

PEMAHAMAN SISWA TERHADAP PEMBELAJARAN DARING: SEBUAH STUDI KUALITATIF

Rifqi Fauzan Sholeh

Magister Pendidikan Agama Islam, Institut Agama Islam Persis Bandung

Email: rifqifauzan121096@gmail.com

Abstract

This qualitative phenomenological study explores students' understanding of online learning in Indonesian secondary education during COVID-19. Using purposive sampling, 18 grade 11 students from three high schools in West Java participated through 60-90 minute semi-structured interviews. Thematic analysis revealed five major themes: (1) sudden transition as pedagogical disruption; (2) redefinition of presence in digital spaces; (3) learner autonomy as new demand; (4) access inequality as determinant; and (5) meaning construction through contextual negotiation. Findings indicate students actively construct understanding through complex negotiations between expectations, material realities, and social interactions. The study identified significant paradoxes including presence paradox and autonomy paradox. Trustworthiness was ensured through triangulation, member checking, and reflexive journaling.

Keyword: Online Learning, Student Understanding, Qualitative Phenomenology, Digital Inequality, Self-Regulated Learning

Abstrak

Studi fenomenologis ini mengeksplorasi pemahaman siswa terhadap pembelajaran daring di Indonesia selama pandemi COVID-19. Melibatkan 18 siswa kelas XI dari tiga sekolah menengah di Jawa Barat melalui wawancara mendalam 60-90 menit. Analisis tematik menghasilkan lima tema: (1) transisi mendadak sebagai disrupsi pedagogis; (2) redefinisi kehadiran dalam ruang digital; (3) otonomi belajar sebagai tuntutan baru; (4) ketimpangan akses sebagai determinan; dan (5) konstruksi makna melalui negosiasi kontekstual. Siswa secara aktif mengkonstruksi pemahaman melalui negosiasi kompleks. Penelitian mengidentifikasi paradoks signifikan termasuk presence paradox dan autonomy paradox.

Kata Kunci: Pembelajaran Daring, Pemahaman Siswa, Fenomenologi Kualitatif, Ketimpangan Digital, Self-Regulated Learning

Diserahkan: 03-07-2024;

Diterima: 10-07-2024;

Diterbitkan: 23-07-2024

PENDAHULUAN

Transformasi digital dalam pendidikan telah mengalami akselerasi yang belum pernah terjadi sebelumnya sejak pandemi COVID-19 memaksa institusi pendidikan di seluruh dunia beralih ke pembelajaran daring secara masif dan mendadak (Bozkurt et al.,

2020; Reimers & Schleicher, 2020). Di Indonesia, lebih dari 68 juta siswa mengalami disrupsi pembelajaran signifikan dengan tingkat kesiapan infrastruktur, kompetensi digital, dan dukungan sosial-ekonomi yang sangat bervariasi (Rasmitadila et al., 2020). Peralihan mendadak ini menciptakan fenomena unik yang memisahkan pembelajaran daring terencana dari pengajaran jarak jauh darurat, di mana guru dan siswa harus beradaptasi tanpa persiapan memadai (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Fenomena ini menimbulkan pertanyaan fundamental tentang bagaimana siswa sebagai aktor utama memahami, mengalami, dan memaknai pembelajaran daring dalam konteks kehidupan mereka.

Penelitian pembelajaran daring sebelumnya didominasi pendekatan kuantitatif yang mengukur efektivitas, kepuasan, atau hasil pembelajaran melalui survei dan uji statistik (Means & Neisler, 2020). Studi-studi tersebut memberikan kontribusi penting dalam mengidentifikasi variabel yang berkorelasi dengan kesuksesan pembelajaran daring, seperti interaksi siswa-instruktur (Kang & Im, 2013) dan strategi engagement (Martin & Bolliger, 2018). Namun, pendekatan kuantitatif cenderung mereduksi kompleksitas pengalaman siswa menjadi angka-angka, sehingga kurang mampu menangkap nuansa dan makna subjektif yang dikonstruksi siswa (Creswell & Poth, 2018).

