

Membangun Kohesi Sosial melalui Unplugged Pedagogy: Sebuah Ulasan Perspektif Mengenai Pendekatan Psikologi Sosial dalam Kelas Inklusi

Rosmawaty Rumahorbo¹, Dedi Kuswandi², Ika Andrini Farida³

¹²³Universitas Negeri Malang, Indonesia

E-mail korespondensi: rosalma0910@gmail.com

Abstract: *Social cohesion is a critical foundation for the realization of meaningful inclusive education; however, challenges such as prejudice, isolation, and unequal group dynamics often hinder its development in the classroom. This conceptual article argues that unplugged pedagogy can serve as an effective and contextual medium to operationalize the core principles of social psychology in building social cohesion. By synthesizing key theories such as the Contact Hypothesis, Social Interdependence Theory, and Social Identity Theory, the article outlines three integration mechanisms: (1) facilitating positive and equal intergroup contact through structured simulations and role-playing; (2) fostering a common ingroup identity through collaborative projects and cooperative problem-solving; and (3) reducing stereotype threat through reflective dialogue and the creation of inclusive classroom norms. A conceptual framework is proposed to map the systematic relationship between psychosocial principles, unplugged activity design, and expected outcomes in classroom climate. This framework serves as a hypothesis that requires further empirical testing. As an integration, the conceptual framework offers a theoretically grounded, practical, and sustainable approach to transforming social dynamics in inclusive classrooms. Its practical implications are directed toward educators in designing learning activities, as well as policymakers and curriculum developers in advancing inclusive education that is not only adaptive but also socially transformative.*

Keywords: *social cohesion, unplugged pedagogy, social psychology, inclusive education, experiential learning*

1. Pengantar

Keberhasilan pendidikan inklusif yang substantif bergantung pada terwujudnya lebih dari sekadar integrasi fisik; ia memerlukan pembangunan kohesi sosial yaitu suatu ikatan psikologis yang ditandai dengan rasa saling menerima, rasa memiliki bersama (*sense of belonging*), dan solidaritas di antara seluruh anggota komunitas kelas. Kohesi sosial berfungsi sebagai fondasi yang memungkinkan setiap peserta didik, terlepas dari latar belakang dan kemampuannya, untuk berpartisipasi penuh dan berkembang secara optimal (Ghosh, 2021; Veerman & Denessen, 2021). Namun, realitas di banyak ruang kelas inklusif justru kerap diwarnai oleh tantangan psikososial yang menggerogoti fondasi ini, seperti prasangka implisit, stereotip yang mengendap, serta pola interaksi yang tidak setara yang dapat memunculkan isolasi dan pengelompokan sosial (*cliques*) (Hughes & Loader, 2023). Dinamika semacam ini tidak hanya menghambat pencapaian akademik individu dari kelompok yang termarginalkan,

tetapi juga mengabaikan salah satu tujuan utama pendidikan inklusif: menciptakan masyarakat belajar yang demokratis dan empatik.

Upaya untuk memperkuat pendidikan inklusif secara tradisional cenderung berfokus pada dimensi struktural dan instruksional, seperti pengadaan alat bantu, modifikasi kurikulum, dan pelatihan kompetensi pedagogik guru. Meskipun penting, intervensi semacam ini sering kali belum menyentuh akar masalah yang bersifat relasional dan sikap sosial dalam dinamika kelompok kelas. Di sinilah disiplin psikologi sosial menawarkan lensa analitis yang sangat bernilai. Teori-teori mapan seperti *Contact Hypothesis* (Allport, 1954), *Social Identity Theory* (Tajfel & Turner, 1979), dan *Social Interdependence Theory* (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 2009) telah lama mendokumentasikan mekanisme kompleks di balik pembentukan prasangka, konflik antarkelompok, serta kondisi-kondisi yang diperlukan untuk membangun kerja sama dan identitas bersama. Wawasan teoretis ini memberikan penjelasan mendasar mengenai

"mengapa" kohesi sosial sulit tercapai dan "apa" prasyarat psikologisnya. Namun, terdapat kesenjangan yang nyata antara kekayaan wawasan teoretis ini dengan ketersediaan strategi pedagogis yang operasional, mudah diadopsi, dan kontekstual bagi guru di garis depan. Guru-guru membutuhkan lebih dari sekadar pemahaman teori, mereka memerlukan contoh konkret menerjemahkan prinsip-prinsip tersebut ke dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari.

