Ganesha Civic Education Journal
Volume 8, Number 2, Oktober 2026, pp. 225-236
P-ISSN: 2714-7967 | E-ISSN: 2722-8304
DOI: https://doi.org/10.23887/gancej.v8i2.8440
Open Access: https://ejournal2.undiksha.ac.id/index.php/GANCEJ/index

OPTIMALISASI MEDIA GAMIFIKASI DIGITAL DALAM PEMBELAJARAN PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN UNTUK MENGEMBANGKAN CIVIC SKILLS MAHASISWA

Sutrisno [1]*,Hadi Cahyono [2],Sunarto[3]

[123]*Universitas Muhammadiyah Ponorogo, Indonesia*

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 8 September 2026
Accepted 18 October 2026
Available online 30 October 2026

Kata Kunci:
Civic Skills; Era Post-Truth; Gamifikasi Digital; Pendidikan Kewarganegaraan; Universitas PGRI Yogyakarta

Keywords:
Civic Skills; Post-Truth Era; Digital Gamification; Civic Education; Universitas PGRI Yogyakarta.

A B S T R A K

Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di perguruan tinggi masih kerap bertumpu pada transmisi materi normatif, padahal mahasiswa dituntut mampu menimbang bukti dan berunding di tengah arus disinformasi. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pelaksanaan dan optimalisasi gamifikasi digital, menganalisis perubahan pola argumentasi dan partisipasi mahasiswa yang menyertainya, serta mengidentifikasi hambatan dan strategi fasilitasinya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik pada satu kelas kolaboratif lintas semester Program Studi PPKn Universitas PGRI Yogyakarta (32 mahasiswa; delapan pertemuan, 6 Oktober–28 November 2025). Data dihimpun melalui observasi partisipatif, petikan forum Moodle, dua sesi debriefing, wawancara dengan enam mahasiswa, dan dokumen pembelajaran, kemudian dianalisis dengan analisis tematik refleksif atas 52 unit makna. Analisis menghasilkan empat tema: (1) bukti mulai mengubah dasar argumentasi, ditandai pergeseran dari penilaian normatif menuju pemeriksaan kategori dan batas klaim, dengan proporsi unggahan berujukan naik dari 24,04% menjadi 51,70%; (2) partisipasi menjadi lebih dialogis tetapi tidak merata; (3) kompetisi skor dapat menggeser tujuan deliberasi sehingga aturan poin perlu direvisi; dan (4) dukungan dosen dan akses menata ulang kesempatan berpartisipasi. Perubahan tersebut berlangsung bersamaan dengan revisi aturan insentif, scaffolding, dan dukungan akses, sehingga tidak dapat diatribusikan semata-mata pada gamifikasi. Dalam batas kasus ini, gamifikasi digital lebih tepat dipahami sebagai konteks latihan deliberasi yang manfaatnya bergantung pada insentif yang menghargai mutu alasan dan pada fasilitasi reflektif dosen.

A B S T R A C T

Civic Education (PKn) in higher education still relies heavily on the transmission of normative content, whereas students are expected to weigh evidence and negotiate amid widespread disinformation. This study aims to describe the implementation and optimization of digital gamification, to analyze the accompanying changes in students' argumentation and participation patterns, and to identify the obstacles encountered and the facilitation strategies used. The study employed a qualitative approach with an intrinsic case study design in one cross-semester collaborative class of the Pancasila and Civic Education Study Program at Universitas PGRI Yogyakarta (32 students; eight meetings, 6 October–28 November 2025). Data were collected through participant observation, Moodle forum excerpts, two debriefing sessions, interviews with six students, and learning documents, and were analyzed using reflexive thematic analysis of 52 meaning units. The analysis generated four themes: (1) evidence began to reshape the basis of argumentation, marked by a shift from normative judgments to examining categories and the limits of claims, with the proportion of posts citing sources rising from 24.04% to 51.70%; (2) participation became more dialogical but uneven; (3) score competition could divert the purpose of deliberation, prompting a revision of the point rules; and (4) lecturer support and access arrangements reshaped opportunities to participate. These changes occurred alongside revised incentive rules, scaffolding, and access support, and therefore cannot be attributed to gamification

* Corresponding author.
E-mail addresses: sutrisno@umpo.ac.id

alone. Within the boundaries of this case, digital gamification is better understood as a context for practicing deliberation whose benefits depend on incentives that reward the quality of reasoning and on the lecturer's reflective facilitation.

This is an open access article under the CC BY-SA license.

Copyright © 2026 by Author. Published by Universitas Pendidikan Ganesha.

1. Pendahuluan

Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di perguruan tinggi diharapkan membekali mahasiswa dengan kecakapan menimbang informasi, menyampaikan alasan, dan berunding dengan pihak yang berbeda pandangan. Dalam praktik, PKn masih sering diselenggarakan melalui pendekatan transmisi satu arah yang menekankan hafalan konsep normatif, sehingga dipersepsikan kurang relevan dengan pengalaman kewargaan mahasiswa (Purba et al., 2024). Mahasiswa saat ini memang tumbuh dalam ekosistem digital (Jusman, 2025), tetapi keakraban dengan teknologi tidak sama dengan kecakapan menggunakan teknologi untuk tujuan kewargaan. Asesmen *civic online reasoning* menunjukkan bahwa peserta didik dari jenjang sekolah menengah hingga perguruan tinggi umumnya kesulitan menilai kredibilitas sumber daring (McGrew et al., 2018). Di Indonesia, mahasiswa menempatkan sikap tidak menyebarkan berita bohong sebagai salah satu etika kewargaan digital terpenting (Japar et al., 2024), namun pengetahuan normatif tentang etika itu masih perlu diterjemahkan menjadi keterampilan memeriksa bukti. Dengan demikian, kebutuhan akan gamifikasi dalam penelitian ini tidak bertolak dari asumsi bahwa generasi digital menyukai permainan, melainkan dari kebutuhan menyediakan latihan terstruktur yang membuat mahasiswa berulang kali memeriksa bukti dan menanggapi pihak lain.

