yang disesuaikan, bagaimana adaptasi dilakukan, dan tujuan yang hendak dicapai. Van Schoors et al. (2021) juga menemukan variasi besar dalam konseptualisasi dan implementasi *personalized learning*. Oleh karena itu, keberadaan diferensiasi usia atau asesmen individual belum dengan sendirinya membuktikan personalisasi; keterhubungan antara data peserta didik dan keputusan pembelajaran perlu dapat ditelusuri.

Dimensi lain yang relevan adalah perkembangan multidomain dan kemitraan keluarga. Meta-analisis *social and emotional learning* menunjukkan manfaat pada keterampilan, sikap, perilaku, hubungan teman sebaya, fungsi sekolah, dan capaian akademik (Cipriano et al., 2023). Kajian mengenai pendidikan holistik dan *physical literacy* juga menunjukkan bahwa perkembangan kognitif, afektif, sosial, dan fisik merupakan

domain yang saling berkaitan, tetapi tetap membutuhkan indikator yang sesuai dengan karakteristik masing-masing domain (Jerebine et al., 2024; Miseliunaite et al., 2022). Sementara itu, keterlibatan orang tua menunjukkan hubungan yang beragam dengan *outcome* pendidikan bergantung pada bentuk keterlibatan, usia anak, konteks keluarga, dan kualitas interaksi (Holzberger et al., 2023; Martinez-Yarza et al., 2024; Yang, 2025). Perspektif tersebut relevan bagi lembaga multiprogram yang tidak hanya menyediakan layanan akademik, tetapi juga mengembangkan kemampuan komunikasi, kreativitas, fisik, sosial, dan karakter.

Meskipun literatur mengenai ISS, *community schools*, *personalized learning*, *social-emotional learning*, pendidikan holistik, dan pendidikan nonformal telah berkembang, masih terdapat kesenjangan pada tingkat implementasi institusional. Relatif sedikit kajian yang menjelaskan bagaimana sebuah *learning centre* multiprogram mengubah keragaman layanan menjadi sistem dukungan individual yang saling terhubung. Dalam konteks Indonesia, Saepudin et al. (2021) menekankan fungsi *planning*, *organizing*, *implementing*, dan *assessing* dalam pengelolaan *Community Learning Center*. Johnson & Majewska (2024) juga menunjukkan bahwa pembelajaran nonformal dapat menggabungkan struktur dengan fleksibilitas. Namun, hubungan operasional antara portofolio program, asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, keterlibatan orang tua, pemantauan perkembangan, dan penyesuaian layanan masih membutuhkan penjelasan yang lebih eksplisit.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan membangun pemahaman awal berbasis bukti dokumenter mengenai implementasi *One Stop Education Centre* di Awara Learning Centre. Penelitian memetakan arsitektur layanan yang terdokumentasi, menelaah diferensiasi usia dan level serta keterkaitannya dengan personalisasi dan perkembangan multidomain, dan mengidentifikasi mekanisme maupun kesenjangan dokumentasi yang berkaitan dengan integrasi layanan. Penelitian tidak dimaksudkan untuk membuktikan peningkatan hasil belajar, kepuasan orang tua, maupun efektivitas program karena data lapangan dan *outcome* longitudinal belum tersedia. Kontribusi utamanya adalah membedakan keragaman program sebagai karakteristik struktural dari integrasi sebagai karakteristik proses, sekaligus mengidentifikasi bukti yang masih diperlukan untuk validasi empiris lebih lanjut.

Tiga pertanyaan penelitian memandu analisis. Pertama, karakteristik apa yang menunjukkan kesiapan struktural Awara sebagai pusat layanan pendidikan multiprogram yang mendukung kebutuhan anak usia sekolah dasar? Kedua, sejauh mana diferensiasi program dan asesmen individual yang terdokumentasi dapat dihubungkan dengan prinsip personalisasi dan perkembangan multidomain? Ketiga, komponen apa yang belum terdokumentasi secara memadai sehingga integrasi layanan masih memerlukan validasi lebih lanjut? Ketiga pertanyaan tersebut digunakan untuk membedakan indikator struktur, proses, dan *outcome*, serta menjadi dasar pengorganisasian hasil dan sintesis temuan penelitian.

Kerangka Konseptual One Stop Education Centre

Konsep *One Stop Education Centre* dalam penelitian ini ditempatkan pada irisan beberapa bidang kajian, yaitu *integrated student support*, *community school*, *personalized learning*, perkembangan holistik, keterlibatan keluarga, dan pendidikan nonformal. Berbagai literatur tersebut tidak diperlakukan sebagai konsep yang berdiri sendiri, tetapi disintesis untuk menjelaskan bagaimana sebuah lembaga multiprogram dapat bergerak dari sekadar menyediakan banyak layanan menuju sistem dukungan belajar yang lebih

terintegrasi.

Literatur *Integrated Student Support* memberikan dasar bagi dimensi integrasi layanan. Pendekatan ini berangkat dari asumsi bahwa hambatan belajar dan peluang perkembangan anak bersifat multidimensional sehingga perlu direspons melalui identifikasi kebutuhan, perencanaan individual, penghubungan peserta didik dengan layanan yang sesuai, dan tindak lanjut. [Lawson et al. \(2024\)](#) menunjukkan bahwa pendekatan tersebut memiliki dasar empiris pada pendidikan dasar. Perspektif *community school* memperluas gagasan tersebut dengan menekankan kemitraan organisasi, koordinasi layanan, asesmen kebutuhan, dan pemantauan berbasis data ([Truwit, 2025](#)). [Lee et al. \(2025\)](#) juga menunjukkan bahwa kualitas implementasi perlu dipertimbangkan ketika *outcome* layanan terintegrasi dievaluasi. Dengan demikian, integrasi dalam penelitian ini tidak didefinisikan berdasarkan banyaknya program dalam satu lokasi, tetapi berdasarkan keterhubungan antarkomponen layanan yang dapat ditelusuri.

Literatur *community school* juga menunjukkan bahwa integrasi merupakan fenomena organisasi. Suatu lembaga tidak cukup hanya menyediakan beragam program, tetapi perlu menghubungkan kebutuhan peserta didik dengan layanan yang relevan serta membangun koordinasi antaraktor. Hasil implementasi dapat berbeda menurut indikator maupun lama penerapan program ([Truwit, 2025](#)). Dalam konteks Awara, keragaman program karena itu diperlakukan sebagai kesiapan struktural, sedangkan integrasi ditelaah melalui bukti mengenai hubungan antara asesmen kebutuhan, pemilihan program, pelaksanaan pembelajaran, koordinasi lintas pengajar, komunikasi perkembangan, dan evaluasi.

Dimensi kedua adalah personalisasi berbasis informasi peserta didik. *Personalized learning* dipahami sebagai proses dinamis yang menggunakan karakteristik individual peserta didik untuk menyesuaikan pembelajaran ([Tetzlaff et al., 2021](#)). [Bernacki et al. \(2021\)](#) menekankan bahwa personalisasi perlu menjelaskan siapa yang melakukan adaptasi, data apa yang digunakan, aspek pembelajaran apa yang disesuaikan, bagaimana adaptasi dilakukan, dan tujuan yang hendak dicapai. [Van Schoors et al. \(2021\)](#) menunjukkan bahwa implementasi *personalized learning* sangat beragam, sedangkan [Major et al. \(2021\)](#) menemukan bahwa pendekatan yang secara langsung menyesuaikan materi atau level terhadap kemampuan peserta didik dapat memberikan efek positif. [Layachi & Pitchford \(2025\)](#) juga menekankan pentingnya penyesuaian pembelajaran terhadap kebutuhan individual. Berdasarkan literatur tersebut, penelitian ini membedakan antara diferensiasi, asesmen individual, dan personalisasi. Pembagian usia atau level menunjukkan diferensiasi, sedangkan personalisasi baru dapat diidentifikasi secara lebih kuat apabila informasi individual digunakan untuk menyesuaikan target, program, strategi, intensitas, atau tindak lanjut layanan.

Dimensi ketiga adalah perkembangan multidomain. Meta-analisis [Cipriano et al. \(2023\)](#) menunjukkan bahwa *social-emotional learning* berhubungan dengan berbagai *outcome*, termasuk keterampilan, sikap, perilaku, hubungan teman sebaya, fungsi sekolah, dan capaian akademik. Perspektif tersebut mendukung pandangan bahwa perkembangan anak tidak semestinya direduksi pada pencapaian akademik. Kajian pendidikan holistik dan *physical literacy* juga menunjukkan bahwa domain kognitif, afektif, sosial, dan fisik saling terkait, tetapi dapat menghasilkan pola perkembangan yang berbeda dan karena itu membutuhkan indikator yang sesuai dengan karakteristik setiap domain ([Jerebine et al., 2024](#); [Miseliunaite et al., 2022](#)).