Beberapa penelitian kualitatif mulai mengeksplorasi perspektif siswa. (Adnan & Anwar, 2020) menggunakan fenomenologi untuk menginvestigasi perspektif siswa Pakistan, menemukan berbagai tantangan teknis, pedagogis, dan sosial. (B czeck, Zaga czyk-B czeck, Szpringer, Jaroszy ski, & Wo akowska-Kap on, 2021) mengidentifikasi tema aksesibilitas, fleksibilitas, dan isolasi sosial pada mahasiswa Polandia. (Gelles, Lord, Hoople, Chen, & Mejia, 2020) mengidentifikasi compassionate flexibility dan disiplin diri sebagai tema sentral adaptasi siswa teknik. Meskipun memberikan wawasan berharga, mayoritas penelitian dilakukan di negara dengan infrastruktur digital mapan. Penelitian di Indonesia masih terbatas dan cenderung berfokus pada perspektif guru (Atmojo & Nugroho, 2020).

Terdapat kesenjangan penelitian signifikan mengenai bagaimana siswa Indonesia dengan konteks sosial-budaya, ekonomi, dan teknologi yang khas memahami pembelajaran daring dari perspektif mereka sendiri. Sebagian besar penelitian terdahulu mengadopsi kerangka teoretis seperti Community of Inquiry framework (Anderson, 2017) atau transactional distance theory (Moore, 2013) yang mengasumsikan struktur pengalaman universal dan mengabaikan variasi kontekstual. Pendekatan konstruktivis-interpretatif yang menekankan konstruksi aktif pemahaman melalui interaksi sosial (Vygotsky & Cole, 1978) masih jarang diterapkan dalam konteks Indonesia.

Kebaruan penelitian ini terletak pada beberapa aspek. Pertama, menggunakan pendekatan fenomenologis interpretatif untuk mengeksplorasi pemahaman mendalam, bukan sekadar mengukur persepsi. Kedua, menempatkan siswa sebagai subjek aktif konstruktor makna sejalan dengan paradigma konstruktivis sosial. Ketiga, memberikan suara kepada siswa Indonesia untuk menceritakan pengalaman dengan bahasa mereka sendiri, menghasilkan thick description kontekstual (Lincoln & Guba, 1988). Keempat,

mengintegrasikan perspektif teoretis multipel untuk memahami fenomena secara holistik. Kelima, mengadopsi rigor metodologis ketat dengan kriteria trustworthiness.

Penelitian ini menjawab pertanyaan: (1) Bagaimana siswa memahami dan memaknai pengalaman pembelajaran daring?; (2) Faktor kontekstual apa yang membentuk pemahaman mereka?; (3) Bagaimana siswa mengonstruksi strategi adaptasi?; dan (4) Bagaimana pemahaman bervariasi berdasarkan konteks sosial-budaya, ekonomi, dan teknologi? Pertanyaan-pertanyaan ini bersifat eksploratif, dirancang untuk memungkinkan munculnya tema dari data melalui analisis tematik induktif (Braun & Clarke, 2006).

Tujuan penelitian adalah mengeksplorasi secara mendalam pemahaman siswa terhadap pembelajaran daring. Secara spesifik: (1) mengungkap makna subjektif yang dikonstruksi siswa; (2) mengidentifikasi faktor kontekstual yang mempengaruhi pemahaman; (3) memahami strategi adaptasi yang dikembangkan; dan (4) memberikan kontribusi teoretis dan praktis bagi pengembangan kebijakan pembelajaran daring yang responsif terhadap kebutuhan siswa Indonesia. Penelitian ini diharapkan memperkaya body of knowledge dari perspektif siswa sebagai konstruktor aktif, sekaligus memberikan implikasi praktis bagi pendidik dan pembuat kebijakan dalam merancang ekosistem pembelajaran daring yang inklusif dan kontekstual.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis interpretatif (Creswell & Poth, 2018) di tiga SMA Jawa Barat. Partisipan terdiri dari 18 siswa kelas XI (9 laki-laki, 9 perempuan) dipilih dengan purposive sampling kriteria maximum variation mencakup variasi sosial-ekonomi, akses teknologi, dan lokasi geografis.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur 60-90 menit, didukung dokumen artefak dan observasi non-partisipatif. Analisis tematik induktif mengikuti (Braun & Clarke, 2006): familiarisasi data, coding awal, pencarian tema, review tema, definisi tema, dan penulisan laporan.