Persoalan tersebut menjadi konkret dalam era pascakebenaran (*post-truth*), ketika disinformasi dan polarisasi berbasis algoritma membuat penilaian publik lebih mudah digerakkan oleh keyakinan kelompok daripada oleh bukti (Babys & Pramana, 2025; Putro & Tirza, 2026; Zakiyah et al., 2024). Kahne dan Bowyer (2017) menunjukkan bahwa penalaran termotivasi mendorong individu menerima klaim yang selaras dengan sikap politiknya; pengetahuan politik saja tidak cukup menangkalnya, sedangkan pengalaman belajar literasi media berkaitan dengan penilaian akurasi yang lebih baik. Bagi PKn, implikasinya bersifat operasional: mahasiswa perlu dilatih membedakan klaim dari bukti, membaca batas data, dan merevisi posisi ketika bukti menuntutnya. Pada kelas yang menjadi kasus penelitian ini, pengamatan awal memperlihatkan tiga gejala, yaitu tanggapan forum yang didominasi penilaian normatif tanpa rujukan pada rincian kasus, kekhawatiran mahasiswa bahwa pendapat yang berbeda akan memengaruhi nilai, serta kecenderungan menyelesaikan perbedaan melalui pemungutan suara sebelum alasan setiap pihak dikemukakan. Ketiga gejala inilah yang menjadi persoalan penelitian yang hendak dijawab.

Civic skills dalam penelitian ini dipahami sebagai kecakapan intelektual dan partisipatoris yang memungkinkan warga menelaah isu publik dan terlibat dalam penyelesaiannya. Kirlin (2003) merinci kecakapan tersebut ke dalam kemampuan berkomunikasi, berorganisasi, mengambil keputusan secara kolektif, dan berpikir kritis. Westheimer dan Kahne (2004) membedakan warga yang bertanggung jawab secara personal dari warga partisipatoris dan warga berorientasi keadilan yang mampu menganalisis akar persoalan publik. Dalam ekosistem digital, cakupan tersebut diperluas oleh konsep kewargaan digital yang meliputi etika, literasi media dan informasi, partisipasi, serta resistensi kritis (Choi, 2016). Kecakapan semacam ini tidak tumbuh melalui penyampaian materi semata, tetapi melalui latihan dalam situasi yang menuntut mahasiswa mengambil posisi, menimbang bukti, dan menanggapi keberatan pihak lain (Purba et al., 2024).

Gamifikasi, yaitu penggunaan elemen desain permainan dalam konteks nonpermainan (Deterding et al., 2011), dapat berfungsi sebagai rancangan latihan tersebut apabila setiap

elemennya dikaitkan dengan perilaku belajar yang dituju. Teori pembelajaran tergamifikasi menjelaskan bahwa elemen permainan tidak memengaruhi hasil belajar secara langsung, tetapi melalui perubahan perilaku atau sikap belajar yang memediasi atau memoderasi pengaruh rancangan pembelajaran (Landers, 2014). Kerangka MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*) membantu membaca jalur tersebut: mekanika berupa aturan poin, lencana, dan peran memunculkan dinamika interaksi tertentu, yang kemudian membentuk pengalaman peserta (Hunicke et al., 2004). Dari sisi motivasi, teori determinasi diri, salah satu landasan yang paling sering digunakan dalam kajian gamifikasi (Krath et al., 2021), memprediksi bahwa umpan balik yang informatif mendukung rasa kompeten dan otonomi, sedangkan insentif yang dipersepsikan mengontrol cenderung melemahkan motivasi intrinsik (Ryan & Deci, 2000). Dengan demikian, hubungan gamifikasi dengan *civic skills* bersifat bersyarat. Simulasi peran (*role-play*) atas kasus kebijakan memberi mahasiswa kesempatan mengalami posisi aktor yang berbeda (Asal & Blake, 2006), lencana yang dinilai berdasarkan mutu alasan dapat mengarahkan perhatian pada penggunaan bukti, sedangkan papan peringkat (*leaderboard*) dapat mendorong keterlibatan sekaligus memicu perbandingan sosial yang menggeser tujuan belajar.

Bukti empiris mendukung pandangan bersyarat tersebut. Meta-analisis dan tinjauan sistematis melaporkan pengaruh positif gamifikasi terhadap hasil belajar kognitif, motivasional, dan perilaku, dengan besaran yang bervariasi menurut rancangan dan konteks (Bai et al., 2020; Sailer & Homner, 2020; Zainuddin et al., 2020). Namun, studi longitudinal menunjukkan bahwa papan peringkat dan lencana dapat menurunkan motivasi intrinsik dan kepuasan mahasiswa (Hanus & Fox, 2015), membuat mahasiswa berhenti berusaha setelah ambang hadiah tercapai (Philpott & Son, 2022), serta memunculkan perilaku yang tidak diharapkan dan penurunan kinerja (Toda et al., 2018). Dalam pendidikan kewarganegaraan dan ilmu politik, simulasi dilaporkan meningkatkan pengetahuan dan keterlibatan, sedangkan pengaruhnya terhadap empati bergantung pada kekuatan sikap awal peserta (Clark & Scherpereel, 2024). Tinjauan sistematis tentang pendidikan kewarganegaraan bernuansa permainan juga mencatat bahwa hasil yang dilaporkan umumnya positif, tetapi atribut desain yang menghasilkan pengaruh tersebut jarang dijelaskan (Aura et al., 2022).

Di Indonesia, kajian gamifikasi pada pembelajaran PKn, Pendidikan Pancasila, dan pendidikan agama umumnya menguji pengaruh terhadap partisipasi, minat, motivasi, atau pemahaman melalui desain kuantitatif maupun tinjauan pustaka (Albion Z.S. et al., 2025; Kristiawan & Hariati, 2024; Makmun & AS, 2025; Sapitri et al., 2026; Sari et al., 2026), sedangkan kajian teknis berfokus pada pengembangan fitur LMS (Syarifah et al., 2025; Tresnawati et al., 2023). Celah penelitian yang dirumuskan secara spesifik ialah belum tersedianya penjelasan proses mengenai bagaimana elemen gamifikasi tertentu, yaitu simulasi peran, poin, lencana, dan papan peringkat, berinteraksi dengan fasilitasi dosen dalam membentuk atau justru menghambat keterampilan argumentasi berbasis bukti dan negosiasi mahasiswa PKn, termasuk ketika insentif permainan menimbulkan efek yang tidak diharapkan. Penelitian ini dilakukan pada kelas kolaboratif lintas semester Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) Universitas PGRI Yogyakarta (UPY), yang mahasiswanya dipersiapkan sebagai calon guru PKn. Penelitian ini bertujuan (1) mendeskripsikan pelaksanaan dan optimalisasi rancangan gamifikasi digital dalam kasus tersebut, (2) menganalisis perubahan pola argumentasi dan partisipasi mahasiswa yang menyertainya, serta (3) mengidentifikasi hambatan dan strategi fasilitasi yang digunakan untuk mengatasinya.

2. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik. Studi kasus intrinsik dipilih ketika suatu kasus dipelajari karena kekhususannya sendiri, bukan sebagai sampel yang mewakili populasi atau sebagai sarana menguji teori umum (Stake, 1995). Kasus dalam penelitian ini memiliki tiga ciri yang menjadikannya layak dikaji secara intrinsik. Pertama, kelas ini memadukan gamifikasi konten berupa simulasi sengketa kebijakan empat pihak dengan gamifikasi struktural berupa poin, lencana, dan papan peringkat dalam satu modul Moodle. Kedua, aturan insentif dalam kasus ini direvisi di tengah pelaksanaan setelah muncul orientasi

skor, sehingga kasus memperlihatkan dinamika optimalisasi rancangan, bukan rancangan yang statis. Ketiga, kelas bersifat kolaboratif lintas semester, sehingga interaksi antarmahasiswa dengan pengalaman belajar berbeda menjadi bagian dari kasus. Tujuan desain ini adalah pemahaman mendalam terhadap proses di dalam batas kasus, bukan generalisasi statistik atau pengujian pengaruh kausal.

Batas kasus ditetapkan pada peserta, modul, ruang interaksi Moodle, dan periode pembelajaran yang sama. Kasus mencakup 32 mahasiswa Program Studi PPKn, terdiri atas 18 mahasiswa semester III (56,25%) dan 14 mahasiswa semester V (43,75%). Mereka mengikuti modul Simulasi Sengketa Kebijakan Daerah dalam delapan pertemuan tatap muka berdurasi 100 menit setiap Senin, pada 6 Oktober–28 November 2025, yang dilengkapi forum asinkron Moodle di antara pertemuan. Mahasiswa dibagi ke dalam delapan kelompok campuran beranggotakan empat orang; setiap posisi, yaitu pemerintah, organisasi sipil, komunitas adat, dan pengelola usaha, diperankan oleh dua kelompok. Pemilihan kelas bersifat purposif berdasarkan keterlibatan seluruh anggota dalam modul yang sama dan ketersediaan jejak pembelajaran lintas fase. Identitas mahasiswa diganti dengan kode M01–M32. Untuk wawancara, enam mahasiswa (tiga dari setiap semester) dipilih secara purposif berdasarkan variasi pengalaman, yaitu kehati-hatian berbicara, orientasi skor, masalah akses, verifikasi sumber, perubahan perspektif, dan perubahan yang terbatas. Pemilihan tersebut dimaksudkan untuk menangkap pola sekaligus pengecualian, bukan untuk mengklaim kejenuhan data.

Pembelajaran dibagi ke dalam tiga fase sebagaimana dirangkum pada Tabel 1. Dua sesi *debriefing* dilaksanakan sebagai bagian dari pertemuan keempat (27 Oktober, 30 menit) dan keenam (10 November, 25 menit). Pertanyaan inti forum pada fase awal dan akhir dibuat sebanding, yaitu posisi terhadap penataan pasar, alasan, bukti yang digunakan, dan tanggapan atas keberatan pihak lain.

Tabel 1. Alur Pembelajaran dan Rancangan Gamifikasi dalam Kasus

Fase (pertemuan; tanggal)	Kegiatan utama	Elemen gamifikasi dan fasilitasi
Awal (1–2; 6–17 Oktober)	Orientasi kasus, pembacaan dokumen D01–D04, tanggapan awal di forum, pembagian kelompok dan peran	Pengenalan simulasi peran dan aturan lencana mutu
Transisi (3–5; 20 Oktober–7 November)	Putaran argumentasi pertama, debriefing pertama, pertukaran sudut pandang	Poin aktivitas dan papan peringkat ditampilkan (20 Oktober); revisi aturan poin (28 Oktober); versi teks dan draf luring
Akhir (6–8; 10–28 November)	Putaran negosiasi dan debriefing kedua, uji konsistensi kesepakatan, refleksi penutup	Lencana mutu berbasis rubrik; penyusunan kesepakatan bersyarat (D06)

Rancangan gamifikasi terdiri atas dua lapis. Gamifikasi konten diwujudkan melalui kasus simulasi penataan pasar di Wilayah K dengan empat dokumen sumber, yaitu deskripsi sengketa (D01), ringkasan tanggapan 80 dari 120 rumah tangga (D02), proyeksi 60 lapangan kerja dari pihak pengelola (D03), dan risalah keberatan pedagang serta komunitas adat (D04). Gamifikasi struktural meliputi poin aktivitas, lencana mutu, dan papan peringkat kelompok. Lencana mutu dinilai dengan rubrik empat aspek, yaitu ketepatan alasan, penggunaan bukti, keterbukaan terhadap keberatan, dan kelayakan usulan, masing-masing berskala 0–2, dengan ambang 6 dari 8, aspek bukti minimal 1, dan tanpa delegitimasi lawan (D05). Pada versi awal, setiap kontribusi forum baru memperoleh satu poin; mulai 28 Oktober, poin aktivitas dibatasi dua kontribusi bermakna per orang per minggu dan isi berulang tidak diberi poin. Rubrik tersebut merupakan perangkat pembelajaran, bukan instrumen psikometrik tervalidasi, sehingga skor lencana tidak digunakan sebagai ukuran perubahan keterampilan.