Kebutuhan terhadap indikator multidomain juga memperoleh dukungan dari

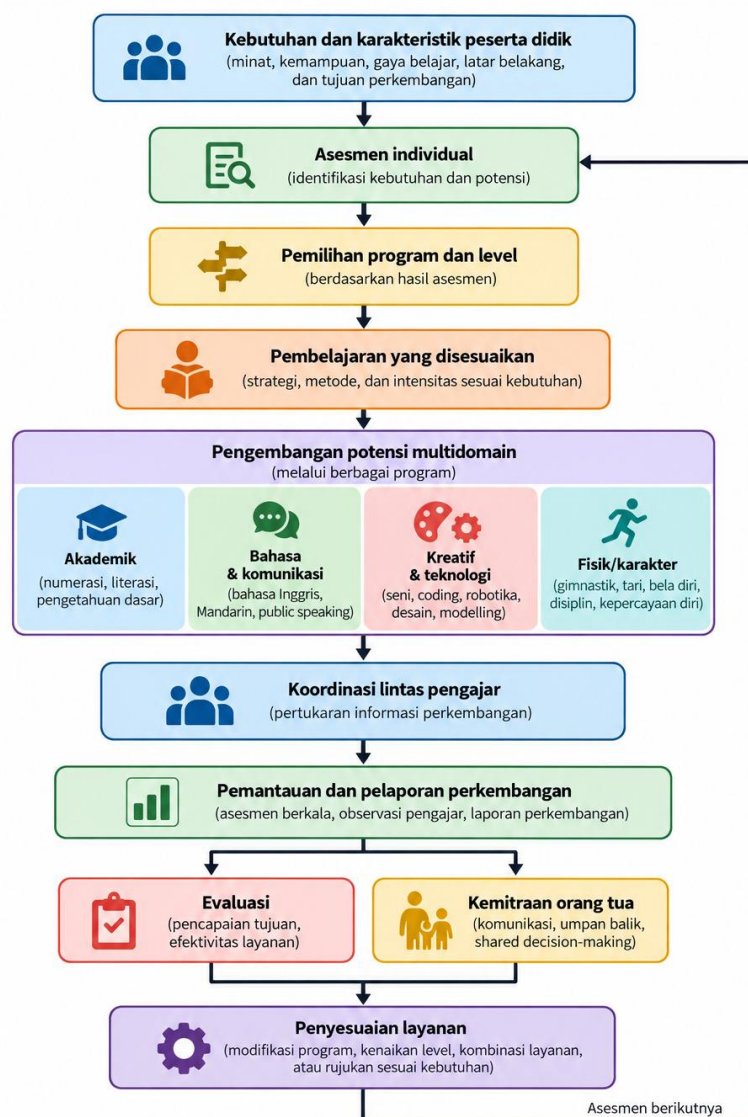
penelitian dalam konteks pendidikan dasar di Riau. [Marhadi et al. \(2022\)](#) menunjukkan bahwa konteks budaya lokal dapat diintegrasikan ke dalam tahapan pembelajaran yang sistematis melalui model *Project-Based Learning* berbasis tradisi Batobo. [Erlisnawati & Marhadi \(2025\)](#) mengembangkan indikator literasi budaya yang mencakup keragaman budaya, nilai budaya, partisipasi budaya, dan kesadaran budaya. [Nurdin et al. \(2026\)](#) juga menunjukkan bahwa satu program dapat diarahkan pada lebih dari satu domain perkembangan, yaitu kecerdasan interpersonal dan logika-matematis. Literatur tersebut memperkuat kebutuhan untuk menghubungkan tujuan layanan dengan indikator perkembangan yang dapat diamati dan dipantau.

Dimensi keempat adalah kemitraan keluarga dan pemantauan perkembangan. [Holzberger et al. \(2023\)](#) menunjukkan bahwa hubungan antara *parental involvement* dan *school outcomes* berbeda menurut bentuk keterlibatan, usia anak, latar keluarga, dan karakteristik studi. [Martinez-Yarza et al. \(2024\)](#) menemukan hubungan antara keterlibatan keluarga berbasis rumah, *school engagement*, dan perkembangan sosial-emosional, sedangkan [Yang \(2025\)](#) menunjukkan adanya hubungan timbal balik antara bentuk keterlibatan orang tua dan prestasi akademik. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kemitraan keluarga perlu dipahami sebagai proses pendidikan dan bukan hanya komunikasi administratif.

Bukti dari intervensi *parenting* dan pembelajaran di luar sekolah juga menunjukkan pentingnya dukungan dan pemantauan yang terstruktur. [Sprenger et al. \(2025\)](#) menemukan efek positif intervensi *parenting* terhadap perilaku orang tua dan *outcome* anak, sedangkan [Engell et al. \(2020\)](#) mengidentifikasi *homework support*, keterlibatan positif orang tua, *positive reinforcement*, *tutoring* terstruktur, *psychoeducation*, *regular support*, dan *quality monitoring* sebagai elemen yang sering muncul dalam intervensi akademik di luar sekolah. Dalam kerangka penelitian ini, kemitraan orang tua dan pemantauan karena itu ditempatkan sebagai bagian dari mekanisme yang menghubungkan informasi perkembangan dengan tindak lanjut layanan.

Literatur pendidikan nonformal menyediakan landasan organisasional bagi keseluruhan kerangka. [Saepudin et al. \(2021\)](#) menekankan fungsi *planning*, *organizing*, *implementing*, dan *assessing* dalam pengelolaan *Community Learning Center*. [Johnson & Majewska \(2024\)](#) menunjukkan bahwa pendidikan nonformal dapat menggabungkan struktur dan fleksibilitas dalam satu lingkungan belajar. Perspektif ini relevan bagi lembaga multiprogram seperti Awara, yang memiliki struktur usia dan level pada sejumlah program tetapi tetap menyediakan pilihan layanan yang relatif fleksibel bagi peserta didik dan keluarga.

Berdasarkan sintesis tersebut, *One Stop Education Centre* dalam penelitian ini didefinisikan secara operasional sebagai model layanan pendidikan nonformal multiprogram yang menghubungkan identifikasi kebutuhan individual peserta didik dengan pemilihan layanan, pembelajaran yang disesuaikan, pengembangan potensi multidomain, koordinasi lintas pengajar, kemitraan orang tua, pemantauan perkembangan, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Definisi ini merupakan kerangka analitik untuk menilai dokumen Awara dan bukan definisi teoretis yang diasumsikan telah mapan.



Sumber: Sintesis konseptual peneliti berdasarkan literatur integrated student support, personalized learning, perkembangan multidomain, kemitraan orang tua, dan pendidikan nonformal.

Gambar 1 Kerangka Konseptual Operasional *One Stop Education Centre*

Kerangka tersebut menentukan batas analisis penelitian. Keragaman program dan diferensiasi usia/level diperlakukan sebagai indikator struktur; asesmen, koordinasi, pelaporan, kemitraan, dan penyesuaian layanan sebagai indikator proses; sedangkan perubahan akademik maupun nonakademik merupakan *outcome* yang tidak diuji dalam penelitian dokumenter ini. Pemisahan tersebut penting agar keberadaan komponen layanan tidak ditafsirkan secara langsung sebagai bukti efektivitas.

Kerangka evaluasi kemudian digunakan untuk menjaga batas inferensi tersebut. [Yu & Wang \(2022\)](#) menunjukkan bahwa SWOT dapat membantu mengidentifikasi *strengths*, *weaknesses*, *opportunities*, dan *threats*, tetapi hasilnya rentan subjektif apabila tidak ditopang bukti. [Braun & Clarke \(2021\)](#) menekankan reflektivitas dan koherensi dalam *thematic analysis*, sedangkan [DeJonckheere et al. \(2024\)](#) menekankan transparansi dalam pengembangan tema dan integrasi data. Oleh karena itu, analisis Awara membedakan secara eksplisit antara temuan dokumenter yang dapat ditelusuri, interpretasi konseptual, dan aspek yang masih memerlukan validasi melalui data lapangan.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus dokumenter untuk mengkaji implementasi model *One Stop Education Centre* di Awara Learning Centre. Desain ini dipilih karena penelitian berfokus pada struktur layanan, mekanisme integrasi, diferensiasi program, personalisasi pembelajaran, serta sistem pemantauan perkembangan yang dapat ditelusuri melalui dokumen kelembagaan dan dokumen operasional. Unit analisis utama adalah model layanan Awara Learning Centre pada tingkat lembaga, dengan perhatian khusus pada keterhubungan antara asesmen individual, pemilihan dan pelaksanaan program, koordinasi lintas pengajar, pelaporan perkembangan, serta tindak lanjut layanan.

Penelitian ini tidak diposisikan sebagai evaluasi efektivitas program karena tidak menggunakan desain eksperimental maupun data *outcome* longitudinal yang memungkinkan pengujian hubungan kausal antara partisipasi program dan perkembangan peserta didik. Analisis diarahkan untuk mengidentifikasi komponen-komponen *One Stop Education Centre* yang terdokumentasi dan menelaah sejauh mana komponen tersebut saling terhubung dalam praktik kelembagaan. Dengan demikian, keberadaan asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan diperlakukan sebagai indikator proses implementasi, bukan sebagai bukti bahwa model telah menghasilkan peningkatan pada aspek akademik maupun nonakademik peserta didik.

Awara Learning Centre dipilih secara purposif karena lembaga tersebut secara eksplisit memosisikan dirinya sebagai *One Stop Education Centre* dan menyediakan portofolio layanan akademik serta nonakademik yang beragam. Pemilihan kasus ini memungkinkan penelitian menelaah secara mendalam bagaimana klaim layanan pendidikan terpadu diwujudkan pada tingkat struktur dan proses. Namun, posisi Awara sebagai lembaga yang telah menggunakan label *One Stop Education Centre* tidak diperlakukan sebagai bukti bahwa seluruh layanannya telah terintegrasi. Klaim tersebut justru menjadi bagian yang diperiksa melalui dokumen kelembagaan dan operasional. Karena penelitian menggunakan satu kasus yang dipilih secara purposif, temuan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara statistik kepada seluruh lembaga pendidikan nonformal. Temuan dan kerangka heuristik awal yang dirumuskan dalam penelitian ini diposisikan sebagai generalisasi analitik yang masih memerlukan pengujian pada lembaga lain, termasuk lembaga multiprogram yang tidak secara eksplisit menggunakan label *One Stop Education Centre*.

Sumber data utama terdiri atas dokumen kelembagaan dan dokumen operasional Awara Learning Centre. Dokumen kelembagaan mencakup profil lembaga, visi dan misi, informasi program, rentang usia peserta, level pembelajaran, serta tujuan perkembangan yang dinyatakan pada masing-masing program. Berdasarkan dokumen tersebut, teridentifikasi sedikitnya 13 bidang layanan, yaitu Montessori, matematika, *coding* dan robotika, bahasa Inggris dan *public speaking*, Mopi Baca Tulis, *clay*, *drawing*, *ballet*, tari tradisional-modern, *modelling*, gimnastik, Mandarin, dan bela diri. Informasi tersebut digunakan untuk memetakan struktur layanan, diferensiasi usia dan level, serta domain perkembangan yang ditargetkan oleh masing-masing program.