Untuk menjembatani kesenjangan antara teori psikologi sosial dan praktek kelas inklusif, artikel ini mengusulkan *unplugged pedagogy* sebagai sebuah kerangka pendelatan yang relevan dan potensial. *Unplugged pedagogy* didefinisikan sebagai paradigma pembelajaran yang menekankan pengalaman langsung kolaborasi autentik dan refleksi kritis, dengan meminimalkan ketergantungan pada perangkat teknologi digital yang kompleks (Busuttil & Formosa). Esensinya terletak pada interaksi sosial langsung, negosiasi makna, dan penyelesaian masalah melalui aktivitas seperti simulasi, *role playing*, proyek kolaboratif, dan diskusi terpandu. Karena sifatnya yang *low tech - high touch* dan berpusat pada peserta didik, pendekatan ini secara intrinsik selaras dengan semangat pendidikan inklusif yang partisipatoris dan berkeadilan (Nykvist dkk, 2025). Artikel ini berargumen bahwa *unplugged pedagogy* bukan sekadar kumpulan teknik mengajar, melainkan dapat berfungsi sebagai wahana atau medium yang ideal dan sistematis mengoperasionalkan prinsip-prinsip psikologi sosial dalam pendidikan inklusif (Easterbrook dkk, 2025; Duque dkk, 2020). Dengan merancang aktivitas *unplugged* yang berlandaskan teori psikologi sosial, guru dapat menciptakan laboratorium sosial mikro di dalam kelas, di mana kondisi-kondisi untuk membangun kohesi sosial, seperti kontak yang setara, tujuan superordinat, dan saling ketergantungan positif.

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel kajian konseptual ini bertujuan untuk membangun sebuah proposisi teoretis yang integratif dengan memetakan hubungan sistematis antara prinsip-prinsip psikologi sosial, desain aktivitas pedagogi *unplugged*, dan outcome berupa penguatan kohesi sosial dalam setting pendidikan inklusif. Rumusan masalah yang mendasari kajian ini adalah: "Bagaimana prinsip-prinsip psikologi sosial dapat diintegrasikan ke dalam desain dan implementasi pedagogi *unplugged* untuk membangun kohesi

sosial di lingkungan kelas inklusif?" Untuk menjawab rumusan masalah tersebut, artikel ini akan dikembangkan dengan memfokuskan pembahasan pada tiga pertanyaan penelitian berikut:

- 1) Prinsip-prinsip kunci psikologi sosial manakah yang paling relevan dan efektif untuk menjelaskan sekaligus mempromosikan pembangunan kohesi sosial dalam konteks heterogenitas kelas inklusif?
- 2) Bentuk dan karakteristik aktivitas pedagogi *unplugged* seperti apakah yang secara operasional dapat mewujudkan prinsip-prinsip psikologi sosial tersebut, sehingga menciptakan pengalaman belajar yang memfasilitasi kontak positif, identitas bersama, dan reduksi ancaman stereotip?
- 3) Bagaimana sebuah kerangka konseptual integratif dapat dirumuskan, serta apa implikasi teoretis dan praktisnya bagi praktik pembelajaran dan pengembangan profesional guru dalam konteks pendidikan inklusif?

2. Metode

Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut, artikel kajian konseptual ini tidak mengikuti tinjauan sistematis seperti metode pada umumnya, melainkan melakukan sintesis naratif dan integrasi teoritis yang kritis. Pendekatan ini dipilih karena integrasi spesisik antara *unplugged pedagogy* dan *social psychology* untuk kohesi sosial masih sangat terbatas dalam literatur empiris yang ada, sehingga memerlukan konstruksi proposisi teoretis yang baru.