Peneliti berperan sebagai dosen pengampu, perancang pembelajaran, sekaligus pengamat partisipatif. Posisi orang dalam ini memberi akses mendalam terhadap proses, tetapi relasi penilaian dapat memengaruhi tanggapan mahasiswa, terutama dalam wawancara. Karena itu,

catatan dosen diperlakukan sebagai sumber refleksi orang dalam, bukan sumber independen, dan pengaruh relasi tersebut dipertimbangkan dalam penafsiran.

Data dihimpun dari lima sumber: (1) delapan catatan lapangan yang memisahkan deskripsi kejadian, interpretasi awal, dan tindak lanjut; (2) petikan forum Moodle, yaitu enam pasang unggahan fase awal dan akhir dari mahasiswa yang sama serta empat unggahan fase transisi; (3) transkrip dua sesi *debriefing* yang terbagi atas sepuluh segmen; (4) wawancara semiterstruktur dengan enam mahasiswa pada 25–27 November 2025 (21–27 menit per sesi) mengenai pengalaman awal, alasan di balik strategi berpartisipasi, bantuan yang digunakan, perubahan yang dirasakan, dan hambatan; serta (5) dokumen pembelajaran D01–D06. Selain itu, rekap aktivitas forum per mahasiswa per fase (96 baris) disusun sebagai data deskriptif pendukung. Unggahan didefinisikan sebagai kontribusi forum dengan ID unik; akses halaman, *login*, unggahan dosen, dan kiriman ganda yang identik dikeluarkan. Unggahan berujukan adalah unggahan yang memuat setidaknya satu sumber yang dapat diidentifikasi, sedangkan kemunculan rujukan dihitung sebagai pasangan unik unggahan dan sumber.

Analisis data menggunakan analisis tematik refleksif yang bersifat induktif tetapi peka terhadap konsep pemeka dari pertanyaan penelitian, yaitu *civic skills* dan elemen gamifikasi (Braun & Clarke, 2006, 2019). Analisis dijalankan dalam enam langkah. Pertama, seluruh data dibaca menurut urutan waktu sambil mencatat ID sumber, fase, peran, dan konteks perubahan aturan, disertai memo dugaan awal. Kedua, data dipecah menjadi unit makna, yaitu ujaran atau paragraf yang memuat makna utuh; diperoleh 52 unit yang terdiri atas 16 unggahan forum, 8 catatan lapangan, 10 segmen *debriefing*, dan 18 jawaban wawancara. Ketiga, setiap unit diberi kode awal yang dekat dengan tindakan atau makna, dan satu unit dapat menerima lebih dari satu kode. Keempat, kode ditinjau dengan membandingkan batas inklusi dan eksklusinya; misalnya, kode SRC (menyebut sumber) dipisahkan dari VERIFY (memeriksa kategori, status angka, atau cakupan sumber) agar kehadiran rujukan tidak disamakan dengan penalaran verifikatif. Kelima, 14 kode dikelompokkan ke dalam sembilan kategori dan dikembangkan menjadi empat tema, lalu setiap tema diuji terhadap dukungan lintas sumber dan fase serta terhadap kasus yang tidak sejalan. Keenam, setiap temuan disajikan dengan menautkan klaim, bukti, interpretasi, dan batasnya. Struktur kode dan kategori disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Buku Kode dan Kategori Analisis

Kode	Makna operasional	Kategori
NORM	Penilaian atau solusi umum tanpa alasan yang merujuk rincian kasus	Penilaian normatif
SRC	Menunjuk dokumen atau bagian sumber yang dapat dikenali	Literasi verifikatif
VERIFY	Memeriksa kategori, status angka, cakupan, atau hubungan sumber dengan klaim	Literasi verifikatif
REV	Mengoreksi posisi, klaim, atau alasan sebelumnya	Literasi verifikatif
SAFE	Pernyataan tentang takut salah, evaluasi, atau kesempatan memperbaiki jawaban	Keterbukaan partisipasi
EMP	Menjelaskan kebutuhan dan alasan pihak lain dari sudut pandang pihak tersebut	Dialog dan negosiasi
NEG	Usulan yang menghubungkan kepentingan berbeda dengan syarat atau tindak lanjut	Dialog dan negosiasi
POINT	Strategi atau perhatian yang secara eksplisit diarahkan pada poin dan peringkat	Dominasi insentif
AGGR	Ungkapan yang menilai lawan secara menyeluruh dan menutup alasan mereka	Kompetisi yang menutup dialog
COG	Kesulitan memahami banyak petunjuk atau mengatur pembacaan dokumen	Hambatan partisipasi
NET	Halaman tidak termuat, draf gagal terkirim, atau kendala perangkat	Hambatan partisipasi

Kode	Makna operasional	Kategori
SCAF	Bantuan terarah untuk memahami tugas, bukti, atau tujuan interaksi	Dukungan pembelajaran
OFF	Pemanfaatan draf luring, dokumen teks, atau waktu pengiriman fleksibel	Dukungan pembelajaran
RESIST	Segmen yang membatasi pola perubahan, transfer, atau atribusi pada gamifikasi	Batas dan variasi perubahan

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik, yaitu mempertemukan catatan lapangan, unggahan forum, segmen *debriefing*, dan wawancara untuk kejadian yang sama, serta melalui jejak audit berupa ID sumber pada setiap kutipan (Lincoln & Guba, 1985). Kasus negatif, misalnya mahasiswa yang tetap memberikan tanggapan umum, sengaja dipertahankan untuk membatasi klaim. Penelitian ini tidak mengklaim kesepakatan antarpengode, *member checking*, maupun kejenuhan data karena prosedur tersebut tidak dilaksanakan. Angka rekap aktivitas diperlakukan secara deskriptif dan tidak digunakan untuk menguji signifikansi atau besarnya pengaruh.

3. Hasil dan pembahasan

Analisis atas 52 unit makna menghasilkan empat tema yang saling berkaitan (Tabel 3). Tema-tema tersebut tidak diperlakukan sebagai bukti pengaruh kausal gamifikasi, karena revisi aturan poin, fasilitasi dosen, dan dukungan akses berlangsung dalam periode yang sama. Tema dipahami sebagai pola perubahan yang menyertai pelaksanaan pembelajaran dalam batas kasus.