Dokumen operasional digunakan untuk menelusuri informasi mengenai asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan peserta didik. Analisis diarahkan pada bagaimana informasi mengenai kemampuan dan kebutuhan anak dicatat, dikomunikasikan antarpengajar, dirangkum dalam laporan perkembangan, dan, apabila

terdokumentasi, digunakan sebagai dasar tindak lanjut layanan. Dengan demikian, dokumen operasional memungkinkan penelitian tidak hanya memetakan keragaman program, tetapi juga menelaah mekanisme yang berpotensi menghubungkan berbagai layanan pada tingkat individual.

Akses terhadap dokumen internal Awara Learning Centre diperoleh melalui izin dan persetujuan pengelola lembaga. Penggunaan nama lembaga serta informasi operasional untuk kepentingan penelitian dan publikasi juga telah memperoleh persetujuan dari pengelola. Penelitian tidak menggunakan atau mempublikasikan informasi yang dapat mengidentifikasi peserta didik secara individual.

Untuk menjaga transparansi posisi peneliti, sebagian besar peneliti tidak memiliki hubungan kerja formal maupun peran manajerial dalam pengelolaan Awara Learning Centre, sedangkan salah satu peneliti memiliki peran profesional sebagai Manajer Operasional. Posisi tersebut memberikan akses terhadap dokumen kelembagaan dan operasional yang relevan dengan penelitian. Untuk mengurangi potensi bias, analisis dilakukan berdasarkan dokumen yang tersedia, setiap temuan ditelusuri kembali ke sumbernya, dan interpretasi konseptual dibedakan secara eksplisit dari bukti dokumenter. Posisi peneliti tersebut juga dipertimbangkan dalam proses reflektivitas selama analisis.

Catatan penelitian terstruktur digunakan sebagai memo analitik untuk mengorganisasikan informasi selama proses analisis. Catatan tersebut disusun oleh peneliti dan mencakup komponen asesmen kebutuhan, dukungan akademik, personalisasi, pengembangan potensi, koordinasi lintas pengajar, kemitraan orang tua, pemantauan perkembangan, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Catatan penelitian tidak diperlakukan sebagai sumber data empiris yang berdiri sendiri dan tidak digunakan sebagai dasar langsung untuk menghasilkan klaim mengenai Awara. Setiap informasi faktual yang dicatat dalam memo analitik ditelusuri kembali pada dokumen kelembagaan atau operasional yang menjadi sumbernya.

Sumber sekunder terdiri atas literatur *peer-reviewed* yang digunakan untuk mengontekstualisasikan dan menginterpretasikan temuan. Literatur mencakup *integrated student support, community school, personalized learning, holistic education, parental involvement, out-of-school learning*, manajemen pendidikan nonformal, *thematic analysis*, dan SWOT. Literatur tersebut tidak diperlakukan sebagai data empiris mengenai Awara, tetapi sebagai kerangka konseptual untuk membandingkan komponen model yang terdokumentasi dengan konsep dan bukti ilmiah yang telah tersedia. Pemisahan antara data dokumenter dan literatur sekunder dilakukan untuk menjaga batas inferensi penelitian. Dengan demikian, karakteristik struktur dan proses layanan Awara disimpulkan dari dokumen kelembagaan dan operasional, sedangkan literatur digunakan untuk menjelaskan relevansi konseptual dari temuan tersebut.

Analisis dilakukan dalam empat tahap. Pertama, dokumen kelembagaan dan operasional ditelaah untuk mengidentifikasi struktur program, rentang usia, level pembelajaran, tujuan perkembangan, dan mekanisme layanan yang terdokumentasi. Kedua, informasi program dikelompokkan menurut domain perkembangan, yaitu akademik, bahasa dan komunikasi, teknologi dan kreativitas, seni dan ekspresi budaya, serta fisik dan karakter. Ketiga, dokumen operasional dianalisis untuk menelusuri keterhubungan antara asesmen individual, pelaksanaan program, koordinasi lintas pengajar, pelaporan perkembangan, dan tindak lanjut layanan. Pada tahap ini, perhatian diberikan pada bukti mengenai apakah informasi kebutuhan dan perkembangan anak digunakan untuk mendukung keputusan terkait program, level, target pembelajaran, atau

penyesuaian layanan. Keempat, kode dan kategori dibandingkan antardokumen untuk membentuk tema yang menjelaskan kesiapan struktural, diferensiasi program, orientasi perkembangan multidomain, integrasi operasional, serta kesenjangan dokumentasi yang masih memerlukan penguatan.

Pengodean tematik digunakan sebagai kerangka untuk mengorganisasikan dan menginterpretasikan data dokumenter. Mengikuti [Braun & Clarke \(2021\)](#), proses analisis menekankan koherensi antara data, kode, kategori, tema, dan posisi analitik. [DeJonckheere et al. \(2024\)](#) juga menekankan pentingnya menjelaskan proses pengembangan tema secara transparan. Sebagai contoh *audit trail*, informasi dalam dokumen mengenai pembagian kelas berdasarkan rentang usia atau tingkat kemampuan diberi kode “diferensiasi usia/level”, kemudian dikelompokkan ke dalam kategori “struktur layanan terdiferensiasi”, dan selanjutnya berkontribusi pada tema “kesiapan struktural layanan multiprogram”. Sebaliknya, informasi mengenai asesmen individual, komunikasi antarpengajar, dan pelaporan perkembangan diberi kode sebagai bukti proses dan dikelompokkan dalam tema “integrasi operasional awal”. Prosedur tersebut membantu membedakan antara keragaman program, diferensiasi layanan, dan personalisasi individual sehingga ketiganya tidak diperlakukan sebagai konsep yang identik.

Keterpercayaan analisis dijaga melalui keterlacakan dokumenter. Setiap klaim mengenai program, asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan diperiksa kembali terhadap sumber dokumen yang mendasarinya. Pemeriksaan juga dilakukan terhadap konsistensi nama program, rentang usia, level pembelajaran, tujuan perkembangan, serta hubungan antarkomponen layanan. Selain itu, analisis membedakan secara eksplisit antara bukti yang terdokumentasi, interpretasi konseptual peneliti, dan aspek yang belum dapat diverifikasi. Pendekatan ini digunakan untuk membatasi interpretasi agar tidak melampaui informasi yang tersedia.

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian bergantung pada data dokumenter dan belum menggunakan wawancara, observasi langsung, maupun pengukuran *outcome* longitudinal. Karena itu, penelitian tidak dapat memastikan apakah seluruh prosedur yang terdokumentasi diterapkan secara konsisten dalam praktik sehari-hari. Kedua, posisi salah satu peneliti sebagai Manajer Operasional Awara Learning Centre dapat memengaruhi akses, pemilihan, dan interpretasi dokumen. Risiko tersebut diminimalkan melalui keterlacakan sumber, pemeriksaan kembali setiap klaim terhadap dokumen yang tersedia, serta pemisahan antara temuan dokumenter dan interpretasi konseptual. Ketiga, penelitian tidak menyimpulkan efektivitas model terhadap perkembangan akademik, sosial-emosional, kreatif, komunikatif, maupun fisik karena data *outcome* longitudinal belum tersedia.

SWOT digunakan secara terbatas sebagai lensa untuk mengenali kekuatan dan kesenjangan internal yang dapat diverifikasi melalui dokumen. *Opportunities* dan *threats* tidak diberi skor karena dokumen yang tersedia tidak menyediakan data pasar, kebijakan, pesaing, pengguna, atau pemangku kepentingan eksternal yang memadai. [Yu & Wang \(2022\)](#) menunjukkan bahwa analisis SWOT dalam pendidikan nonakademik lebih kredibel ketika faktor internal dan eksternal memiliki dasar bukti yang dapat ditelusuri. [Fahim et al. \(2021\)](#) juga menunjukkan bahwa pendekatan pembobotan seperti AHP dapat digunakan untuk memprioritaskan faktor apabila data penilaian yang memadai tersedia. Oleh karena itu, penelitian ini tidak menggunakan matriks SWOT kuantitatif dan membatasi interpretasi pada faktor yang memiliki dasar dokumenter.

Hasil

Posisi Kelembagaan sebagai One Stop Education Centre

Dokumen kelembagaan menunjukkan bahwa Awara Learning Centre memosisikan diri sebagai *One Stop Education Centre* di Pekanbaru dengan orientasi pada pertumbuhan dan perkembangan anak. Deskripsi kelembagaan menekankan penyediaan lingkungan belajar yang menarik, dinamis, aman, dan inklusif serta mengakomodasi kebutuhan dan minat peserta didik. Orientasi perkembangan yang dinyatakan tidak terbatas pada aspek akademik, tetapi juga mencakup dimensi kognitif, sosial, emosional, fisik, mental, dan spiritual. Pada tingkat visi dan identitas kelembagaan, arah tersebut konsisten dengan kerangka penelitian yang memandang *One Stop Education Centre* sebagai layanan multiprogram yang menghubungkan identifikasi kebutuhan, dukungan pembelajaran, pengembangan potensi, kemitraan orang tua, dan pemantauan perkembangan.

Dokumen juga menunjukkan adanya klaim institusional bahwa Awara tidak hanya berfungsi sebagai lembaga *tutoring*, tetapi sebagai lingkungan pendidikan yang menyediakan berbagai layanan akademik dan nonakademik. Klaim tersebut didukung oleh keragaman program dan pernyataan misi yang menekankan pengembangan potensi anak secara multidomain, pembentukan karakter, lingkungan belajar yang inklusif, serta hubungan positif antara pendidik dan orang tua. Namun, bukti dokumenter mengenai identitas dan cakupan layanan lebih lengkap dibandingkan bukti mengenai standarisasi integrasi antarlayanan.

Dokumen operasional menunjukkan adanya asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program yang ditelaah. Meskipun demikian, belum ditemukan protokol tertulis yang secara seragam menjelaskan frekuensi asesmen, prosedur penggabungan informasi lintas program, pembagian tanggung jawab dalam koordinasi, serta penggunaan hasil pemantauan untuk penyesuaian layanan. Dengan demikian, posisi Awara sebagai *One Stop Education Centre* telah terdokumentasi pada tingkat identitas dan struktur layanan, sedangkan konsistensi integrasi sistemik masih memerlukan penguatan dan verifikasi lebih lanjut.