Sintesis dilakukan dengan cara mengeksplorasi pilar-pilar literatur secara purposif: (1) teori-teori inti psikologi sosial tentang prasangka dan kohesi kelompok; (2) penelitian tentang pedagogi inklusif dan pembelajaran *experiential*; serta (3) contoh-contoh praktik aktivitas pembelajaran kolaboratif rendah teknologi. Dari sintesis ketiga domain ini, artikel kemudian membangun sebuah kerangka konseptual yang memetakan hubungan antara prinsip psikososial, desain aktivitas, dan hasil yang diharapkan. Pembahasan akan diorganisir untuk secara langsung menjawab setiap pertanyaan penelitian yang telah dirumuskan. Dalam hal ini penulis menggunakan salah satu model artikel perspektif sebagai referensi penulisan artikel ini (Easterbrook dkk, 2024)

3. Hasil Sintesis Teori-Teori Psikologi Sosial Tentang Prasangka dan Kohesi Kelompok

a. Hipotesis Kontak (*Contact Hypothesis*)

Contact hypothesis ini pertama sekali dikemukakan oleh Gordon Allport (1954). Hipotesis Kontak menyatakan bahwa kontak langsung antar kelompok dapat secara efektif mengurangi prasangka dan meningkatkan hubungan sosial, tetapi hanya apabila kondisi optimal terpenuhi. Kondisi-kondisi kunci tersebut adalah: (a) kesetaraan status antar anggota kelompok dalam situasi kontak; (b) adanya tujuan bersama (*superordinate goal*) yang membutuhkan kerja sama untuk mencapainya; (c) kerja sama, bukan kompetisi; dan (d) dukungan dari otoritas yang mendukung hubungan yang setara. Beberapa meta-analisis luas seperti Imerato dkk (2021), Pettigrew (2021), dan dan mengonfirmasi efektivitas kontak dalam mengurangi prasangka, dengan efek yang lebih kuat ketika kondisi Allport terpenuhi. Dalam konteks kelas, teori ini menyiratkan bahwa sekadar menempatkan siswa dari latar belakang berbeda dalam satu ruangan tidak cukup; interaksi mereka harus dirancang secara sengaja untuk memenuhi prasyarat-prasyarat tersebut.

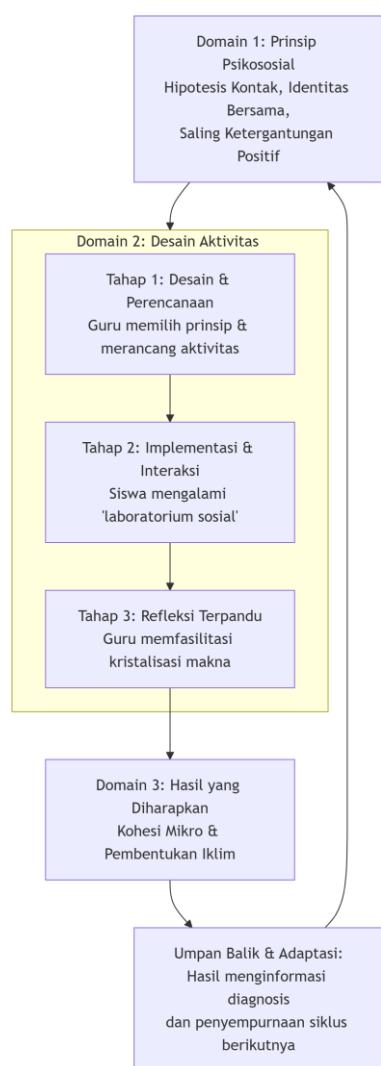
b. Teori Identitas Sosial (*Social Identity Theory*)

Teori yang dikembangkan oleh Tajfel dan Turner (1979) ini menjelaskan akar kognitif dari prasangka. Teori ini berargumen bahwa individu cenderung mengkategorikan diri dan orang lain ke dalam kelompok sosial (*in-group* dan *out-group*) untuk menyederhanakan lingkungan sosial. Proses kategorisasi ini kemudian memicu perbandingan sosial dan bias *in-group* (mengunggulkan kelompok sendiri), yang dapat berujung pada diskriminasi dan sikap prasangka. Untuk membangun kohesi, teori ini menawarkan konsep Identitas Bersama (*Common Ingroup Identity*) (Lemay & Ryan, 2021). Melalui strategi seperti menciptakan tujuan superordinat atau simbol pemersatu, kata "kami vs mereka" dapat digantikan dengan kata yang lebih inklusif, yaitu "kita". Dalam kelas inklusif, ini berarti menggeser fokus dari label "siswa reguler" dan "siswa berkebutuhan khusus" menuju identitas yang lebih luas, seperti "Tim Kelas 8A".

c. Teori Saling Ketergantungan Sosial (*Social Interdependence Theory*)