Tabel 3. Tema, Jejak Bukti, dan Batas Interpretasi

Tema	Unit	Jejak bukti utama	Batas interpretasi
T1. Bukti mulai mengubah dasar argumentasi	23	F01–F02; F07–F08; F14; CL06; DB02b; W04	F07 menunjukkan rujukan yang belum ditafsirkan tepat; M21 membawa bekal dari mata kuliah lain
T2. Partisipasi lebih dialogis tetapi tidak merata	23	F04; F10; F12; F15; CL07; W05; W06 (pembanding: F03; F09; F11)	M30 tetap normatif; transfer ke media sosial tidak teramati
T3. Kompetisi skor dapat menggeser tujuan deliberasi	10	F13; CL03; CL04; DB01b; W02	Perhatian pada peringkat bertahan; kompetisi tidak selalu merugikan
T4. Dukungan dosen dan akses menata ulang kesempatan berpartisipasi	21	F05–F06; F16; CL05; DB02a; W03	Pengaruh gamifikasi, fasilitasi, dan akses tidak dapat dipisahkan

Keterangan: satu unit makna dapat masuk ke lebih dari satu tema. F = forum; CL = catatan lapangan; DB = debriefing; W = wawancara.

Bukti Mulai Mengubah Dasar Argumentasi

Pada fase awal, tanggapan forum umumnya berupa penilaian normatif yang tidak merujuk rincian kasus. M03, misalnya, menyatakan setuju dengan penataan pasar "karena tujuan pemerintah pasti untuk kepentingan masyarakat" (F01). Pada fase akhir, mahasiswa yang sama membedakan kategori dukungan dalam dokumen sumber: "D02 mencatat 34 dari 80 rumah tangga yang disurvei menerima penataan dengan syarat. Itu berbeda dengan dukungan tanpa syarat" (F02), lalu merevisi posisi kelompoknya dengan menambahkan syarat tersedianya jalur akses pedagang. Pola serupa tampak pada M12, yang pada fase akhir menyatakan bahwa hasil survei "tidak bisa langsung dipakai untuk menyatakan semua warga telah menyetujui" karena 40 rumah tangga belum tercakup (F06).

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa kehadiran rujukan tidak identik dengan penalaran verifikatif. Sejak fase awal, M21 sudah merujuk D03, tetapi memperlakukan proyeksi 60 pekerjaan sebagai fakta (F07). Pada fase akhir, M21 menegaskan bahwa angka tersebut "adalah

perkiraan pihak pengelola, bukan pekerjaan yang sudah tersedia" dan mengusulkan kewajiban pelaporan perekrutan (F08). Koreksi penting juga terjadi pada *debriefing* kedua, ketika M21 menunjukkan bahwa menggabungkan 22 rumah tangga yang menerima tanpa syarat dengan 34 rumah tangga yang menerima bersyarat "akan mengubah arti jawaban" (DB02b), sehingga kelompok G01 merevisi kesimpulannya (CL06).

Rekap aktivitas forum (Tabel 4) memperlihatkan pola yang sejalan. Proporsi unggahan berujukan naik dari 24,04% pada fase awal menjadi 51,70% pada fase akhir, sedangkan intensitas unggahan per minggu justru turun dari 62,67 pada fase transisi menjadi 58,67 pada fase akhir, setelah poin aktivitas dibatasi. Perbedaan arah kedua indikator tersebut menunjukkan bahwa jumlah aktivitas dan penggunaan sumber perlu dibaca secara terpisah: perubahan yang tampak bukan pada banyaknya unggahan, melainkan pada kecenderungan menyertakan sumber. Meski demikian, angka rujukan tidak membuktikan ketepatan penafsiran setiap rujukan, sebagaimana diperlihatkan oleh F07.

Tabel 4. Rekap Aktivitas Forum per Fase

Fase	Minggu	Mahasiswa aktif	Unggahan	Unggahan per minggu	Unggahan berujukan	Rujukan per unggahan
Awal	2	28	104	52,00	25 (24,04%)	0,31
Transisi	3	31	188	62,67	67 (35,64%)	0,55
Akhir	3	30	176	58,67	91 (51,70%)	0,78
Total	8	31[1]	468	58,50	183 (39,10%)	0,58

[1]Jumlah mahasiswa yang aktif setidaknya sekali (31 dari 32); angka aktif per fase tidak dijumlahkan. Satu mahasiswa (M32) tidak mengunggah pada ketiga fase; penyebabnya tidak tersedia dalam data sehingga tidak ditafsirkan.

Pergeseran dari penilaian normatif menuju pemeriksaan bukti ini relevan dengan tuntutan *civic online reasoning*, yaitu kemampuan menanyakan siapa di balik suatu informasi, bukti apa yang tersedia, dan apa yang dikatakan sumber lain (McGrew et al., 2018). Ketika M21 menjelaskan apa yang diperiksanya pada akhir pembelajaran, yaitu "siapa yang membuat dokumen, angka itu mengenai siapa, dan apakah dokumen lain betul-betul menjawab klaim yang sama" (W04), pertanyaan tersebut sejajar dengan heuristik penalaran kewargaan daring tersebut. Dalam kerangka teori pembelajaran tergamifikasi (Landers, 2014), lencana mutu yang mensyaratkan aspek bukti dapat dipahami sebagai mekanisme yang mengarahkan perilaku belajar tertentu, yaitu menyertakan dan memeriksa sumber. Namun, M03 menyatakan bahwa lencana "membuat tugas diperhatikan, tetapi tidak langsung memberi tahu cara membaca data" (W01); kemampuan membaca kategori justru tumbuh dari pertanyaan dosen dan koreksi teman. M21 juga mengakui telah memperoleh latihan membaca data dari mata kuliah lain (W04). Oleh karena itu, lencana lebih tepat diposisikan sebagai penanda arah perhatian, sedangkan keterampilan verifikatif berkembang melalui interaksi dialogis dan bekal belajar sebelumnya.