Keragaman Program dan Diferensiasi Usia

Profil kelembagaan mengidentifikasi sedikitnya 13 bidang program, yaitu Montessori; matematika/sempoa; *coding* dan robotika; bahasa Inggris dan *public speaking*; Mopi Baca Tulis; *clay*; *drawing*; *ballet*; tari tradisional-modern; *modelling*; gimnastik; Mandarin; serta bela diri. Portofolio tersebut mencakup bidang akademik, bahasa, teknologi, kreativitas, seni, komunikasi, budaya, dan perkembangan fisik. Keragaman tersebut menunjukkan keluasan struktur layanan yang tersedia dalam satu lembaga. Namun, dokumen belum menyediakan informasi mengenai jumlah peserta pada setiap program, lama partisipasi, tingkat retensi, proporsi peserta yang mengikuti lebih dari satu program, maupun pola kombinasi layanan yang paling umum.

Portofolio Awara secara kelembagaan melayani rentang usia yang lebih luas daripada fokus penelitian ini. Oleh karena itu, analisis membedakan antara keseluruhan portofolio program sebagai konteks kelembagaan dan program atau level yang secara langsung mencakup anak usia sekolah dasar. Program untuk bayi dan anak prasekolah tetap dilaporkan untuk menggambarkan struktur layanan secara keseluruhan, tetapi tidak diperlakukan sebagai bukti langsung mengenai layanan bagi anak usia sekolah dasar.

Diferensiasi usia terlihat pada sejumlah program. Montessori terdiri atas *Infant*

Class untuk usia 6–12 bulan, *Sunny Class* untuk usia 1–3 tahun, dan *Glow Class* untuk usia 3–6 tahun. Karena kelompok tersebut berada pada rentang sebelum atau menjelang usia sekolah dasar, informasi Montessori terutama digunakan untuk menggambarkan pola diferensiasi layanan kelembagaan. Program matematika mencakup *Pre-Nursery* untuk usia 2,5–3,5 tahun, *Nursery* untuk usia 3,5–6 tahun, dan *Primary Class* untuk usia 6–12 tahun. Dengan demikian, *Primary Class* merupakan bagian yang secara langsung relevan dengan fokus penelitian pada anak usia sekolah dasar.

Program *coding* juga menunjukkan diferensiasi usia dan tingkat keterampilan melalui *Mini Code Builder Junior* untuk usia 3–4 tahun, *Mini Code Creator* untuk usia 5–6 tahun, dan *Basic Level Coding* untuk usia 5–12 tahun, kemudian berkembang menuju level *Elementary*, *Advance*, Roblox Studio dengan Lua, dan Unity dengan C#. Dalam konteks penelitian ini, *Basic Level Coding* secara langsung mencakup sebagian besar rentang usia sekolah dasar, sedangkan level lanjutan menunjukkan adanya progresi keterampilan meskipun dokumen belum mencantumkan rentang usia secara lengkap pada seluruh level.

Program Mopi Baca Tulis didokumentasikan untuk usia 3–6 tahun dan dilengkapi lima aktivitas motorik halus, yaitu *clay*, origami, LEGO, *puzzle*, dan permainan komputer. Program ini karena itu lebih relevan sebagai bagian dari konteks layanan prasekolah dan masa transisi menuju sekolah dasar daripada sebagai bukti langsung layanan bagi seluruh kelompok usia sekolah dasar. *Clay* ditawarkan mulai usia 1,5 tahun hingga dewasa, *drawing* mulai usia 3 tahun, *ballet* mencakup usia 3,5–4 tahun, 5–6 tahun, dan 7 tahun, sedangkan *modelling/public speaking* ditawarkan mulai usia 4 tahun. Karena beberapa program hanya mencantumkan usia minimum atau kelompok usia tertentu, dokumen menunjukkan bahwa sebagian layanan berpotensi mencakup anak usia sekolah dasar, tetapi belum memungkinkan penentuan distribusi peserta berdasarkan usia secara lebih rinci.

Struktur program juga memperlihatkan diferensiasi berdasarkan isi dan tingkat keterampilan. Montessori memuat area *practical life*, *sensorial*, *language*, *mathematics*, dan *cultural studies* yang mencakup sejarah, geografi, sains, dan seni. Program matematika menggabungkan sempoa dan *mental arithmetic*, sedangkan jalur *coding* menunjukkan perkembangan dari pengenalan awal menuju lingkungan pemrograman yang lebih kompleks. Temuan tersebut menunjukkan bahwa sejumlah program memiliki urutan perkembangan internal selain pembagian kelompok usia. Namun, diferensiasi usia dan level tersebut diperlakukan sebagai karakteristik struktur layanan dan belum dengan sendirinya menjadi bukti personalisasi individual.

Cakupan Perkembangan Multidomain

Dokumen menunjukkan bahwa layanan Awara mencakup domain akademik dan nonakademik secara bersamaan. Bidang akademik dan semiakademik meliputi Mopi Baca Tulis, numerasi, Montessori, bahasa Inggris, Mandarin, *coding*, robotika, dan literasi digital. Bidang kreatif dan ekspresif mencakup *drawing*, *clay*, *ballet*, tari, *modelling*, dan *public speaking*, sedangkan bidang fisik dan pembentukan karakter mencakup gimnastik dan bela diri.

Deskripsi program menunjukkan sasaran perkembangan yang beragam. Program matematika diarahkan pada numerasi dan konsentrasi; Mopi Baca Tulis mencakup kemampuan membaca, menulis, berhitung, dan aktivitas yang mendukung keterampilan motorik halus; *coding* dan robotika diarahkan pada logika, urutan berpikir, pemecahan masalah, dan kreativitas; sedangkan bahasa Inggris dan *public speaking* menargetkan kemampuan berbahasa, komunikasi, kepercayaan diri, dan literasi digital. Mandarin

menggunakan lagu, permainan, *flashcard*, dan *storytelling* untuk mendukung keterampilan menyimak, berbicara, dan pengenalan karakter.

Program tari tradisional-modern mencakup koordinasi gerak, ekspresi diri, kerja sama, dan apresiasi budaya. Gimnastik menekankan kekuatan fisik, keseimbangan, fleksibilitas, koordinasi, fokus, disiplin, dan kepercayaan diri, sedangkan bela diri juga mencakup penghargaan terhadap orang lain serta dasar pertahanan diri. Temuan tersebut menunjukkan bahwa orientasi perkembangan multidomain muncul secara konsisten dalam deskripsi program.

Namun, keberadaan sasaran perkembangan tersebut belum dapat diperlakukan sebagai bukti peningkatan kemampuan peserta didik. Dokumen yang tersedia belum menyediakan seperangkat indikator perkembangan terpadu yang memungkinkan perubahan pada berbagai domain dipantau dan dibandingkan dari waktu ke waktu. Dengan demikian, hasil pada bagian ini menunjukkan keluasan domain perkembangan yang ditargetkan oleh program, bukan efektivitas program terhadap perkembangan anak.

Tabel 1 merangkum cakupan program, informasi usia atau level, serta domain perkembangan yang dapat diidentifikasi dari dokumen kelembagaan. Tabel tersebut menggambarkan keseluruhan portofolio layanan Awara sebagai konteks kelembagaan; tidak seluruh program di dalamnya secara langsung ditujukan bagi anak usia sekolah dasar. Informasi yang disajikan harus dipahami sebagai karakteristik struktur program, bukan sebagai bukti efektivitas layanan.

Dokumen yang tersedia belum memuat data *pre-test* dan *post-test*, skor prestasi terstandar, tingkat kepuasan orang tua, skor perkembangan peserta didik, tingkat retensi, maupun evaluasi kinerja instruktur. Oleh karena itu, temuan yang dapat dinyatakan berdasarkan bukti yang tersedia adalah bahwa Awara memiliki portofolio layanan yang luas dan sejumlah program telah menunjukkan diferensiasi berdasarkan usia atau level keterampilan. Efektivitas program, tingkat keterpaduan lintas layanan, dan besarnya kontribusi masing-masing program terhadap perkembangan peserta didik belum dapat ditentukan dari data dokumenter yang tersedia.

Informasi usia telah terdokumentasi pada seluruh kelompok program yang dirangkum dalam Tabel 1, tetapi tingkat kerinciannya berbeda antarprogram. Sejumlah program memiliki pembagian usia dan level yang relatif spesifik, seperti Montessori, matematika/sempoa, coding dan robotika, serta ballet, sedangkan beberapa program lainnya hanya mencantumkan rentang usia umum atau usia minimum. Dengan demikian, diferensiasi usia dan level telah terlihat pada sejumlah layanan, tetapi tingkat standardisasi dan kedalaman informasi mengenai progresi level belum seragam pada seluruh portofolio program.

Tidak tersedianya data *outcome* juga menyebabkan perbandingan antarlayanan belum dapat dilakukan. Dokumen, misalnya, belum cukup menunjukkan apakah peserta didik yang mengikuti lebih dari satu program memperoleh profil kemajuan yang mengintegrasikan informasi lintas layanan, apakah target antarprogram saling melengkapi, atau apakah perubahan perkembangan peserta didik secara konsisten diikuti dengan penyesuaian program. Dengan demikian, keluasan layanan merupakan temuan struktural yang terdokumentasi, sedangkan koherensi antarlayanan masih merupakan aspek implementasi yang memerlukan bukti lebih lanjut.