Teori ini dipelopori oleh Deutsch (1949) dan dikembangkan oleh Johnson & Johnson (1992). Teori ini berfokus pada bagaimana struktur tujuan memengaruhi hasil hubungan antarpribadi. Teori ini membedakan antara saling ketergantungan positif (ketika pencapaian tujuan seseorang didukung oleh pencapaian orang lain) dan saling ketergantungan negatif (ketika tujuan seseorang terhalang oleh keberhasilan orang lain, seperti dalam kompetisi). Penelitian menunjukkan bahwa struktur saling ketergantungan positif menghasilkan interaksi yang saling mendorong (*promotive interaction*), hubungan yang lebih positif, dan kohesi kelompok yang lebih tinggi (Khaliq & Ullah, 2025; Shimizu dkk, 2020). Sebaliknya, struktur yang individualistik atau kompetitif cenderung menciptakan hubungan yang netral atau konflikual (Peterson & Stewart, 2020). Teori ini memberikan prinsip desain yang sangat konkret untuk pembelajaran kolaboratif dimana tugas harus dirancang sedemikian rupa sehingga siswa merasa bahwa mereka merasa melakukannya bersama.

Berdasarkan sintesis atas ketiga prinsip tersebut dibangun sebuah kerangka konseptual integratif baru: "Siklus Operasional Kohesi Sosial Inklusif (SOCS-In)". Kerangka ini memvisualisasikan hubungan dinamis dan siklus antara landasan teori, desain pedagogis, dan hasil, dengan fokus pada peran guru sebagai *designer* dan *facilitator*.



Gambar 1. Kerangka Siklus Operasional Kohesi Sosial Inklusif (SOCS-In)

Domain prinsip psikososial berisi prinsip dari Hipotesis Kontak, Teori Identitas Bersama, dan Teori Saling Ketergantungan Positif. Ini berfungsi sebagai "peta diagnosis dan desain" bagi guru. Sebelum mengajar, guru menganalisis tantangan kohesi di kelasnya (misalnya, prasangka terselubung, kelompok yang terfragmentasi) dan memilih prinsip psikososial yang paling relevan sebagai tujuan pembelajaran sosial tersembunyi (*hidden curriculum*).

Domain desain aktivitas merupakan wahana operasional untuk *unplugged* activity, dimana teori diubah menjadi praktik melalui tahap terstruktur.

- Tahap 1: Desain & Perencanaan. Guru merancang atau memilih aktivitas kolaboratif rendah teknologi (seperti simulasi atau proyek kelompok) yang secara intrinsik dirancang untuk

memenuhi kondisi prinsip yang dipilih. Contoh: Untuk menerapkan Hipotesis Kontak, aktivitas harus memiliki struktur yang menjamin kesetaraan peran dan tujuan bersama.

- Tahap 2: Implementasi & Interaksi. Siswa terlibat dalam aktivitas, yang berfungsi sebagai "laboratorium sosial" nyata. Di sini, interaksi yang diharapkan oleh teori (seperti kerjasama dan saling ketergantungan) terjadi secara langsung dan fisik.
- Tahap 3: Refleksi Terpandu. Tahap kritis yang membedakan kegiatan sekadar seru dari intervensi pedagogis yang disengaja. Guru memfasilitasi refleksi untuk membantu siswa mengartikulasikan pengalaman emosional dan sosial mereka, mengkristalkan nilai-nilai seperti empati dan kepercayaan dari pengalaman bermain tersebut.

Domain hasil merupakan output langsung dari siklus ini adalah penguatan kohesi sosial dalam bentuk mikro, seperti meningkatnya kepercayaan dalam satu kelompok atau rasa memiliki terhadap kelas. Ketika siklus diulang, akumulasi dari kohesi mikro ini secara bertahap membentuk iklim kelas yang baru yang ditandai dengan norma saling mendukung, rasa aman, dan identitas bersama yang lebih kuat.

Sebagai mekanisme penguatan, model ini menjadikan iklim kelas baru sebagai umpan balik, yang menyediakan konteks sosial yang kompleks bagi guru untuk mendiagnosis tantangan baru, yang kemudian menginformasi pemilihan prinsip psikososial dan desain aktivitas untuk siklus pembelajaran berikutnya.