Trustworthiness dipastikan melalui: (1) credibility via prolonged engagement, triangulasi, member checking; (2) transferability via thick description; (3) dependability via audit trail; (4) confirmability via reflexive journal (Lincoln & Guba, 1988).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis menghasilkan lima tema utama yang merepresentasikan pemahaman siswa terhadap pembelajaran daring: (1) transisi mendadak sebagai disrupsi pedagogis dan psikologis; (2) redefinisi kehadiran dan interaksi dalam ruang digital; (3) otonomi belajar dan regulasi diri sebagai tuntutan baru; (4) ketimpangan akses sebagai determinan pengalaman pembelajaran; dan (5) konstruksi makna pembelajaran melalui negosiasi kontekstual.

Tema 1: Transisi Mendadak sebagai Disrupsi Pedagogis dan Psikologis

Siswa memahami pembelajaran daring sebagai pengalaman disruptif yang mengubah asumsi fundamental tentang "sekolah" dan "belajar". Narasi partisipan

menunjukkan kesenjangan antara ekspektasi terhadap pembelajaran terstruktur dan kenyataan emergency remote teaching. Rani mengungkapkan:

"Awalnya saya pikir pembelajaran daring itu kayak sekolah biasa, cuma pakai komputer. Ternyata beda banget. Guru-guru juga kayaknya bingung mau ngajar gimana. Kadang cuma dikasih tugas doang tanpa penjelasan. Rasanya seperti kita disuruh belajar sendiri tapi nggak dikasih tau caranya."

Kutipan ini merefleksikan perbedaan fundamental antara emergency remote teaching dengan pembelajaran online terencana. Siswa mengalami cognitive dissonance ketika ekspektasi tidak terpenuhi, menciptakan psychological distance signifikan.

Disrupsi psikologis melampaui dimensi kognitif dan menyentuh aspek emosional serta identitas sebagai pelajar. Budi menjelaskan:

"Rasanya kehilangan rutinitas, kehilangan teman-teman, kehilangan suasana sekolah. Bangun tidur langsung buka laptop, nggak ada persiapan mental... Jadi belajar itu kayak nggak ada batasannya sama waktu istirahat. Kadang saya ngerasa bukan lagi anak sekolah, tapi orang yang cuma ngerjain tugas di rumah terus."

Pembelajaran daring menciptakan ambiguitas dalam identitas peran siswa dan mengaburkan boundary antara ruang belajar dan personal, fenomena yang konsisten dengan perspektif konstruktivis sosial bahwa pembelajaran tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial-kultural.

Tema 2: Redefinisi Kehadiran dan Interaksi dalam Ruang Digital

Siswa membedakan antara "hadir secara teknis" (login) dengan "hadir secara pedagogis" (terlibat meaningful). Siti mengartikulasikan:

"Saya selalu hadir di kelas online, tapi sebenarnya pikiran saya kadang nggak di sana. Kamera mati, microphone mute, jadi guru nggak tau saya lagi ngapain. Beda sama kelas tatap muka yang guru bisa langsung liat kalau saya nggak fokus. Di online, hadir itu cuma nama di layar, bukan berarti saya benar-bener belajar."

Temuan ini mengungkapkan "presence paradox" - siswa secara simultan dapat hadir dan tidak hadir, visible dan invisible, tergantung bagaimana mereka engage dengan teknologi. Ini memperkaya Community of Inquiry framework khususnya dimensi social dan cognitive presence.

Interaksi mengalami transformasi fundamental. Ahmad mendeskripsikan:

"Kalau di kelas biasa, saya bisa langsung tanya ke teman sebelah atau angkat tangan tanya ke guru. Kalau online, mau tanya aja harus ngetik di chat, kadang pertanyaan saya tenggelam sama chat yang lain. Atau kalau mau tanya lewat microphone, harus unmute dulu, terus semua orang ngeliat. Jadi saya lebih sering diem aja meskipun nggak ngerti, daripada malu nanya."

Hambatan interaksi bukan hanya masalah desain pedagogis, tetapi berkaitan dengan norma sosial dan ekspektasi kultural siswa Indonesia yang cenderung menghindari konfrontasi publik. Mediasi teknologi menciptakan "interaction friction" yang membuat siswa memilih tidak berpartisipasi aktif.