Tabel 1 Cakupan Layanan dan Domain Perkembangan yang Terdokumentasi pada Awara Learning Centre

Komponen program	Informasi usia/ level yang terdokumentasi	Domain perkembangan utama
Montessori	6–12 bulan; 1–3 tahun; 3–6 tahun	Pembelajaran awal, practical life, sensorial, bahasa, matematika, sains, seni
Matematika/Semproa	2,5–3,5 tahun; 3,5–6 tahun; 6–12 tahun	Numerasi, mental arithmetic, konsentrasi
Coding dan robotika	3–4 tahun; 5–6 tahun; 5–12 tahun	Teknologi, logika, kreativitas, computational thinking
Mopi Baca Tulis	3–6 tahun; lima aktivitas motorik halus	Membaca, menulis, berhitung, perkembangan motorik halus
Clay dan drawing	Clay mulai 1,5 tahun; drawing mulai 3 tahun	Kreativitas, seni, motorik, ekspresi visual
Ballet dan tari	Ballet 3,5–4 tahun; 5–6 tahun; 7 tahun	Gerak, performa, disiplin, ekspresi budaya
Modelling/public speaking	Mulai 4 tahun	Komunikasi, kepercayaan diri, harga diri
Gimnastik dan bela diri	3–17 tahun	Kekuatan fisik, keseimbangan, fokus, disiplin, kepercayaan diri
Mandarin	3–12 tahun	Paparan bahasa, keterampilan menyimak dan berbicara, pengenalan karakter

Bukti Integrasi dan Personalisasi

Hasil penelaahan dokumen menunjukkan bahwa implementasi *One Stop Education Centre* di Awara tidak hanya tercermin pada keragaman program dan diferensiasi usia atau level, tetapi juga pada keberadaan sejumlah mekanisme yang berpotensi mendukung integrasi layanan. Dokumen operasional menunjukkan adanya asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program yang terdokumentasi. Ketiga komponen tersebut menyediakan fondasi bagi pengelolaan layanan yang lebih responsif terhadap kebutuhan dan perkembangan individual peserta didik.

Namun, keberadaan asesmen individual tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa personalisasi telah berlangsung secara sistematis. Dalam penelitian ini, diferensiasi, asesmen individual, dan personalisasi diperlakukan sebagai tiga tingkat proses yang berbeda. Diferensiasi ditunjukkan melalui pembagian layanan berdasarkan usia atau level. Asesmen individual menyediakan informasi mengenai kemampuan, kebutuhan, atau perkembangan peserta didik. Personalisasi baru dapat ditunjukkan secara lebih kuat apabila informasi individual tersebut digunakan untuk menyesuaikan program, level pembelajaran, target perkembangan, strategi pembelajaran, intensitas layanan, atau tindak lanjut.

Dokumen yang tersedia belum sepenuhnya memungkinkan penelusuran hubungan tersebut. Informasi mengenai jenis dan frekuensi asesmen, indikator yang digunakan, mekanisme penggabungan informasi dari beberapa program, pembagian tanggung jawab antarpendidik, serta prosedur pengambilan keputusan ketika kebutuhan peserta didik berubah belum terdokumentasi secara seragam. Oleh karena itu, asesmen individual dalam penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai fondasi bagi personalisasi, bukan sebagai bukti bahwa seluruh proses pembelajaran telah dipersonalisasi secara konsisten.

Koordinasi lintas pengajar juga menunjukkan adanya mekanisme potensial untuk

mempertukarkan informasi perkembangan peserta didik yang mengikuti lebih dari satu program. Meskipun demikian, dokumen belum memberikan informasi yang memadai mengenai frekuensi, kedalaman, dan konsistensi koordinasi tersebut pada setiap layanan. Dengan demikian, koordinasi lintas pengajar diperlakukan sebagai indikasi awal keterhubungan operasional, sedangkan tingkat standardisasinya masih memerlukan penguatan.

Pelaporan perkembangan menyediakan sarana untuk mengomunikasikan informasi peserta didik kepada orang tua secara lebih sistematis. Mekanisme tersebut berpotensi mendukung kemitraan antara lembaga dan keluarga, terutama apabila laporan digunakan untuk mendiskusikan kemajuan, kebutuhan penguatan, atau penyesuaian layanan. Namun, dokumen belum cukup menunjukkan bagaimana laporan tersebut digunakan dalam konsultasi, pemberian umpan balik, maupun *shared decision-making* antara pengajar dan orang tua.

Secara keseluruhan, temuan menunjukkan adanya bukti awal integrasi operasional yang terdokumentasi melalui asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan. Namun, konsistensi penerapan antarprogram, keterlacakan hubungan antara hasil asesmen dan penyesuaian pembelajaran, serta kontribusi mekanisme tersebut terhadap *outcome* perkembangan peserta didik masih memerlukan validasi empiris.

Kekuatan Implementasi dan Area Penguatan

Berdasarkan dokumen yang dianalisis, kekuatan struktural Awara terletak pada keragaman program, keluasan domain perkembangan, diferensiasi usia atau level pada sejumlah layanan, serta orientasi perkembangan multidomain. Dokumen operasional juga menunjukkan keberadaan asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program yang terdokumentasi. Elemen-elemen tersebut memberikan indikasi bahwa Awara telah memiliki sejumlah komponen yang diperlukan untuk mengembangkan layanan multiprogram menuju sistem yang lebih terintegrasi.

Asesmen individual menyediakan dasar untuk memperoleh informasi mengenai kemampuan, kebutuhan, dan potensi peserta didik. Koordinasi lintas pengajar berpotensi mendukung pertukaran informasi mengenai anak yang mengikuti lebih dari satu program, sedangkan pelaporan perkembangan dapat menjadi sarana untuk merangkum dan mengomunikasikan informasi tersebut kepada orang tua. Struktur program yang berjenjang pada sejumlah layanan juga memungkinkan peserta didik bergerak dari tahap pengenalan menuju materi yang lebih kompleks sesuai perkembangan kemampuan.

Meskipun demikian, kekuatan tersebut belum tersebar secara seragam pada seluruh portofolio program. Informasi usia telah tersedia pada seluruh kelompok program dalam Tabel 1, tetapi tingkat kerincian diferensiasi usia dan level belum seragam. Beberapa program memiliki pembagian usia dan progresi level yang jelas, sedangkan program lainnya hanya mencantumkan rentang usia umum atau usia minimum. Demikian pula, keberadaan asesmen, koordinasi, dan pelaporan belum membuktikan bahwa seluruh layanan telah terhubung secara konsisten dalam satu sistem. Area penguatan terutama mencakup standardisasi prosedur asesmen, keteraturan koordinasi lintas pengajar, pengembangan indikator perkembangan yang lebih jelas, keterlacakan hubungan antara hasil asesmen dan keputusan pembelajaran, serta penggunaan laporan perkembangan dalam penyesuaian layanan.

Dengan demikian, temuan penelitian menunjukkan kesiapan struktural pada

sejumlah komponen dan indikasi awal integrasi operasional yang terdokumentasi, bukan bukti bahwa sistem integrasi telah sepenuhnya terstandarisasi atau berjalan secara konsisten. Penguatan evidensial masih diperlukan melalui data yang menelusuri hubungan antara asesmen, pemilihan program, strategi pembelajaran, perkembangan peserta didik, koordinasi lintas pengajar, umpan balik orang tua, dan penyesuaian layanan. Data tersebut diperlukan agar model *One Stop Education Centre* pada tahap berikutnya dapat dinilai berdasarkan kualitas pelaksanaan, keterhubungan proses, dan *outcome* peserta didik, bukan hanya berdasarkan keberadaan komponennya.

Diskusi

Program Terintegrasi

Temuan dokumenter menunjukkan bahwa Awara Learning Centre memiliki sejumlah karakteristik kelembagaan yang relevan dengan pengembangan *One Stop Education Centre*. Selain menyediakan sedikitnya 13 bidang program, dokumen yang dianalisis menunjukkan adanya asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program yang terdokumentasi. Temuan tersebut penting karena *integrated student support* tidak hanya ditentukan oleh banyaknya layanan yang tersedia, tetapi juga oleh keberadaan mekanisme yang menghubungkan kebutuhan peserta didik dengan layanan yang sesuai, pemantauan perkembangan, serta tindak lanjut secara sistematis.

Lawson et al. (2024) menggambarkan *integrated student support* sebagai model yang mencakup identifikasi kebutuhan siswa, perencanaan dukungan individual, penghubungan dengan sumber daya, dan tindak lanjut. Dalam konteks Awara, asesmen individual yang terdokumentasi dapat dipahami sebagai salah satu prasyarat bagi proses tersebut, sedangkan koordinasi lintas pengajar dan pelaporan perkembangan menyediakan mekanisme potensial untuk menghubungkan informasi dari berbagai layanan yang diikuti peserta didik. Berdasarkan bukti dokumenter, Awara menunjukkan beberapa karakteristik yang konsisten dengan prinsip layanan terintegrasi. Namun, temuan tersebut belum cukup untuk menyimpulkan bahwa integrasi telah berlangsung secara menyeluruh dan konsisten dalam praktik karena penelitian belum melakukan triangulasi melalui wawancara, observasi langsung, atau penelusuran longitudinal terhadap keputusan layanan.

Interpretasi tersebut sejalan dengan perspektif *community school* yang menekankan koordinasi layanan, penggunaan data, dan pemantauan sebagai komponen penting integrasi (Truwit, 2025). Literatur tersebut juga menunjukkan bahwa hasil layanan terintegrasi dapat dipengaruhi oleh kualitas implementasi dan tingkat kematangan sistem. Oleh karena itu, keberadaan asesmen, koordinasi, dan pelaporan di Awara lebih tepat dipahami sebagai fondasi atau indikasi awal integrasi operasional yang masih perlu diuji dari sisi konsistensi, keterhubungan, dan keberlanjutannya.

Temuan tersebut juga konsisten dengan Drange & Sandsør (2024), yang menunjukkan bahwa meningkatnya partisipasi dalam program *after-school* tidak secara otomatis menghasilkan peningkatan *outcome* akademik. Delen et al. (2026) menemukan pengaruh positif pembelajaran di luar sekolah secara keseluruhan, tetapi dengan heterogenitas yang tinggi antarstudi. Kedua temuan tersebut memperkuat argumentasi bahwa nilai *One Stop Education Centre* tidak dapat ditentukan hanya berdasarkan keluasan akses, jumlah program, atau tingkat partisipasi. Aspek yang lebih penting adalah bagaimana layanan dihubungkan dengan kebutuhan peserta didik dan bagaimana informasi

perkembangan digunakan untuk memengaruhi keputusan layanan.