Partisipasi Lebih Dialogis tetapi Tidak Merata

Tema kedua menunjukkan perubahan dari keinginan menyelesaikan perbedaan secara cepat menuju pertimbangan atas kepentingan pihak lain. Pada fase awal, M07 menilai kelompok adat yang menolak sebagai pihak yang "menghambat kemajuan" dan mengusulkan keputusan "lewat suara terbanyak supaya pembahasan cepat selesai" (F03). Pada fase akhir, M07 menarik pernyataan tersebut setelah membaca keberatan komunitas adat pada D04 dan mengusulkan "pemindahan bertahap dengan jadwal yang disepakati bersama" (F04). M27 mengalami pergeseran serupa, dari pandangan bahwa warga "sebaiknya mengikuti keputusan" (F09) menjadi pengakuan bahwa keberatan warga juga menyangkut akses ke tempat pertemuan komunitas, disertai syarat agar akses pengganti ditetapkan lebih dahulu (F10). Menurut M27, perubahan itu terjadi "setelah diminta menjelaskan posisi mereka" (W05).

Pola tersebut menunjukkan bahwa simulasi peran berfungsi sebagai sarana pengambilan perspektif, yang menjadi dasar bagi komunikasi dan pengambilan keputusan kolektif dalam rumusan *civic skills* Kirlin (2003). Kesepakatan akhir kelas (D06) juga bergeser dari pilihan menang–kalah menjadi kesepakatan bersyarat yang memuat pembagian tanggung jawab serta

persoalan yang belum disepakati. Temuan ini sejalan dengan pandangan bahwa simulasi memberi mahasiswa kesempatan mengalami posisi aktor yang berbeda (Asal & Blake, 2006), sekaligus dengan temuan bahwa perubahan empati dalam simulasi tidak seragam dan bergantung pada sikap awal peserta (Clark & Scherpereel, 2024).

Perubahan tersebut tidak merata. M30 tetap menyampaikan rumusan umum bahwa "semua pihak harus tetap mengutamakan kepentingan bersama" dan mengikuti kesimpulan kelompok karena "sumber sudah dibagikan kelompok" (F12). Dalam wawancara, M30 menjelaskan bahwa ia belum membaca semua dokumen dan tugas mata kuliah lain berlangsung bersamaan (W06). Kasus ini menunjukkan bahwa pembagian kerja kelompok dapat menyembunyikan ketergantungan individu pada telaah sumber anggota lain. Selain itu, M27 menyatakan bahwa latihan peran belum tentu mengubah perilakunya di media sosial karena "di kelas ada dokumen dan waktu membahasnya" (W05). Oleh karena itu, temuan ini tidak ditafsirkan sebagai peningkatan partisipasi kewarganegaraan di luar kelas; yang teramati terbatas pada perubahan pola argumentasi dan negosiasi dalam tugas simulasi.

Kompetisi Skor dan Optimalisasi Aturan Insentif

Tema ketiga memperlihatkan bahwa mekanika permainan dapat menghasilkan dinamika yang bertentangan dengan tujuan deliberasi. Ketika papan peringkat mulai ditampilkan pada pertemuan ketiga, anggota G03 berulang kali membandingkan posisi kelompok dan M07 mengusulkan agar tanggapan panjang dipecah menjadi beberapa balasan (CL03). Di forum, M07 menulis: "Kalau setiap balasan dapat poin, sebaiknya dibalas satu per satu dulu. Yang penting posisi kelompok tidak turun. Kelompok yang masih menolak berarti tidak mau maju" (F13). Unggahan ini memadukan dua gejala, yaitu pemburuan poin dan delegitimasi lawan. Dalam penelitian ini, pola tersebut disebut *misdirected motivation*, yaitu kondisi ketika strategi memperoleh skor menggeser perhatian dari tujuan deliberasi. Penetapannya didasarkan pada keterkaitan antara tindakan, ujaran tentang poin, dan konteks interaksi, bukan semata pada tingginya jumlah unggahan.

Dalam kerangka MDA, temuan ini menunjukkan bahwa mekanika satu poin untuk setiap kontribusi memunculkan dinamika memecah balasan, bukan dinamika memperdalam alasan (Hunicke et al., 2004). Temuan tersebut sejalan dengan bukti bahwa perbandingan sosial melalui papan peringkat dapat melemahkan motivasi intrinsik (Hanus & Fox, 2015) dan bahwa gamifikasi dapat memunculkan perilaku yang tidak diharapkan (Toda et al., 2018). Dari sudut teori determinasi diri, poin yang cepat bertambah berfungsi sebagai insentif yang mengontrol, bukan umpan balik informatif tentang mutu alasan (Ryan & Deci, 2000). Optimalisasi dilakukan melalui *debriefing* pertama pada 27 Oktober, ketika dosen meminta mahasiswa membedakan bagian diskusi yang membantu memahami keberatan pihak lain dari bagian yang hanya menambah skor (DB01a). M07 mengakui, "Saya mengira makin sering membalas makin baik" (DB01b). Aturan kemudian direvisi: poin aktivitas dibatasi, isi berulang tidak diberi poin, dan lencana mensyaratkan alasan, bukti, tanggapan atas keberatan, serta usulan penyelesaian (DB01d). Peran ini sejalan dengan pandangan bahwa *debriefing* merupakan tahap yang mengubah pengalaman simulasi menjadi pembelajaran (Crookall, 2010).

Revisi aturan tidak menghapus orientasi skor sepenuhnya. Pada akhir pembelajaran, M07 masih melihat posisi kelompok sebelum memilih forum, tetapi menyatakan bahwa "sekarang balasan berulang tidak membantu memperoleh lencana" (W02). Temuan ini mengindikasikan bahwa perubahan aturan insentif mengubah strategi yang dianggap menguntungkan, bukan menghilangkan motivasi kompetitif. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa bentuk papan peringkat memengaruhi tekanan sebaya dan keterlibatan mahasiswa (Bai & Hew, 2025) serta bahwa mahasiswa cenderung menyesuaikan usaha dengan ambang hadiah (Philpott & Son, 2022). Implikasinya, papan peringkat dalam pembelajaran PKn sebaiknya menghargai mutu alasan, bukan volume aktivitas.