4. Pembahasan

Sintesis literatur mengonfirmasi bahwa Hipotesis Kontak (Allport, 1954), Teori Identitas Sosial (Tajfel & Turner, 1979), dan Teori Saling Ketergantungan Sosial (Johnson & Johnson, 2005) merupakan prinsip yang paling relevan dan saling melengkapi untuk membangun kohesi dalam heterogenitas kelas. Ketiga teori ini saling bertaut. Hipotesis Kontak sering kali membutuhkan struktur saling ketergantungan positif untuk menciptakan kerjasama dan tujuan bersama. Dengan latar belakang kemampuan siswa yang beragam, kesetaraan status, tujuan bersama, dan kerjasama dapat menghilangkan stereotip dan memperkuat identitas bersama. Prinsip identitas bersama (*common ingroup*

identity) ini memberi solusi strategis dengan menawarkan cara untuk merestrukturisasi kategorisasi sosial, dengan memperkuat identitas superordinat sebagai sebuah komunitas. Bentuk pemetaan mekanisme/penerapan prinsip psikologi sosial dalam konteks kelas inklusif ditampilkan pada Tabel 1.

Tabel 1. Penerapan Prinsip Psikologi Sosial dalam Konteks Kelas Inklusif

Prinsip Teoretis	Inti Prinsip	Mekanisme dalam Kelas Inklusif	Outcome yang Diharapkan
Hipotesis Kontak	Kontak yang mengurangi prasangka memerlukan kondisi optimal.	Merancang tugas kolaboratif dengan status setara, tujuan bersama, dan peran saling melengkapi.	Peningkatan empati, reduksi stereotip, dan persepsi positif antarkelompok.
Teori Identitas Sosial	Identitas diri dibentuk oleh keanggotaan kelompok, yang dapat memicu bias.	Membangun identitas kelas yang superordinat melalui simbol, norma, dan pencapaian bersama.	Mengurangi bias in-group/out-group, meningkatkan rasa memiliki (sense of belonging).
Saling Ketergantungan Sosial	Struktur tujuan menentukan dinamika interpersonal.	Menerapkan pembelajaran kooperatif dengan tujuan kelompok dan tanggung jawab individu yang jelas.	Perilaku saling membantu (prosocial behavior), komunikasi efektif, dan kohesi tugas.

Unplugged pedagogy menjadi wahana operasional yang idel dalam mewujudkan prinsip-prinsip psikologi sosial tersebut. Wahana operasional dari teori ke aktivitas berarti menerjemahkan prinsip-prinsip psikologi sosial tersebut menjadi strategi pedagogis yang konkret dan dapat diimplementasikan. Berakar pada pembelajaran konstruktivis dan *experiential* (Voon dkk, 2023), pendekatan ini menggunakan aktivitas kolaboratif, *hands-on*, tanpa ketergantungan pada perangkat digital, untuk membuat konsep abstrak menjadi nyata dan relevan dengan kehidupan siswa. Karakteristik ini menciptakan “laboratorium sosial” untuk merancang pengalaman yang memenuhi kondisi psikososial untuk kohesi. Bersumber dari beberapa kajian literatur (Li & Wu, 2024; Ren &

Chong, 2023; Verkuyten, 2021), bagian ini memetakan tiga jalur translasi utama dari teori ke aktivitas yaitu: (1) mewujudkan kontak positif melalui simulasi dan permainan peran terstruktur; (2) membangun identitas bersama melalui eksplorasi dan proyek kolaboratif; dan (3) mengembangkan saling ketergantungan positif melalui tugas kooperatif yang terstruktur. Dalam hal ini, *unplugged pedagogy* berfungsi lebih dari sekadar kumpulan aktivitas menarik; ia adalah kerangka desain pembelajaran yang disengaja dirancang. Setiap aktivitas dapat dirancang dengan “beban teoretis” yang spesifik, mentransformasikan prinsip abstrak psikologi sosial menjadi pengalaman belajar yang hidup, bermakna, dan secara langsung membangun benang-benang kohesi sosial di dalam kelas yang heterogen.