Dalam konteks Awara, asesmen individual, koordinasi lintas pengajar, dan pelaporan perkembangan merupakan komponen yang relevan untuk membangun hubungan tersebut. Namun, keterhubungan aktual antarkomponen belum dapat diverifikasi secara penuh dari dokumen yang tersedia. Misalnya, belum dapat ditelusuri secara konsisten bagaimana hasil asesmen digunakan untuk menentukan program atau level, bagaimana informasi dari satu program memengaruhi keputusan pada program lain, maupun bagaimana laporan perkembangan digunakan untuk melakukan penyesuaian layanan.

Implikasinya, penelitian selanjutnya tidak hanya perlu menanyakan apakah komponen integrasi tersedia, tetapi juga bagaimana komponen tersebut dijalankan dalam praktik. Penelitian berikutnya dapat menelusuri bagaimana hasil asesmen digunakan untuk menentukan program atau level, bagaimana informasi perkembangan dikomunikasikan antarpengajar, bagaimana laporan perkembangan disusun dan digunakan, serta bagaimana data tersebut memengaruhi keputusan untuk mempertahankan, menaikkan level, menggabungkan, memodifikasi, atau mengalihkan layanan. Dengan demikian, evaluasi dapat bergerak dari keberadaan struktur menuju kualitas proses integrasi yang dapat diamati dan ditelusuri.

Personalisasi Berbasis Asesmen

Temuan dokumenter menunjukkan bahwa sejumlah program di Awara telah memiliki diferensiasi berdasarkan usia dan level, sementara dokumen operasional juga menunjukkan adanya asesmen individual sebagai bagian dari layanan. Kombinasi kedua komponen tersebut menyediakan fondasi bagi pengembangan *personalized learning* yang lebih terstruktur dibandingkan diferensiasi yang hanya didasarkan pada kategori usia. Namun, diferensiasi program dan keberadaan asesmen individual belum dapat diperlakukan sebagai bukti bahwa personalisasi telah berlangsung secara konsisten.

[Tetzlaff et al. \(2021\)](#) menekankan bahwa *personalized education* merupakan proses dinamis karena karakteristik peserta didik dapat berubah selama proses belajar. [Bernacki et al. \(2021\)](#) juga menyatakan bahwa personalisasi perlu menjelaskan siapa yang melakukan adaptasi, data apa yang digunakan, aspek pembelajaran apa yang disesuaikan, bagaimana penyesuaian dilakukan, dan *outcome* apa yang dituju. Dalam konteks Awara, asesmen individual yang terdokumentasi menyediakan dasar informasi mengenai peserta didik. Namun, bukti personalisasi akan menjadi lebih kuat apabila hasil asesmen dapat ditelusuri secara konsisten hingga keputusan mengenai program, level, target perkembangan, strategi pembelajaran, intensitas layanan, maupun perubahan layanan.

Pembedaan tersebut penting karena *personalized learning* memiliki definisi dan bentuk implementasi yang beragam ([Van Schoors et al., 2021](#)). Oleh karena itu, penelitian ini membedakan tiga tingkatan proses. Pertama, diferensiasi, yaitu pembagian layanan berdasarkan usia atau level. Kedua, asesmen individual, yaitu pengumpulan informasi mengenai kemampuan, kebutuhan, atau perkembangan peserta didik. Ketiga, personalisasi, yaitu penggunaan informasi individual tersebut untuk menghasilkan penyesuaian nyata dalam pembelajaran. Berdasarkan bukti yang tersedia, Awara menunjukkan diferensiasi dan asesmen individual, sedangkan konsistensi penggunaan hasil asesmen untuk melakukan personalisasi masih memerlukan dokumentasi dan verifikasi lebih lanjut.

Literatur mengenai *technology-supported personalized learning* memberikan ilustrasi mengenai pentingnya proses adaptasi. [Major et al. \(2021\)](#) menemukan efek positif

ketika teknologi digunakan untuk menyesuaikan pengalaman belajar dengan kemampuan peserta didik, sedangkan [Layachi & Pitchford \(2025\)](#) menekankan pentingnya penyesuaian teknologi pendidikan terhadap kebutuhan individual, terutama bagi peserta didik dengan *special educational needs and disabilities*. Relevansi literatur tersebut bagi Awara tidak terutama terletak pada penggunaan teknologinya, tetapi pada prinsip bahwa informasi mengenai peserta didik perlu digunakan untuk menghasilkan perubahan nyata dalam pembelajaran. Dengan demikian, asesmen individual yang telah terdokumentasi dapat dipandang sebagai prasyarat untuk memperkuat mekanisme penyesuaian target, level, strategi, dan intensitas layanan secara lebih sistematis.

Koordinasi lintas pengajar juga berpotensi mendukung personalisasi, khususnya bagi peserta didik yang mengikuti lebih dari satu program. Seorang anak dapat menunjukkan profil perkembangan yang berbeda pada domain akademik, bahasa, kreativitas, komunikasi, dan fisik. Apabila informasi tersebut dibagikan dan digunakan secara konsisten oleh pengajar, keputusan pembelajaran dapat mempertimbangkan profil peserta didik secara lebih utuh. Namun, penelitian ini belum memiliki bukti observasional yang cukup untuk memastikan sejauh mana pertukaran informasi tersebut benar-benar menghasilkan perubahan strategi pembelajaran.

Oleh karena itu, personalisasi dalam *One Stop Education Centre* lebih tepat dipahami sebagai proses lintas program yang perlu menghubungkan asesmen, koordinasi antarpengajar, pemantauan perkembangan, dan penyesuaian layanan secara berkelanjutan, bukan sebagai konsekuensi otomatis dari banyaknya pilihan program atau keberadaan asesmen individual. Dalam konteks Awara, komponen awal untuk mendukung proses tersebut telah terdokumentasi, tetapi konsistensi penerapan dan pengaruhnya terhadap keputusan pembelajaran masih perlu divalidasi melalui data lapangan.

Orientasi Holistik dan Pengembangan Indikator Multidomain

Dokumen kelembagaan menunjukkan bahwa Awara memiliki orientasi perkembangan yang luas melalui layanan akademik, bahasa, teknologi, kreativitas, seni, komunikasi, fisik, sosial, dan pembentukan karakter. Orientasi tersebut konsisten dengan pendekatan pendidikan holistik yang memandang perkembangan anak sebagai proses multidomain. [Cipriano et al. \(2023\)](#) menunjukkan bahwa *social-emotional learning* berkaitan dengan berbagai *outcome*, termasuk keterampilan sosial-emosional, perilaku, hubungan teman sebaya, fungsi sekolah, dan capaian akademik. Perspektif tersebut mendukung pandangan bahwa layanan nonakademik dapat memiliki relevansi pendidikan yang lebih luas daripada sekadar aktivitas tambahan.

Pada tingkat program, dokumen menunjukkan sasaran perkembangan yang berbeda. Program matematika diarahkan pada numerasi dan konsentrasi; Mopi Baca Tulis mencakup membaca, menulis, berhitung, dan aktivitas yang mendukung keterampilan motorik halus; *coding* dan robotika menargetkan logika, urutan berpikir, pemecahan masalah, dan kreativitas; sedangkan *public speaking* diarahkan pada kemampuan komunikasi dan kepercayaan diri. Gimnastik dan bela diri mencakup koordinasi, keseimbangan, fleksibilitas, fokus, dan disiplin. Keragaman tersebut menunjukkan cakupan sasaran perkembangan yang multidomain, tetapi keberadaan sasaran program belum dapat diperlakukan sebagai bukti bahwa kemampuan peserta didik pada setiap domain telah meningkat.

Orientasi multidomain tersebut sekaligus menimbulkan kebutuhan akan indikator perkembangan yang jelas. [Miseliunaite et al. \(2022\)](#) mengingatkan bahwa pendidikan

holistik memiliki landasan konseptual yang luas, tetapi basis empirisnya masih memerlukan penguatan. [Jerebine et al. \(2024\)](#) juga menunjukkan bahwa intervensi yang dirancang secara holistik dapat menghasilkan pola *outcome* yang berbeda pada domain fisik, kognitif, afektif, dan sosial. Oleh karena itu, integrasi layanan tidak berarti bahwa seluruh program harus menggunakan indikator keberhasilan yang sama. Setiap program memerlukan indikator yang sesuai dengan tujuan perkembangannya, sedangkan lembaga membutuhkan kerangka yang memungkinkan informasi dari berbagai domain dirangkum tanpa menghilangkan karakteristik masing-masing layanan.

Temuan lokal memberikan dukungan kontekstual terhadap kebutuhan tersebut. [Erlisnawati & Marhadi \(2025\)](#) menunjukkan bahwa suatu domain perkembangan dapat diterjemahkan menjadi indikator yang spesifik sekaligus adaptif terhadap konteks budaya setempat melalui pengembangan indikator literasi budaya. [Marhadi et al. \(2022\)](#) juga menunjukkan bahwa konteks lokal dapat diorganisasikan dalam tahapan pembelajaran yang sistematis melalui model *Project-Based Learning* berbasis tradisi Batobo. Sementara itu, [Nuridin et al. \(2026\)](#) menunjukkan bahwa program HOT BRAIN dapat diarahkan pada lebih dari satu domain perkembangan, yaitu kecerdasan interpersonal dan logika-matematis. Ketiga studi tersebut memperkuat pentingnya keterhubungan antara tujuan program, aktivitas pembelajaran, dan indikator perkembangan yang dapat diamati.

Dalam konteks Awara, pelaporan perkembangan yang terdokumentasi pada sebagian besar program menyediakan peluang untuk mengembangkan profil perkembangan peserta didik secara lebih komprehensif. Namun, penelitian ini belum menemukan bukti yang cukup untuk memastikan bahwa informasi dari berbagai program telah digabungkan secara konsisten menjadi satu profil perkembangan multidomain atau digunakan secara sistematis untuk menyesuaikan layanan. Dengan demikian, pelaporan perkembangan lebih tepat dipandang sebagai infrastruktur awal bagi pemantauan multidomain, sedangkan standarisasi indikator, integrasi informasi lintas program, dan penggunaan laporan dalam pengambilan keputusan masih perlu diperkuat.