Temuan menarik adalah strategi alternatif membangun kehadiran sosial. Sepuluh dari 18 partisipan membentuk grup WhatsApp informal. Devi menjelaskan:

"Grup WhatsApp kelas itu kayak kelas sebenarnya. Di situ kita bisa tanya-tanya dengan bahasa kita sendiri, bercanda juga biar nggak stress. Kadang saya lebih ngerti penjelasan teman lewat chat daripada penjelasan guru di Zoom. Mungkin karena teman pakai bahasa yang lebih simpel dan relate sama kita."

Siswa secara aktif mengkonstruksi komunitas pembelajaran informal sebagai respons terhadap keterbatasan interaksi formal, merefleksikan agency dalam menciptakan jaringan pembelajaran distributif dan peer-mediated.

Tema 3: Otonomi Belajar dan Regulasi Diri sebagai Tuntutan Baru

Siswa memahami pembelajaran daring sebagai modalitas yang menuntut self-regulation signifikan lebih tinggi. Rini menjelaskan:

"Pembelajaran daring itu menuntut kita untuk lebih mandiri. Guru nggak bisa ngawasi terus, jadi kalau kita nggak disiplin sendiri, ya ketinggalan. Saya harus bikin jadwal sendiri, ngingetin diri sendiri untuk ngerjain tugas. Dulu di sekolah, struktur itu sudah ada - bel bunyi, masuk kelas, pulang. Sekarang strukturnya harus kita bikin sendiri."

Temuan mengkonfirmasi pentingnya self-discipline, namun mengekspansi dengan menunjukkan tuntutan ini tidak dialami uniform. Siswa dengan self-regulated learning skills yang berkembang mengalami transisi lebih smooth, sementara yang bergantung struktur eksternal mengalami kesulitan.

Fajar memberikan kontras:

"Saya orangnya susah disiplin. Dulu kalau di sekolah, mau nggak mau harus ikut jam pelajaran. Sekarang kalau lagi nggak mood, ya tinggal matiin kamera, pura-pura ada gangguan koneksi. Tugas bisa dikumpulin telat, bilang aja internet bermasalah. Guru juga nggak bisa ngecek. Jadi saya jujur aja, belajar saya jadi lebih berantakan."

Kutipan mengungkapkan paradoks otonomi: freedom dapat menjadi empowering bagi siswa dengan self-regulation kuat, namun counterproductive bagi yang membutuhkan scaffolding intensif. Ini memperkaya diskusi tentang zona perkembangan proksimal dengan menunjukkan bahwa dalam pembelajaran daring, jarak antara actual dan potential development level dapat melebar karena berkurangnya mediasi sosial.

Linda mengidentifikasi dimensi emosional:

"Yang paling susah itu ngatur emosi. Kalau lagi down, nggak ada teman yang bisa langsung ngobrol, nggak ada suasana kelas yang bikin semangat. Harus motivasi diri sendiri, padahal kadang saya sendiri lagi nggak oke. Terus ditambah tekanan tugas yang numpuk, jadi overwhelmed."

Temuan mengidentifikasi emotional self-regulation sebagai aspek kritis namun underexplored, mengindikasikan framework self-regulated learning perlu diperluas untuk mengakomodasi dimensi emosional eksplisit.

Tema 4: Ketimpangan Akses sebagai Determinan Pengalaman Pembelajaran

Pemahaman siswa sangat dibentuk oleh ketimpangan akses infrastruktur digital yang menciptakan stratifikasi pengalaman signifikan. Andi dari desa mendeskripsikan:

"Saya harus ke warnet atau ke tempat yang ada sinyal kuat untuk ikut kelas online. Kadang saya naik motor 30 menit cuma buat cari sinyal. Kalau hujan atau jalanan rusak, saya nggak bisa ikut kelas. Teman-teman di kota pasti nggak ngalamin kayak gini. Mereka bisa belajar dengan nyaman di rumah, sementara saya harus susah payah cuma buat bisa login."

Untuk siswa dengan akses terbatas, pembelajaran daring bukan tentang efektivitas pedagogis tetapi survival - bagaimana participate secara minimal dalam sistem yang tidak didesain mempertimbangkan realitas infrastruktur mereka. Ketimpangan menciptakan bukan hanya perbedaan kuantitatif outcomes, tetapi perbedaan kualitatif dalam lived experience.