Kerangka “Siklus Operasional Kohesi Sosial Inklusif (SOCS-In)” diajukan sebagai sintesis akhir. Kerangka ini memberikan peta jalan yang sistematis dengan memodelkan hubungan dinamis antara prinsip, praktik, dan hasil. SOCS-In bukan merupakan aktivitas *one-off*, melainkan sebuah kohesi sosial yang dibangun melalui proses berkelanjutan yang terdiri dari tahap diagnosis, desain, implementasi, refleksi, dan adaptasi. Refleksi terpandu pasca aktivitas adalah tahap kritis yang mengubah pengalaman bermain menjadi kesadaran sosial, sekaligus menjadi sumber umpan balik untuk menyempurnakan siklus berikutnya. Kerangka tersebut memberdayakan guru sebagai desainer pengalaman sosial. Guru tidak hanya menerapkan aktivasi, tetapi secara sadar memilih prinsip psikososial yang ingin dikembangkan dan mendesain aktivitas yang sesuai. Lebih lanjut, SOCS-In membuka agenda penelitian baru, khususnya Penelitian Tindakan Kelas (PTK) untuk menguji keefektifan setiap tahap siklus dalam konteks Indonesia. Untuk pengembangan profesional, kerangka ini menjustifikasi pelatihan guru yang tidak hanya berfokus pada teknik mengajar, tetapi juga pada keterampilan mendiagnosis dinamika kelompok, merancang aktivitas berbasis prinsip, dan memfasilitasi refleksi mendalam.

5. Simpulan

Artikel ini menyimpulkan bahwa membangun kohesi sosial dalam kelas inklusif memerlukan integrasi yang disengaja antara landasan teoretis psikologi sosial dan praktik pedagogis yang aplikatif. Sintesis literatur mengonfirmasi bahwa

prinsip-prinsip inti dari Hipotesis Kontak, Teori Identitas Sosial, dan Teori Saling Ketergantungan Positif memberikan peta kognitif yang esensial untuk memahami dan mengintervensi dinamika kelompok yang heterogen. Prinsip-prinsip ini kemudian menemukan wahana operasionalnya yang efektif dalam pedagogi *unplugged*. Karakteristiknya yang eksperiensial, kolaboratif, dan rendah teknologi memungkinkan terciptanya "laboratorium sosial" mikro di dalam kelas, di mana kondisi untuk kontak yang setara, kerja sama, dan pembentukan identitas bersama dapat dirancang dan dialami secara langsung oleh siswa. Sebagai sintesis akhir, artikel mengajukan Kerangka Konseptual "Siklus Operasional Kohesi Sosial Inklusif (SOCS-In)". Kerangka ini tidak hanya memetakan hubungan linier antara teori dan praktik, tetapi lebih penting lagi, memodelkan proses yang siklis, dinamis, dan berpusat pada peran guru sebagai desainer dan fasilitator pengalaman sosial. Dengan demikian, artikel ini berkontribusi pada upaya menciptakan pendidikan inklusif yang tidak hanya adaptif secara kurikuler, tetapi juga transformatif secara sosial, dengan kohesi sebagai fondasi aktif yang terus dibangun melalui praktik pedagogis yang reflektif dan berbasis bukti.

7. Saran Dan Rekomendasi

Berdasarkan kerangka "Siklus Operasional Kohesi Sosial Inklusif (SOCS-In)" yang diajukan, artikel ini memberikan rekomendasi strategis untuk pengujian, pengembangan, dan penerapan model ini. Mengingat kerangka ini bersifat konseptual awal, saran diarahkan untuk mengonversinya menjadi model empiris yang teruji dan kontekstual.

- Rekomendasi untuk Validasi Empiris dan Penelitian Lanjutan
Penelitian mendatang harus fokus pada validasi dan penyempurnaan model SOCS-In melalui Penelitian Tindakan Kelas (PTK) kolaboratif antara peneliti dan guru. Penelitian ini perlu mengukur dampak setiap tahap siklus terhadap peningkatan kohesi sosial, keterlibatan siswa, dan iklim kelas. Disarankan pula penelitian longitudinal untuk menguji keberlanjutan dampak dan penelitian kuasi-eksperimen dengan kelompok pembanding guna mengisolasi efektivitas pendekatan integratif ini dibandingkan praktik konvensional.