Kemitraan Orang Tua dan Pemantauan

Kemitraan dengan orang tua merupakan salah satu komponen penting dalam *One Stop Education Centre* karena kebutuhan dan perkembangan anak berlangsung tidak hanya di lembaga pendidikan, tetapi juga dalam lingkungan keluarga. Dalam konteks Awara, dokumen mengenai pelaporan perkembangan menunjukkan adanya mekanisme yang dapat mendukung komunikasi yang lebih sistematis antara pengajar dan orang tua. Informasi perkembangan peserta didik berpotensi digunakan untuk mendiskusikan kemajuan, kebutuhan penguatan, pilihan program, maupun kemungkinan penyesuaian layanan.

[Holzberger et al. \(2023\)](#) menunjukkan bahwa hubungan antara *parental involvement* dan *outcome* pendidikan dipengaruhi oleh bentuk keterlibatan, usia anak, latar keluarga, serta karakteristik penelitian. [Martinez-Yarza et al. \(2024\)](#) juga menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga dapat berhubungan dengan perkembangan sosial-emosional melalui *school engagement*, sedangkan [Yang \(2025\)](#) menemukan hubungan timbal balik antara bentuk-bentuk *parental involvement* dan prestasi akademik. Literatur tersebut menunjukkan bahwa kemitraan dengan orang tua tidak hanya berkaitan dengan penyampaian informasi administratif, tetapi juga dapat menjadi bagian dari proses pendidikan dan pengambilan keputusan.

Dalam konteks Awara, pelaporan perkembangan dapat menjadi titik temu antara

informasi yang diperoleh pengajar dan pengalaman orang tua mengenai perkembangan anak di rumah. Namun, bukti dokumenter yang tersedia belum cukup untuk memastikan bahwa mekanisme tersebut telah berkembang menjadi *shared decision-making*. Penguatan masih diperlukan melalui prosedur yang lebih jelas mengenai penyampaian laporan, pemberian umpan balik oleh orang tua, penggunaan informasi dari keluarga, serta proses pengambilan keputusan tindak lanjut.

Prinsip yang sama berlaku pada pemantauan perkembangan. [Sprenger et al. \(2025\)](#) menunjukkan bahwa intervensi *parenting* yang terstruktur dapat memberikan efek positif pada perilaku *parenting* dan *outcome* anak. [Engell et al. \(2020\)](#) juga mengidentifikasi *regular support* dan *quality monitoring* sebagai elemen penting dalam intervensi akademik di luar sekolah. Dalam kerangka layanan terintegrasi, pemantauan idealnya memanfaatkan beberapa sumber informasi, seperti hasil asesmen, catatan atau observasi pengajar, dan umpan balik orang tua.

Dokumen Awara menunjukkan adanya asesmen individual dan pelaporan perkembangan sebagai bagian dari proses layanan. Namun, penelitian ini belum memiliki bukti yang cukup untuk memastikan bahwa informasi tersebut digunakan secara konsisten sebagai dasar pengambilan keputusan pada seluruh program. Oleh karena itu, area penguatan tidak hanya terletak pada keberadaan mekanisme pemantauan, tetapi juga pada keterlacakan bagaimana informasi perkembangan digunakan untuk mempertahankan layanan, menaikkan level, mengombinasikan program, memodifikasi strategi pembelajaran, atau mengalihkan layanan sesuai kebutuhan peserta didik.

Kontribusi Konseptual dan Validasi Empiris

Kontribusi konseptual penelitian ini terletak pada pembedaan antara keragaman program sebagai karakteristik struktural dan integrasi sebagai karakteristik proses. Berdasarkan analisis dokumenter, banyaknya layanan yang tersedia dalam satu lembaga belum cukup untuk menunjukkan bahwa layanan tersebut telah terintegrasi. Integrasi memerlukan mekanisme yang menghubungkan informasi mengenai kebutuhan peserta didik dengan pemilihan program, pelaksanaan pembelajaran, koordinasi lintas pengajar, pemantauan perkembangan, komunikasi dengan orang tua, evaluasi, dan penyesuaian layanan.

Perspektif tersebut sejalan dengan literatur pendidikan nonformal. [Saepudin et al. \(2021\)](#) menekankan fungsi *planning, organizing, implementing, dan assessing* dalam pengelolaan *Community Learning Center*, sedangkan [Johnson & Majewska \(2024\)](#) menunjukkan bahwa pembelajaran nonformal dapat menggabungkan struktur dan fleksibilitas dalam satu lingkungan belajar. Dalam konteks Awara, dokumen menunjukkan adanya struktur usia dan level pada sejumlah program sekaligus pilihan layanan yang beragam. Namun, keberadaan struktur dan fleksibilitas tersebut belum dengan sendirinya membuktikan keterhubungan seluruh layanan pada tingkat individual.

Berdasarkan pola yang ditemukan dalam kasus Awara dan konsep yang digunakan untuk menginterpretasikannya, penelitian ini mengusulkan kerangka heuristik awal *One Stop Education Centre*. Kerangka tersebut mencakup asesmen kebutuhan, pemilihan program, pembelajaran yang disesuaikan, pengembangan potensi multidomain, koordinasi lintas pengajar, pemantauan perkembangan, komunikasi dengan orang tua, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Dalam kerangka tersebut, asesmen berfungsi sebagai titik masuk untuk memperoleh informasi mengenai peserta didik, sedangkan koordinasi pengajar dan pelaporan perkembangan berpotensi menjadi mekanisme yang menghubungkan layanan

dan mendukung tindak lanjut.

Kerangka tersebut tidak dimaksudkan sebagai model teoretis yang telah tervalidasi atau dapat digeneralisasikan secara langsung. Kerangka ini dirumuskan berdasarkan satu studi kasus dokumenter dan berfungsi sebagai perangkat analitik awal untuk menggambarkan hubungan yang secara konseptual diperlukan agar layanan multiprogram dapat berkembang menuju layanan yang lebih terintegrasi. Oleh karena itu, urutan proses, hubungan antarkomponen, dan penerapannya pada konteks lembaga lain masih memerlukan validasi empiris serta pengujian lintas kasus.

Penelitian ini juga belum dapat menyimpulkan bahwa komponen integrasi yang terdokumentasi telah menghasilkan *outcome* perkembangan tertentu. Penelitian selanjutnya perlu menguji kualitas dan konsistensi implementasi melalui kombinasi wawancara dengan pengelola, pengajar, dan orang tua; observasi proses pembelajaran; analisis dokumen asesmen dan laporan perkembangan; serta data longitudinal peserta didik. Pendekatan tersebut dapat digunakan untuk menelusuri hubungan antara kebutuhan awal, program yang dipilih, intensitas partisipasi, perubahan indikator perkembangan, dan keputusan tindak lanjut.

SWOT dapat digunakan pada tahap berikutnya apabila tersedia data internal dan eksternal yang lebih lengkap. [Yu & Wang \(2022\)](#) mengingatkan bahwa analisis SWOT berisiko menjadi subjektif apabila tidak didukung bukti yang memadai. Analisis kualitatif juga perlu mempertahankan reflektivitas dan keterlacakan pengembangan tema sebagaimana ditekankan [Braun & Clarke \(2021\)](#) serta [DeJonckheere et al. \(2024\)](#). Bukti longitudinal juga penting karena penelitian mengenai *accumulated opportunities* dan *integrated student support* menunjukkan bahwa manfaat dukungan pendidikan dapat berkembang dalam periode yang lebih panjang ([Dearing et al., 2024](#); [Pollack et al., 2024](#)).

Dengan demikian, agenda penelitian berikutnya tidak hanya perlu mengidentifikasi keberadaan komponen *One Stop Education Centre*, tetapi juga menguji hubungan antarkomponen, konsistensi implementasi, dan kemungkinan kontribusinya terhadap perkembangan peserta didik. Validasi juga perlu dilakukan pada lembaga pendidikan nonformal lain, termasuk lembaga multiprogram yang tidak menggunakan label *One Stop Education Centre*. Melalui pengujian lintas kasus, kerangka heuristik awal yang diusulkan dalam penelitian ini dapat dikonfirmasi, dimodifikasi, atau dikembangkan menjadi model konseptual dengan dukungan empiris yang lebih kuat.

Secara berurutan, temuan penelitian menjawab tiga pertanyaan penelitian. Pertama, kesiapan struktural Awara ditunjukkan oleh keragaman layanan, diferensiasi usia dan level pada sejumlah program, serta cakupan domain perkembangan akademik dan nonakademik. Kedua, diferensiasi program dan keberadaan asesmen individual menyediakan fondasi bagi personalisasi dan pemantauan multidomain, tetapi bukti dokumenter belum cukup untuk memastikan bahwa hasil asesmen secara konsisten digunakan untuk menyesuaikan pembelajaran dan layanan. Ketiga, kesenjangan utama terdapat pada standardisasi asesmen, dokumentasi koordinasi lintas pengajar, integrasi indikator perkembangan, penggunaan umpan balik orang tua, serta keterlacakan hubungan antara hasil pemantauan dan keputusan penyesuaian layanan. Dengan demikian, kasus Awara menunjukkan kesiapan struktural dan indikasi awal integrasi operasional, sementara konsistensi proses dan efektivitas model masih memerlukan validasi empiris lebih lanjut.

Kesimpulan

Penelitian ini mengkaji implementasi *One Stop Education Centre* di Awara Learning Centre berdasarkan bukti dokumenter, dengan perhatian pada struktur layanan, diferensiasi program, personalisasi, perkembangan multidomain, dan mekanisme integrasi. Temuan penelitian memberikan jawaban terhadap tiga pertanyaan penelitian. Pertama, kesiapan struktural Awara ditunjukkan oleh tersedianya sedikitnya 13 bidang layanan akademik dan nonakademik, diferensiasi usia atau level pada sejumlah program, serta cakupan sasaran perkembangan yang meliputi domain akademik, bahasa, teknologi, kreativitas, komunikasi, seni, fisik, dan karakter. Namun, tingkat kerincian informasi usia dan level belum seragam antarprogram. Kedua, diferensiasi program dan keberadaan asesmen individual menyediakan fondasi bagi personalisasi, tetapi belum cukup untuk membuktikan bahwa pembelajaran telah dipersonalisasi secara konsisten. Personalisasi memerlukan keterlacakan penggunaan hasil asesmen dalam keputusan mengenai program, level, target, strategi pembelajaran, intensitas layanan, dan tindak lanjut peserta didik. Dokumen juga menunjukkan adanya koordinasi lintas pengajar dan pelaporan perkembangan pada sebagian besar program, yang memberikan indikasi awal integrasi operasional dan peluang untuk mengembangkan pemantauan perkembangan secara multidomain. Ketiga, sejumlah komponen integrasi masih memerlukan penguatan dokumentasi dan standarisasi. Kesenjangan terutama terdapat pada kejelasan prosedur dan frekuensi asesmen, konsistensi koordinasi lintas pengajar, standarisasi indikator perkembangan, integrasi informasi antarlayanan, penggunaan umpan balik orang tua, serta keterlacakan hubungan antara hasil pemantauan dan keputusan penyesuaian layanan. Oleh karena itu, temuan penelitian lebih tepat menunjukkan kesiapan struktural dan indikasi awal integrasi operasional yang terdokumentasi, bukan bukti bahwa sistem layanan telah terintegrasi secara menyeluruh atau efektif dalam meningkatkan perkembangan peserta didik. Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini mengusulkan *One Stop Education Centre* sebagai kerangka heuristik awal yang menghubungkan asesmen kebutuhan, pemilihan program, pembelajaran yang disesuaikan, pengembangan potensi multidomain, koordinasi lintas pengajar, pemantauan perkembangan, kemitraan orang tua, evaluasi, dan penyesuaian layanan. Kerangka ini tidak dimaksudkan sebagai model teoretis yang telah tervalidasi karena disusun berdasarkan satu studi kasus dokumenter. Keterbatasan penelitian terletak pada ketergantungan terhadap dokumen serta belum digunakannya wawancara, observasi langsung, dan data *outcome* longitudinal. Penelitian berikutnya perlu menguji konsistensi implementasi melalui triangulasi data dari pengelola, pengajar, orang tua, dan peserta didik, serta menelusuri hubungan antara hasil asesmen, pola partisipasi, laporan perkembangan, keputusan tindak lanjut, dan *outcome* akademik maupun nonakademik. Validasi lintas kasus juga diperlukan agar kerangka heuristik yang diusulkan dapat dikonfirmasi, dimodifikasi, atau dikembangkan menjadi model konseptual dengan dukungan empiris yang lebih kuat.

Pernyataan Penggunaan AI

Para penulis menyatakan telah menggunakan ChatGPT (OpenAI) untuk membantu penyuntingan bahasa, dan konsistensi terminologi. Meskipun menggunakan AI, para penulis menegaskan bahwa merekalah satu-satunya penulis artikel ini dan bertanggung jawab penuh atas isinya, sebagaimana diuraikan dalam rekomendasi COPE.

Persetujuan Partisipan

Para penulis menyatakan bahwa persetujuan setelah penjelasan tidak diperlukan karena penelitian ini tidak melibatkan partisipan manusia.

Konflik Kepentingan

Salah satu penulis memiliki hubungan profesional dengan Awara Learning Centre sebagai Manajer Operasional. Potensi konflik kepentingan yang berkaitan dengan posisi tersebut telah diungkapkan secara transparan dalam metode penelitian dan dipertimbangkan melalui keterlacakan sumber, reflektivitas, serta pemisahan antara bukti dokumenter dan interpretasi konseptual.

Referensi

- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675–1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Dearing, E., Bustamante, A. S., Zachrisson, H. D., & Vandell, D. L. (2024). Accumulation of opportunities predicts the educational attainment and adulthood earnings of children born into low- versus higher-income households. *Educational Researcher*, 53(9), 496–507. <https://doi.org/10.3102/0013189X241283456>
- DeJonckheere, M., Vaughn, L. M., James, T. G., & Schondelmeyer, A. C. (2024). Qualitative thematic analysis in a mixed methods study: Guidelines and considerations for integration. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(3), 258–269. <https://doi.org/10.1177/15586898241257546>
- Delen, İ., Özüdoğru, F., Şen, S., & Biasutti, M. (2026). The impact of out-of-school learning on academic achievement in elementary and secondary education: A meta-analysis. *Sustainability*, 18(3), Artikel 1437. <https://doi.org/10.3390/su18031437>
- Drange, N., & Sandsør, A. M. J. (2024). The effects of a free universal after-school program on child academic outcomes. *Economics of Education Review*, 98, Artikel 102504. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102504>
- Engell, T., Kirkøen, B., Hammerstrøm, K. T., Kornør, H., Ludvigsen, K. H., & Hagen, K. A. (2020). Common elements of practice, process and implementation in out-of-school-time academic interventions for at-risk children: A systematic review. *Prevention Science*, 21(4), 545–556. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01091-w>
- Erlisnawati, E., & Marhadi, H. (2025). Cultural literacy indicators for elementary schools: A 4D model development. *Jurnal Prima Edukasia*, 13(3), 571–583. <https://doi.org/10.21831/jpe.v13i3.87972>
- Fahim, A., Tan, Q., Naz, B., Ain, Q. U., & Bazai, S. U. (2021). Sustainable higher education

- reform quality assessment using SWOT analysis with integration of AHP and entropy models: A case study of Morocco. *Sustainability*, 13(8), Artikel 4312. <https://doi.org/10.3390/su13084312>
- Holzberger, D., Täschner, J., & Hillmayr, D. (2023). Unterschiede im Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung und schulischem Erfolg: Ein systematischer Überblick über bestehende Metaanalysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 105–140. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01137-5>
- Jerebine, A., Arundell, L., Watson-Mackie, K., Keegan, R., Jurić, P., Dudley, D., Ridgers, N. D., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2024). Effects of holistically conceptualised school-based interventions on children's physical literacy, physical activity, and other outcomes: A systematic review. *Sports Medicine - Open*, 10, Artikel 105. <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00766-w>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2024). What is non-formal learning (and how do we know it when we see it)? A pilot study report. *Discover Education*, 3, Artikel 148. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00255-y>
- Lawson, J. L., O'Dwyer, L. M., Dearing, E., Raczek, A. E., Foley, C., Khanani, N., Walsh, M. E., & Leigh, Y. R. (2024). Estimating the impact of integrated student support on elementary school achievement: A natural experiment. *AERA Open*, 10, 1–16. <https://doi.org/10.1177/23328584241292072>
- Layachi, A., & Pitchford, N. J. (2025). Formative evaluation of an interactive personalised learning technology to inform equitable access and inclusive education for children with special educational needs and disabilities. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(4), 1395–1419. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09739-0>
- Lee, J., Seo, Y. S., Faith, M. S., Barch, F., & Loja, L. (2025). Do community schools work for high-needs students? Evaluating integrated student support services and outcomes for equity. *Education Sciences*, 15(8), Artikel 1032. <https://doi.org/10.3390/educsci15081032>
- Major, L., Francis, G. A., & Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935–1964. <https://doi.org/10.1111/bjet.131316>
- Marhadi, H., Sapriya, S., Hakam, K. A., & Budimansyah, D. (2022). How to develop a Project-Based Learning (PBL) model on the Batobo tradition in elementary school. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (JTLEE)*, 5(2), 201–207. <https://doi.org/10.33578/jtlee.v5i2.7932>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4297–4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), Artikel 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>
- Nurdin, L., Marhadi, H., & Fendrik, M. (2026). The influence of the HOT BRAIN program on improving interpersonal intelligence and mathematical logic in elementary school students. *Jurnal PAJAR (Pendidikan dan Pengajaran)*, 10(2), 274–284. <https://doi.org/10.33578/pjr.v10i2.391>
- Pollack, C., Lawson, J. L., Raczek, A. E., Dearing, E., Walsh, M. E., Kaufman, G., & Leigh, Y. R. (2024). Long-term effects of integrated student support: The relation of an

- elementary school intervention with postsecondary enrollment and completion. *Applied Developmental Science*, 28(4), 488–510. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2240232>
- Saepudin, A., Sadikin, A., & Saripah, I. (2021). The development of Community Learning Center (CLC) management model to improve non-formal education service quality. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 8(2), 196–202. <https://doi.org/10.21831/jppm.v8i2.41784>
- Sprenger, M., van Mourik, K., Joosse, E. D., van der Veek, S. M. C., Hosman, C., Jonkman, H., Kieft-de Jong, J. C., Gebhardt, W., & Crone, M. R. (2025). Identifying effective components in preventive parenting behaviour change interventions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 34(3), 867–882. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03049-4>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2021). Developing personalized education: A dynamic framework. *Educational Psychology Review*, 33(3), 863–882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
- Truwit, M. (2025). Investigating the promise of integrated student supports: An evaluation of the community school model in Tennessee. *Peabody Journal of Education*, 100(2), 252–282. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2025.2483144>
- Van Schoors, R., Elen, J., Raes, A., & Depaepe, F. (2021). An overview of 25 years of research on digital personalised learning in primary and secondary education: A systematic review of conceptual and methodological trends. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1798–1822. <https://doi.org/10.1111/bjet.13148>
- Yang, Y. (2025). Reciprocal relationships between parental involvement and academic performance in early adolescence: A two-year longitudinal study in China. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(4), 876–889. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02102-7>
- Yu, S., & Wang, D. (2022). Quantitative SWOT analysis on factors influencing the sustainable development of non-academic education in China's open universities: A case study of Beijing Open University. *Sustainability*, 14(20), Artikel 13016. <https://doi.org/10.3390/su142013016>