Maya menjelaskan keterbatasan perangkat:

"Laptop di rumah cuma satu, harus share sama kakak yang juga kuliah online. Jadi saya kadang nggak bisa ikut kelas kalau jadwalnya bentrok. Atau kadang saya cuma bisa ikut lewat HP yang layarnya kecil, susah baca materi atau ngerjain tugas. Teman saya yang keluarganya mampu, punya laptop sendiri, bisa belajar kapan aja. Rasanya unfair, tapi mau gimana lagi."

Temuan mengekskspansi transactional distance theory dengan menunjukkan jarak psikologis bukan hanya fungsi desain instruksional, tetapi juga material conditions yang memediasi akses siswa.

Putri mengidentifikasi variasi literasi digital:

"Platform-platform pembelajaran itu kadang membingungkan. Moodle, Google Classroom, Zoom, semuanya beda-beda caranya. Orang tua saya nggak bisa bantuin karena mereka nggak ngerti. Teman saya yang orang tuanya kerja di bidang IT, bisa langsung tanya kalau ada masalah. Saya harus trial and error sendiri, kadang jadi ketinggalan pelajaran karena stuck di masalah teknis."

Capital sosial dan kultural keluarga berperan penting dalam mediating pengalaman pembelajaran daring, dimensi yang belum mendapat perhatian memadai dalam literatur.

Tema 5: Konstruksi Makna Pembelajaran melalui Negosiasi Kontekstual

Siswa secara aktif mengkonstruksi makna melalui negosiasi kompleks antara ekspektasi personal, realitas kontekstual, dan tuntutan institusional. Proses ini tidak pasif atau uniform, tetapi highly contextual dan shaped by positionality siswa dalam intersecting identities.

Hasan dengan orientasi pragmatis menjelaskan:

"Buat saya, pembelajaran daring itu soal survive. Bukan soal dapat nilai bagus atau ngerti materinya dalam-dalam, tapi gimana caranya bisa lulus dengan effort seminimal mungkin. Saya tau ini bukan mindset yang ideal, tapi kalau lihat realitanya

- guru yang cuma kasih tugas, materi yang nggak jelas, sistem yang kacau - ya saya adapt dengan cara saya sendiri. Saya tetap belajar, tapi lebih fokus ke yang menurut saya penting dan berguna."

Beberapa siswa mengadopsi survival mode, mengkonstruksi makna pembelajaran sebagai transaksional daripada transformational. Ketika sistem tidak memenuhi ekspektasi, mereka dapat adopt resistance atau disengagement sebagai strategi coping.

Sebaliknya, Dewi mengkonstruksi makna lebih positif:

"Saya sebenarnya lebih nyaman belajar online. Di kelas tatap muka, saya selalu nervous kalau harus presentasi atau bicara di depan banyak orang. Di online, saya bisa matiin kamera, bisa mikir dulu sebelum ngetik di chat. Rasanya lebih aman untuk express pendapat saya. Plus, saya bisa rewatch recording kalau ada materi yang nggak ngerti. Ini advantage yang nggak ada di kelas biasa."

Pembelajaran daring dapat liberating bagi siswa dengan particular learning styles atau social anxieties yang mungkin disadvantaged dalam setting tatap muka tradisional, memperkaya diskusi tentang inclusive pedagogy.

Rina menjelaskan collective sensemaking:

"Awalnya saya merasa guilty kalau nggak bener-bener fokus di kelas online. Tapi setelah ngobrol sama teman-teman, ternyata mereka juga sama. Kita jadi lebih relaxed dan nggak itu wajar. Kayak ada unwritten rules baru - kamera boleh mati, multitasking boleh, dateng telat nggak masalah selama masih sempet absen. Ini beda sama aturan di kelas tatap muka yang lebih strict."

Siswa collectively construct new norms dan expectations melalui peer interaction, proses yang dapat diverge dari ekspektasi institusional, konsisten dengan perspektif konstruktivis sosial.