- Rekomendasi untuk Pengembangan Profesional Guru
Program pengembangan profesional perlu dirancang tidak hanya untuk memperkenalkan aktivitas *unplugged*, tetapi lebih penting lagi, melatih keterampilan mendasar: (a) mendiagnosis dinamika kelompok kelas, (b) memetakan prinsip psikososial ke dalam desain tugas, dan (c) teknik fasilitasi refleksi yang mendalam. Pelatihan berbasis komunitas praktisi (*community of practice*) sangat disarankan agar guru dapat berkolaborasi, menguji desain, dan merefleksikan praktik mereka secara berkelanjutan.
- Rekomendasi untuk Kebijakan dan Dukungan Sistemik
Kebijakan harus mengalokasikan waktu dan sumber daya untuk perencanaan kolaboratif dan refleksi antar guru. Selain itu, kerangka SOCS-In dapat diintegrasikan ke dalam pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif dan kurikulum pelatihan guru pra- jabatan sebagai salah satu model pendekatan pedagogi sosial-emosional. Pimpinan sekolah didorong untuk menciptakan iklim yang menghargai inovasi pedagogis berbasis bukti dan merayakan pencapaian dalam membangun komunitas kelas yang inklusif.

Pustaka Acuan

- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. F. (1954). *The nature of prejudice* (Vol. 2, pp. 59-82). Reading, MA: Addison-wesley.
- Busuttil, L., & Formosa, M. (2020). Teaching computing without computers: Unplugged computing as a pedagogical strategy. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.25>
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Easterbrook, M. J., Doyle, L., & Talbot, D. (2025). Using social psychology to create inclusive education. *British Journal of Social*

- Psychology*, 64(2), e12867. <https://doi.org/10.1111/bjso.12867>
- Faccini, M. (2024). Online intergroup contact: the role of Allport's conditions for majority and minority group members.
- Ghosh, R. (2021). Can education contribute to social cohesion?. In *Comparative and International Education: Leading Perspectives from the Field* (pp. 87-104). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64290-7_6
- Hughes, J., & Loader, R. (2023). Shared education: A case study in social cohesion. *Research Papers in Education*, 38(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961303>
- Imperato, C., Schneider, B. H., Caricati, L., Amichai-Hamburger, Y., & Mancini, T. (2021). Allport meets internet: A meta-analytical investigation of online intergroup contact and prejudice reduction. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.006>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In N. Miller & Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). Cambridge University Press.
- Khaliq, A., & Ullah, N. (2025). Impact of Positive Interdependence on Interest of University Students in Collaborative Learning Environment. *Journal of Asian Development Studies*, 14(2), 677-683. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.2.53>
- Lemay Jr, E. P., & Ryan, J. E. (2021). Common ingroup identity, perceived similarity, and communal interracial relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(6), 985-1003. <https://doi.org/10.1177/0146167220953984>
- Li, X., & Wu, Y. (2024). Social identity improves collaborative memory: a motivational approach. *Current Psychology*, 43(39), 30910-30925. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06664-4>
- Nykvist, S., Maher, D., McMaster, N., & Levins, M. (2025). Inclusive Technologies education. In *Creative Technologies Education* (pp. 208-222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003490715>
- Peterson, M. F., & Stewart, S. A. (2020). Implications of individualist bias in social identity theory for cross-cultural organizational psychology. *Journal of cross-cultural Psychology*, 51(5), 283-308. <https://doi.org/10.1177/0022022120925921>
- Pettigrew, T. F. (2021). Advancing intergroup contact theory: Comments on the issue's articles. *Journal of Social Issues*, 77(1), 258-273. <https://doi.org/10.1111/josi.12423>
- Ren, P., & Chong, W. Y. (2023). SHARED SOCIAL IDENTITIES, COLLABORATION, AND SOCIAL IDENTITY THEORY: A LITERATURE REVIEW. *Journal of Business and Social Sciences*, 2023(08), 1-5.
- Shimizu, I., Kikukawa, M., Tada, T., Kimura, T., Duvivier, R., & Van Der Vleuten, C. (2020). Measuring social interdependence in collaborative learning: instrument development and validation. *BMC Medical Education*, 20(1), 177. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02088-3>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour: social science information. *Science and Society*, 13(2), 65-93.
- Veerman, G. J., & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, 8(1), 1940633. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>
- Verkuyten, M. (2021). Group identity and ingroup bias: The social identity approach. *Human Development*, 65(5-6), 311-324. <https://doi.org/10.1159/000519089>
- Voon, X. P., Wong, S. L., Wong, L. H., Khambari, M. N. M., & Syed-Abdullah, S. I. S. (2023). Developing pre-service teachers' computational thinking through experiential learning: Hybridisation of plugged and unplugged approaches. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 006-006. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18006>