Dukungan Dosen dan Akses sebagai Penata Kesempatan Berpartisipasi

Tema keempat menunjukkan bahwa partisipasi juga dibentuk oleh akses dan struktur tugas. Pada fase awal, M12 menulis bahwa ia "mengikuti keputusan kelompok saja" setelah balasan yang diketik di telepon gagal terkirim (F05). Pada fase transisi, M12 masih bingung membedakan

unggahan misi, balasan forum, dan tugas lencana (F16). Kesulitan ini menggambarkan beban kognitif yang muncul ketika banyak petunjuk harus diproses bersamaan dengan materi (Sweller, 1988). Penyebab teknis kendala akses tidak dapat dipastikan, karena M12 sendiri tidak mengetahui apakah masalahnya berasal dari jaringan atau perangkat (W03); oleh karena itu, temuan ini tidak diatribusikan pada kualitas server institusi.

Dosen menanggapi kendala tersebut melalui *scaffolding*, yaitu bantuan terarah yang mengurangi kerumitan tugas tanpa mengambil alih pekerjaan mahasiswa (Wood et al., 1976). Instruksi diurutkan menjadi baca sumber, tulis alasan, lalu tanggapi keberatan; dokumen disediakan dalam versi teks; draf boleh disusun di luar LMS; dan waktu pengiriman diperpanjang 24 jam bagi mahasiswa yang melaporkan masalah akses (CL05). Setelah itu, M12 mengunggah tanggapan yang memeriksa cakupan data (F06) dan menegaskan bahwa lencana "bukan satu-satunya" alasan ia menjadi lebih aktif (W03). Pada *debriefing* kedua, pertanyaan dosen tentang asal kategori dukungan (DB02a) dan tentang pihak yang memeriksa pelaksanaan syarat (DB02d) mendorong kelompok menyusun kesepakatan yang memuat syarat, penanggung jawab, dan cara pemeriksaan. Temuan ini menegaskan bahwa gamifikasi bekerja melalui rancangan pembelajaran yang menyertainya (Landers, 2014), sehingga pengaruh gamifikasi, fasilitasi dosen, dan dukungan akses tidak dapat dipisahkan dalam rancangan penelitian ini.

Sintesis: Gamifikasi sebagai Konteks Latihan Deliberasi

Keempat tema menunjukkan bahwa optimalisasi gamifikasi dalam PKn tidak terletak pada banyaknya elemen permainan, tetapi pada keselarasan antara mekanika insentif dan perilaku kewargaan yang dituju. Ketika poin menghargai volume, dinamika yang muncul adalah perlombaan aktivitas dan delegitimasi lawan. Ketika lencana menghargai bukti dan keterbukaan terhadap keberatan, serta *debriefing* membantu mahasiswa merefleksikan strategi mereka, dinamika bergeser ke arah pemeriksaan bukti dan negosiasi bersyarat. Temuan ini sejalan dengan gagasan gamifikasi bermakna yang menempatkan refleksi dan keterlibatan di atas sistem hadiah (Nicholson, 2015). Temuan ini juga memperluas kajian gamifikasi PKn di Indonesia yang umumnya berfokus pada partisipasi, minat, dan motivasi (Kristiawan & Hariati, 2024; Sapitri et al., 2026), dengan memperlihatkan proses ketika insentif permainan sekaligus mendukung dan menghambat deliberasi, sekaligus menanggapi catatan tentang minimnya penjelasan atribut desain dalam pendidikan kewarganegaraan bernuansa permainan (Aura et al., 2022).

Dalam kaitannya dengan tipologi Westheimer dan Kahne (2004), perubahan yang teramati lebih dekat pada penguatan keterampilan warga partisipatoris, yaitu kemampuan menimbang bukti dan merundingkan penyelesaian bersama, daripada pembentukan karakter kewargaan secara menyeluruh. Klaim yang dapat dipertanggungjawabkan oleh kasus ini terbatas pada perubahan pola argumentasi dan negosiasi dalam tugas simulasi; keberlanjutan keterampilan tersebut dalam partisipasi kewarganegaraan di luar kelas masih memerlukan penelitian lanjutan.

4. Simpulan dan saran

Gamifikasi digital dalam kasus kelas PPKn di UPY menyertai perubahan pola argumentasi dan partisipasi sebagian mahasiswa, yaitu dari penilaian normatif menuju pemeriksaan bukti, pengambilan perspektif, dan negosiasi bersyarat. Perubahan tersebut terlihat pada pasangan unggahan forum awal dan akhir, segmen *debriefing*, dan wawancara, serta didukung secara deskriptif oleh kenaikan proporsi unggahan berujukan dari 24,04% menjadi 51,70%. Namun, perubahan tidak merata antarmahasiswa dan orientasi skor tidak hilang sepenuhnya. Optimalisasi terjadi ketika aturan poin yang semula menghargai volume aktivitas direvisi agar menghargai mutu alasan, serta ketika dosen menggunakan *debriefing* dan *scaffolding* untuk mengembalikan tujuan deliberasi dan mengurangi hambatan akses.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, sebagai studi kasus intrinsik pada satu kelas, temuan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi. Kedua, rancangan pengamatan berulang tanpa kelompok pembanding tidak dapat memisahkan pengaruh gamifikasi dari pengaruh revisi aturan, fasilitasi dosen, dukungan akses, dan bekal belajar sebelumnya. Ketiga, peran peneliti sebagai dosen pengampu dapat memengaruhi tanggapan mahasiswa. Keempat,

korpus kualitatif terbatas pada petikan terpilih dan enam wawancara, sedangkan penerapan keterampilan di luar kelas tidak diamati.

Secara praktis, dosen PKn yang menggunakan gamifikasi disarankan (1) mengaitkan poin dan lencana dengan mutu alasan, penggunaan bukti, dan keterbukaan terhadap keberatan, bukan dengan jumlah unggahan; (2) menjadwalkan *debriefing* setelah putaran simulasi untuk merefleksikan strategi dan dinamika kompetisi; serta (3) menyediakan alternatif akses dan petunjuk tugas yang berurutan. Penelitian selanjutnya dapat menggunakan desain pembanding atau metode campuran, melibatkan pewawancara yang tidak berperan sebagai penilai, dan menelusuri apakah keterampilan verifikatif dan negosiasi berlanjut dalam praktik kewargaan mahasiswa di luar kelas.

Daftar Rujukan

Albion Z.S., N., Santoso, A. P., Rusdiyana, E., Fitriyana, F., & Putra, P. A. P. (2025). Systematic literature review: Integrasi elemen gamifikasi dalam e-learning dan LMS untuk meningkatkan motivasi belajar. *Riggs: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business, 4*(4), 2637–2646. https://doi.org/10.31004/riggs.v4i4.3859

Asal, V., & Blake, E. L. (2006). Creating simulations for political science education. *Journal of Political Science Education, 2*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/15512160500484119

Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2022). Gameful civic education: A systematic literature review of empirical research. *CEUR Workshop Proceedings, 3147*, 1–10. https://ceur-ws.org/Vol-3147/

Babys, P., & Pramana, O. Y. (2025). Problematika pendidikan berbasis teknologi digital di era post-truth dan urgensi pendidikan moral. *Media: Jurnal Filsafat dan Teologi, 6*(2), 325–346. https://doi.org/10.53396/media.v6i2.632

Bai, S., & Hew, K. F. (2025). How different gamified leaderboards affect individual students' learning engagement, strategies, performance, and perceptions in online classes. *Educational Technology & Society, 28*(4), 42–61. https://doi.org/10.30191/ETS.202510_28(4).RP03

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 30*, 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education, 44*(4), 565–607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Clark, N., & Scherpereel, J. A. (2024). Do political science simulations promote knowledge, engagement, skills, and empathy? *Journal of Political Science Education, 20*(1), 133–152. https://doi.org/10.1080/15512169.2023.2204236

Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming, 41*(6), 898–920. https://doi.org/10.1177/1046878110390784

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and

academic performance. *Computers & Education, 80*, 152–161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (WS-04-04). AAAI Press. https://aaai.org/papers/ws04-04-001-mda-a-formal-approach-to-game-design-and-game-research/

Japar, M., Casmana, A. R., Adha, M. M., & Fadhillah, D. N. (2024). Students' perspectives on civic education through digital citizenship in the virtual era. *European Journal of Educational Research, 13*(1), 89–102. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.89

Jusman, J. (2025). Pemanfaatan e-learning dalam meningkatkan perilaku kewarganegaraan anak sekolah dasar. *Journal of Humanities, Social Sciences, and Education, 1*(7), 44–54. https://doi.org/10.64690/jhuse.v1i7.315

Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal, 54*(1), 3–34. https://doi.org/10.3102/0002831216679817

Kirlin, M. (2003). *The role of civic skills in fostering civic engagement* (CIRCLE Working Paper 06). Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP06_CivicSkillsFosteringCivicEngagement_2003.pdf

Krath, J., Schürmann, L., & von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior, 125*, 106963. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963

Kristiawan, I., & Hariati, T. (2024). The impact of gamification in digital learning media on student participation in citizenship subjects. *Electronic Journal of Education, Social Economics and Technology, 5*(2), 348–353. https://doi.org/10.33122/ejeset.v5i2.435

Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming, 45*(6), 752–768. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Makmun, S., & AS, S. (2025). Efektivitas pembelajaran berbasis gamifikasi leaderboard dalam meningkatkan motivasi dan pemahaman siswa terhadap materi akidah akhlak siswa di MTs Negeri 1 Bandung. *Arzusin, 5*(2), 647–660. https://doi.org/10.58578/arzusin.v5i2.5217

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education, 46*(2), 165–193. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320

Nicholson, S. (2015). A RECIPE for meaningful gamification. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1

Philpott, A., & Son, J.-B. (2022). Leaderboards in an EFL course: Student performance and motivation. *Computers & Education, 190*, 104605. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104605

Purba, G. E., Sembiring, N. M. B., Purba, R. O., Simanullang, T. L., & Batubara, A. (2024). Penguatan civic skill: Sebagai kemampuan berpikir kritis siswa untuk mencegah FOMO yang menjadi trend baru dalam bermedia sosial. *Journal of Educational Research and Humaniora, 2*(1), 1–8. https://doi.org/10.51178/jerh.v2i1.1815

Putro, G. A., & Tirza, J. (2026). Literasi digital sebagai pilar pembentukan karakter antihoaks di era post-truth. *Artes Liberales: Journal of Humanities Studies, 2*(2), 36–44. https://ojs.uph.edu/index.php/ArtLib/article/view/10838

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Sapitri, H., Hambali, H., & Primahardani, I. (2026). Pengaruh media pembelajaran gamifikasi terhadap minat belajar Pendidikan Pancasila siswa kelas VIII. *Journal of Education, Cultural and Politics, 6*(1), 207–214. https://doi.org/10.24036/jecco.v6i1.973

Sari, Y., Koderi, K., & Fitriani, F. (2026). Efektivitas gamifikasi dalam pembelajaran PAI terhadap motivasi belajar generasi Z: Systematic literature review. *Learning: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran, 6*(2), 845–861. https://doi.org/10.51878/learning.v6i2.9677

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Syarifah, D. F., Waskito, D., Sudarni, A. R., & Djuniadi, D. (2025). Pengembangan fitur activity leaderboard pada LMS Moodle sebagai implementasi pembelajaran berbasis gamifikasi. *Jurnal Sarjana Teknik Informatika, 13*(3), 151–162. https://doi.org/10.12928/jstie.v13i3.31175

Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2018). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In A. I. Cristea, I. I. Bittencourt, & F. Lima (Eds.), *Higher education for all: From challenges to novel technology-enhanced solutions* (pp. 143–156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9

Tresnawati, D., Rahayu, S., & Garnisa, S. B. (2023). Penerapan sistem gamifikasi pada learning management system. *Jurnal Algoritma, 20*(2), 252–263. https://doi.org/10.33364/algoritma/v.20-2.1299

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review, 30*, 100326. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326

Zakiyah, A., Rahmawati, R. I., Amalia, R., Sasmita, R. D., Maydiyanti, P., & Ghozali, I. (2024). Kewarganegaraan digital di era post-truth: Menghadapi tantangan berita palsu di Indonesia. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (JKEPMAS), 1*(2), 96–104. https://ojsid.my.id/index.php/JKEPMAS/article/view/121