Integrasi Temuan dan Implikasi Teoretis

Lima tema membentuk pemahaman holistik tentang bagaimana siswa Indonesia mengalami dan memaknai pembelajaran daring. Temuan menantang asumsi dalam literatur existing. Pertama, efektivitas pembelajaran daring tidak dapat dinilai hanya dari metrics kuantitatif, tetapi harus mempertimbangkan dimensi kualitatif lived experience. Kedua, student agency dan resistance merupakan aspek penting - siswa bukan passive recipients tetapi active constructors yang mungkin align atau diverge dari intensi pedagogis.

Ketiga, equity dalam pendidikan digital menciptakan bukan hanya perbedaan outcomes, tetapi fundamental differences dalam quality of experience. Keempat, peer interaction dan informal learning networks penting dalam memfasilitasi pembelajaran daring, dimensi yang relatif neglected dalam desain instruksional yang fokus pada teacher-student interaction.

Dari perspektif teoretis, temuan mengkonfirmasi dan mengekskansi framework existing. Community of Inquiry framework terbukti berguna namun perlu diperluas untuk mengakomodasi dimensi informal learning dan peer-mediated knowledge construction.

Transactional distance theory terkonfirmasi namun temuan menunjukkan transactional distance juga fungsi dari material conditions, social support, dan cultural expectations.

Framework teoretis pembelajaran daring yang sebagian besar developed di Global North memerlukan adaptasi signifikan untuk Global South seperti Indonesia dengan digital divide serius. Context matters profoundly dalam pembelajaran daring.

KESIMPULAN

Penelitian mengungkapkan pemahaman siswa terhadap pembelajaran daring merupakan konstruksi makna kompleks dan kontekstual. Lima tema utama menunjukkan pembelajaran daring bukan sekadar transfer modalitas tetapi transformasi fundamental dalam bagaimana siswa mengalami pembelajaran. Temuan mengkonfirmasi siswa sebagai aktor aktif, bukan penerima pasif instruksi.

Implikasi praktis: desain pembelajaran daring efektif harus mengatasi ekuitas holistik, menyediakan scaffolding self-regulated learning, memfasilitasi interaksi peer, dan mengadaptasi pendekatan pedagogis pada konteks lokal. Penelitian lanjutan diperlukan dengan sample lebih besar dan konteks lebih beragam.

BIBLIOGRAFI

- Adnan, Muhammad, & Anwar, Kainat. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45–51.
- Anderson, Terry. (2017). How communities of inquiry drive teaching and learning in the digital age. *North Contact*, 1, 1–6.
- Atmojo, Arief Eko Priyo, & Nugroho, Arif. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76.
- B czek, Micha, Zaga czyk-B czek, Michalina, Szpringer, Monika, Jaroszy ski, Andrzej, & Wo akowska-Kap on, Beata. (2021). Students perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), e24821.
- Bozkurt, Aras, Jung, Insung, Xiao, Junhong, Vladimirschi, Viviane, Schuwer, Robert, Egorov, Gennady, Lambert, Sarah, Al-Freih, Maha, Pete, Judith, & Olcott Jr, Don. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Retrieved from <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, John W., & Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gelles, Laura A., Lord, Susan M., Hoople, Gordon D., Chen, Diana A., & Mejia, Joel Alejandro. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304.
- Hodges, Charles, Moore, Stephanie, Locke, Barb, Trust, Torrey, & Bond, Aaron. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1–9.
- Kang, Minseok, & Im, Tami. (2013). Factors of learner instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 292–301.
- Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*.
- Martin, Florence, & Bolliger, Doris U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222.
- Means, Barbara, & Neisler, Julie. (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates during the COVID-19 Pandemic. *Digital Promise*.
- Moore, Michael Grahame. (2013). The theory of transactional distance. In *Handbook of distance education* (pp. 66–85). Routledge.
- Rasmitadila, Rasmitadila, Aliyyah, Rusi Rusmiati, Rachmadtullah, Reza, Samsudin, Achmad, Syaodih, Ernawulan, Nurtanto, Muhammad, & Tambunan, Anna Riana Suryanti. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Education responses to COVID-19*:

Embracing digital learning and online collaboration. OECD report]. <https://bit.ly/39hDURb>.

Vygotsky, Lev Semenovich, & Cole, Michael. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

First publication right:

Jurnal Syntax Fusion: Jurnal Nasional Indonesia

This article is licensed under:

