

**פיתוח אוריינות אבל (Grief Literacy) באמצעות טכנולוגיות למידה:
בחינת התפקיד של סביבת למידה דיגיטלית בקידום אוריינות אבל
בקרב מתכשרים להוראה
(מאמר קצר)**

דיוויד שונפלד
University of Southern California & The National
Center for School Crisis & Bereavement, U.S
schonfel@usc.edu

ריבי פריי-לנדאו
אוניברסיטת אריאל
rivkafr@ariel.ac.il

**Fostering Grief Literacy through Educational Technologies:
Examining the Role of a Digital Learning Environment
in Promoting Grief Literacy among Pre-Service Teachers
(Short Paper)**

Rivi Frei-Landau
Ariel University
rivkafr@ariel.ac.il

David Schonfeld
University of Southern California & The National
Center for School Crisis & Bereavement, U.S
schonfel@usc.edu

Abstract

In recent decades, there has been increasing interest in the development of grief literacy. At the same time, technology-enhanced learning has become increasingly integrated into higher education, particularly during the COVID-19 period. This study examined grief-literacy training, in the context of childhood bereavement, delivered through digital, technology-mediated environments for pre-service teachers. Using a qualitative approach, the study focused on the role of the digital learning environment in the learning process. Data were collected through reflections and semi-structured interviews with 32 pre-service teachers, and were analyzed using inductive thematic analysis. The analysis identified four dimensions of the digital environment that shape the learning process: an emotional dimension (digital technologies as enabling self-regulation when engaging with emotionally charged content), a social dimension (a blend of collaborative and individual learning), a cognitive dimension (experiential, active learning), and a behavioral dimension (digital technologies as enhancing accessibility and availability). The findings are discussed in relation to theories of digital learning, with an emphasis on inclusive practices. The study offers theoretical insights and practical recommendations regarding the use of technology-enhanced environments to develop grief literacy among pre-service teachers, with the aim of promoting optimal support for bereaved children in educational settings.

Keywords: Grief literacy; Digital learning; Childhood bereavement, Death Education; Pre-service teachers.

תקציר

בעשורים האחרונים גבר העיסוק בפיתוח אוריינות אבל. בו-בזמן, הוראה מתוקשבת השתלבה בקצב הולך וגובר בהשכלה הגבוהה, בייחוד בתקופת הקורונה. מחקר זה בחן את ההכשרה לאוריינות אבל, בהקשר של אובדן בילדים, המועברת באמצעים מתוקשבים דיגיטליים בקרב מתכשרים להוראה. המחקר התמקד בתפקיד הסביבה המתוקשבת הדיגיטלית בתהליך הלמידה, ונעשה בגישה איכותנית. איסוף הנתונים כלל רפלקציות, קבוצת מיקוד וראיונות מובנים למחצה עם משתתפי המחקר (32 מתכשרים להוראה), אשר נותחו באמצעות ניתוח תמטי אינדוקטיבי. הניתוח העלה ארבעה היבטים של הסביבה המתוקשבת המשפיעים על תהליך הלמידה: ההיבט הרגשי (הדיגיטציה כמאפשרת ויסות עצמי בעת למידת נושא טעון רגשית), ההיבט החברתי (למידה משותפת-יחידנית), ההיבט הקוגניטיבי (למידה אקטיבית חווייתית), וההיבט ההתנהגותי (הדיגיטציה כמאפשרת נגישות וזמינות). המחקר נידון ביחס לתיאוריות למידה דיגיטלית בדגש על פרקטיקות של הכלה. המחקר מאיר תובנות תאורטיות והמלצות יישומיות ביחס לשימוש באמצעים מתוקשבים במסגרת הפיתוח של אוריינות אבל בקרב מתכשרים להוראה לתמיכה מיטבית בילדים אבילים במסגרת החינוכית.

מילות מפתח: אוריינות אבל, למידה דיגיטלית, אובדן בילדים, הוראת תחום המוות.

רקע תאורטי

אירועי ה-7 באוקטובר, כמו גם מגפת הקורונה שקדמה להם, הדגישו את הצורך להכין קהילות להתמודד עם אובדן אבל (Breen, 2020; Frei-Landau, 2023, 2024). על פי נתוני הביטוח הלאומי, מלחמת חרבות ברזל הותירה עד כה 1,023 ילדים יתומים, ו-2,053 ילדים נוספים איבדו לפחות אחד מאחיהם (המוסד לביטוח לאומי, 2025). אף שאובדן בילדים עלול להשפיע עמוקות על התפתחותם, הם לעיתים אינם מקבלים תמיכה מספקת (Shalev et al., 2024; Frei-Landau et al., 2021). אמנם מורים אינם מצופים לספק טיפול לתלמידיהם, אך לאור המגע היומ-יומי עימם, ביכולתם לתמוך בסוגיות לימודיות והתנהגותיות הנובעות מהאבל (Demaria et al., 2022). ואולם, על מנת שצוותי חינוך יוכלו לתמוך בתלמידיהם האבילים, הם זקוקים להכשרה בתחום האובדן והאבל (Lytje, 2017). חוקרים טענו שהחברה המודרנית סובלת מ"טאבו על מוות" (Laranjeira et al., 2022) וקראו לעודד שיח תכוף ופתוח יותר על נושאים הקשורים באובדן (Koksvik & Richards, 2023). וזאת, מתוך התפיסה כי העלאת המודעות החברתית והחינוכית לאובדן תעודד הגשת תמיכה מיטבית למתאבלים. בהמשך לכך, נטבע המונח "אוריינות אבל" (Grief Literacy), המוגדר כידע, מיומנויות וערכים המקדמים חמלה לעצמי ולאחרים המתמודדים עם אובדן, לצורך קידום תרבויות וחברות אורייניות-אבל (Breen et al., 2022). מרכיב הידע כולל את היכולת לזהות אבל, לאתר מידע וכן מודעות לסימנים לסיבוכים הקשורים באבל. מרכיב המיומנויות כולל את היכולת להקשיב, לשאול שאלות ברגישות ולהציע עזרה מותאמת לאבילים. מרכיב הערכים כולל אתיקה של הטיפול בקהילה מטפחת רחבה לשם הפיכתה לקהילה מכילה (Breen et al., 2022).

טכנולוגיות למידה בהקשר של אבל ואובדן

סביבות למידה מתוקשבות הפכו למרכיב שכיח בהוראה מפני שהן מאפשרות חדשנות ותורמות לתהליך הלמידה (Carrillo & Flores, 2020). הגמישות המאפיינת כלים מתוקשבים מסייעת לשמור את התוכן מעודכן ולתת מענה לצורכי למידה פרטניים (Davidovitch & Yavich, 2017; Eshet-Alkalai & Chajut, 2010; Zadok & Meishar-Tal, 2015). מחקרים הראו כי הוראה מתוקשבת משפרת תוצרי למידה. ואולם, בו-בזמן, כמה מחקרים הדגימו את מגבלותיה של הוראה כזאת מתוך שהיא חסרה מפגשים אנושיים (Makransky et al., 2019). שיטות הוראה מתוקשבת א-סינכרוניות נמצאו כיעילות והן משלבות הפצה ואחסון של חומרי קריאה והרצאות מוקלטות בשילוב משימות אינטראקטיביות (Peachey, 2017; Frei-Landau et al., 2022). בשנים האחרונות הולך וגדל השימוש בטכנולוגיה ובתקשוב בתחומי אובדן ואבל (Morse, 2024; Sofka, 2017). חוקרים הציעו שטכנולוגיה יכולה להיות זרז לשיפור אוריינות אבל (Sofka et al., 2012). אולם, עד כה, הטמעת חינוך לאוריינות אבל בהכשרת מתכשרים להוראה – ובפרט תוך שימוש בהוראה מתוקשבת א-סינכרונית – לא נבחנה. בייחוד לא נחקר עד כה האם שימוש בסביבת למידה דיגיטלית מהווה סביבת למידה מתאימה ללמידת נושא מורכב רגשית כגון התמודדות עם אובדן. מחקר זה נועד למלא את חוסר זה, ומטרתו לבחון את תפקידה של סביבת למידה מתוקשבת דיגיטלית בלמידת אוריינות אבל בהקשר של אובדן בילדים.

מבנה ותכנים של תוכנית ההכשרה המתקשבת לאוריינות אבל

תוכנית ההכשרה המתקשבת לאוריינות אבל כוללת לומדה דיגיטלית הבנויה בפלטפורמת ג'ינאלי, ומשלבת סרטונים קצרים, תרגולים אינטראקטיביים, לוחות שיתופיים וכן סרטוני הסבר קצרים של חוקרת מס' 1 אשר צולמו בסטינג המדמה "חדר יועצת" שעוצב באווירה נעימה תוך שימוש בצבעים "חמים". תוכן הלומדה נבנה בסיס שלושה מקורות: ראשית, ידע אמפירי שנאסף בישראל במעבדה של חוקרת מס' 1, ובכלל זה 90 ראיונות עם מורים ישראלים לתלמידים אבילים, הורים לילדים אבילים בגיל בית ספר ומבוגרים צעירים (מעל גיל 18) שחוו מוות של אדם קרוב בילדותם וסיפרו בדיעבד על חוויותיהם. אלה תרמו למחקר את נקודת מבטם בהיבטים חשובים בהקשר של אבלות ילדים בבית הספר. שנית, שולבו חומרים שפותחו בארה"ב חוקר מס' 2 – ראש המרכז הלאומי למשברים ואבל בבתי ספר. בפרט שולבו סרטוני וידאו קצרים שבהם קטעי ראיונות עם ילדים, מורים, הורים ויועצות בבתי ספר. שלישית, שולבו ידע קליני מקצועי של חוקרת מס' 1 כפסיכולוגית עם מומחיות באובדן ובשיקום ילדים, וכן ידע תאורטי מהספרות המחקרית. בהתייחס לתכנים, בלומדה ישנן שלוש יחידות: (1) "כשאני פוגש/ת אובדן", יחידה המתייחסת לחוויות הפרט אשר נחשף לנושא אבל, שמטרתה לתת מקום לתגובות הטבעיות לאובדן, כגון חרדה ודחף להימנע מהנושא. וזאת, במטרה לסייע ללומדים לווסת את רגשותיהם ולמנוע הימנעות מהמשך הלמידה; (2) "כשילדים פוגשים/ות אובדן" – יחידה העוסקת באופנים שבהם ילדים מבינים מושגים הקשורים במוות בגילאים שונים, ובהשפעות החברתיות, הרגשיות, ההתנהגותיות והלימודיות של אבל בקרב ילדים; (3) "הילד/ה ואני במפגש מול האובדן" – יחידה הממוקדת בדרכים לבסס שיחות משמעותיות בין מורה או איש מקצוע מתחום הנפש לבין ילדים שחוו אובדן.

שאלת המחקר

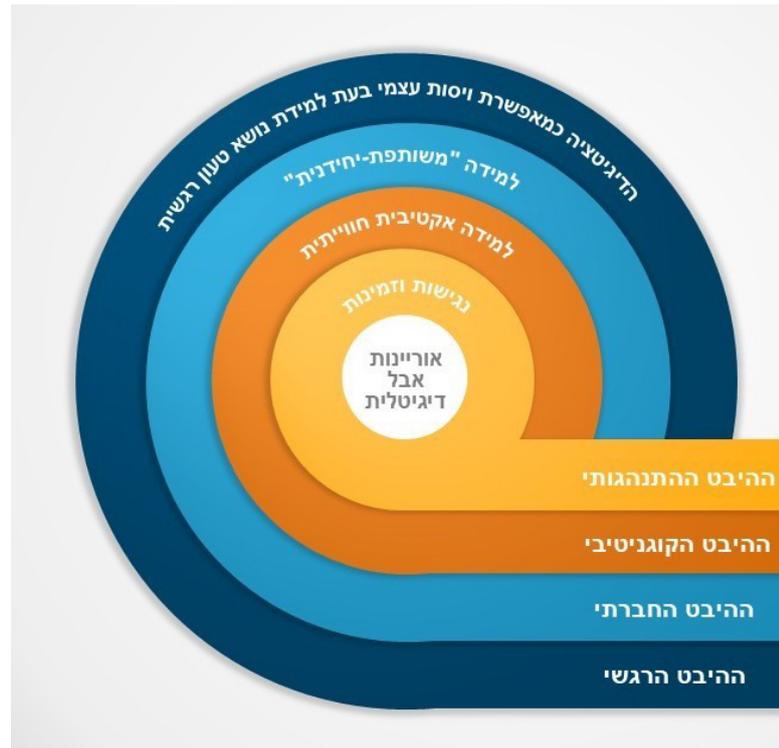
באיזה אופן למידת אוריינות אבל באופן דיגיטלי מתקשבת נחוה כמשפיע על תהליך הלמידה בקרב מתכשרים להוראה?

מתודולוגיה

במחקר נעשה שימוש בגישה האיכותנית, המאפשרת אפיון תהליכים, כפי שהם נתפסים ע"י המשתתפים (קסן וקרומר-נבו, 2010). המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית ומשתתפי המחקר חתמו על הסכמה מדעת והובהר להם כי יוכלו לפרוש בכל עת. אוכלוסיית המחקר כללה 32 סטודנטים ממכללה במסלול המשלב חינוך ופסיכולוגיה, שבמסגרת לימודיהם השתתפו בקורס אקדמי שנבחר להטמיע בתוכו את לומדת אוריינות האבל. 84% ממשתתפי המחקר הם נשים והשאר גברים (חלוקת מגדרית אופיינית בחינוך). הנתונים נאספו ממגוון מקורות כדי להשיג מהימנות: רפלקציות שכתבו המשתתפים לאחר הלמידה על השפעת האופי המתקשבת בלמידה (32 רפלקציות); קבוצת מיקוד, וראיונות עומק שנערכו עם עשרה מהמשתתפים, באופן דו-שלבי (Frei-Landau et al., 2022) – בתחילה נשאלו שאלה פתוחה: "בבקשה שתף בחוויית הלמידה שלך את הלומדה הדיגיטלית לאוריינות אבל" לאחר מכן נשאלו שאלות שנוסחו מראש (למשל, "ספר לי על החוויה שלך בהתייחס ללמידה דווקא באופן דיגיטלי מתקשבת"). הנתונים נותחו בניתוח תמטי (Braun & Clarke, 2006). במסגרת זאת, ביצענו ניתוח תמטי אינדוקטיבי בחיפוש אחר תמות המייצגות את תפקיד המרחב הדיגיטלי בתהליך הלמידה. הניתוח העלה ארבעה היבטים מרכזיים.

ממצאים: תפקיד הסביבה הדיגיטלית בלמידת אוריינות אבל

הניתוח העלה שהמתכשרים להוראה דיווחו על מגוון דרכים שבהן האופי הדיגיטלי של הלומדה השפיע על הלמידה. ככלל, מהניתוח עלו ארבעה היבטים בעלי רלוונטיות לסביבת הלמידה המתקשבת: רגשי, חברתי, קוגניטיבי והתנהגותי, כמוצג באיור מס' 1. בתת-הפרקים הבאים מוצגים ציטוטים נבחרים המדגימים את ארבעת היבטים הללו בקידום הלמידה בקרב מתכשרים להוראה בלמידה מתקשבת (כל השמות הינם בדויים).



איור 1. ארבעת ההיבטים שעלו כרלוונטיים בלמידה מתוקשבת דיגיטלית של הוראת אורינות אבל (Grief Literacy).

ההיבט הרגשי: הדיגיטציה כמאפשרת ויסות עצמי בעת למידת נושא טעון רגשית

המשתתפים ציינו, שהסביבה המתוקשבת אפשרה להם לקבוע את הקצב שהם עוסקים בנושא טעון מבחינה רגשית. סביבה זו גם אפשרה להם ללמוד בבתיהם, וכך הם יכלו להימצא בסביבה בטוחה בעודם מתמודדים עם חומרים כואבים.

"זה [הדיגיטציה] אפשר לי לנהל לעצמי את הלמידה בצורה עצמאית, ולקחתי לעצמי הפסקה כל פעם שהרגשתי מוצפת רגשית. הסרטונים עם הילדים מספרים את הסיפורים שלהם שברו לי את הלב. אז יכולתי לעצור, לנוח, ולחזור לזה אחר-כך" (יוליה).

"כמישהי שחוותה אובדן וקשה לה לדבר על זה, היה לי ממש טוב ללמוד על הדברים האלה בצורה מתוקשבת בקצב שלי, בבית שלי. זה נתן לי קצת פרטיות. אני לא הטיפוס שידבר על דברים כאלה בכיתה. אני מתכוונת, שאנשים שיש להם קושי לדבר על האובדן שלהם בקול – זה [הסביבה המתוקשבת] עוזר להם" (דבי).

ואולם, על אף היתרונות שמביאה איתה למידה עצמית, בבית, אחרים הרגישו שהיבט זה הקשה עליהם, כמתואר להלן

ההיבט החברתי: "למידה משותפת-יחידנית"

כמה מהמשתתפים התייחסו ללמידה "לבד בבית" כמאתגרת. הם הרגישו שהלמידה מבוצעת סימולטנית באופן משותף אך יחידני, והם חשו שחומרים הקשורים לאובדן ואבל צריכים להילמד בכיתה, עם עמיתים, בכדי לאפשר דיון ותמיכה קבוצתית. משתתפים אלה חוו את הלמידה הפרטנית מאתגרת. אומנם הם ציינו שהשימוש ב-"לוח שיתופי" (ב-Padlet) אפשרה דיון קבוצתי שבו יכול היה כל אחד מהם לחלוק את רגשותיו, מחשבותיו ותגובותיו, אולם הם הרגישו שפלטפורמה זו לא נתנה להם מענה מספק, כפי שרצו. לדבריהם, השילוב בין למידה פרטנית ללמידה משותפת לא היה דומה לזה המתקבל בלמידה בכיתה:

"למעשה, הייתי מעדיפה ללמוד את החומרים האלה בכיתה עם העמיתים שלי. החומר רגשי, וזה העלה רגשות שלא הרגשתי שאני יכולה לכתוב עליהם ב-Padlet. הרגשתי שאני צריכה דיון מהסוג המשותף שאפשר לקיים רק בכיתה" (אסנת).

יחד עם זאת, חלק ציינו כי על אף החשש מ"היעדר תקשורת אנושית" המאפיין לעיתים למידה מרחוק, ככל שחלף הזמן הם חשו שהסביבה ה"חמה" של הסרטונים העניקה להם תחושה אינטימית של קרבה ושל קשר אנושי.

"בהתחלה הייתי קצת מודאגת איך אני אלמד את החומר הזה בעצמי בלי שתהיה לי אפשרות לחלוק את הרגשות שלי עם חברים. אבל בהמשך הרגשתי את המגע האנושי דרך המסך. במהלך הסרטונים, טון הדיבור של X [החוקרת] היה רגוע, והסיטואציה הרגישה בטוחה. וגם היה לנו את ה-Padlet לחלוק דברים" (אודל).

אם כן, חלק מהמשתתפים חשו שהסרטונים והלוחות השיתופיים שנועדו לדיון משתף מילאו את הצורך לקשר אנושי.

ההיבט הקוגניטיבי: למידה אקטיבית חווייתית

המשתתפים ציינו שסביבת הלמידה המתקשבת שילבה למידה פעילה – המבוססת על תרגולים, שיתוף ורפלקציות. כך למשל, אסמה תיארה את הרווחים שעלו מסרטוני הווידאו ומהסיפורים האישיים שהוצגו בהם:

"זה ללמוד בצורה אחרת. זה לא רק לקרוא מאמר או לצפות במצגת או לקרוא איזשהו סוג של חומר כתוב. הדוגמאות מהחיים האמיתיים הדגימו את החומר ממש טוב. אתה צריך להרגיש את זה" (אסמא).

השימוש בתמונה ובציליל, בנוסף לעניין שעוררו, נחוו גם כמאפשרים ריכוז לאורך זמן:

"בדרך כלל קשה לי להתרכז. כמה זמן בן אדם יכול לקרוא טקסט כתוב? אבל כאן, הסרטונים היו קצרים והקול של X [החוקרת] היה מרגיע. הרגשתי שאני בתוך הסיטואציה" (אורי).

זאת ועוד, התרגולים המתקשבים דרשו מעורבות פעילה של המשתתפים, וכך נמנעה האפשרות שהלמידה תהיה פסיבית, כפי שתיארה זאת אחת הסטודנטיות:

"לא כמו בשיעורים רגילים, שאת יושבת ומקשיבה, כאן הרגשתי שאני פעילה – התרגילים וזה שאני שולטת בלמידה שלי – זה עשה אותי פעילה. ואת יודעת, את לא יכולה להירדם בצורה כזאת של למידה [צוחקת]".

נראה, כי ניהול המרחב הדיגיטלי במהלך הלמידה סייע ללמידה הן ביחס ליכולות הריכוז והן ביחס ליכולת ההטמעה.

ההיבט ההתנהגותי: הדיגיטציה כמאפשרת נגישות וזמינות

יותר מכול דיווחו המשתתפים על יתרונות הנגישות והזמינות של חומרי הלמידה בסביבה המתקשבת, ועל האפשרות ללמוד בזמנים שונים ובמקומות שונים, בהתאם להעדפותיהם, והאפשרות לגשת לחומרים גם בעתיד:

"זה כל כך נוח. יכולתי ללמוד מתי שהיה לי נוח, והיה טוב לדעת שזה יהיה לי נגיש גם בעתיד, כשאני אצטרך. וגם, את יודעת, מאז הקורונה, כולנו הרבה יותר טובים בסביבות מתקשבות" (ענת).

היבט אחר של הנגישות שהמשתתפים הצביעו עליו קשור בצרכים מיוחדים או אישיים של המשתתפים ובאפשרות להתאים לעצמם את חוויית הלמידה בסביבה מתקשבת:

"זה היה מאוד חזק. היה לי רגוע ושקט, בניגוד למה שקורה בביתה. יש לי ADHD, אז בכיתה, הרעש של הסטודנטים האחרים מוציא אותי מריכוז. אבל ככה יכולתי לשבת וללמוד. הייתי מפוקס" (יוסי).

לסיכום, הסביבה המתקשבת סייעה לתהליך הלמידה בהיבטים שונים: רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית. מנגד, ההיבט החברתי נחווה כמורכב יותר ולעיתים כמעכב למידה. נראה, שהיבט זה כדאי שייחקר עוד במחקר המשך: מי מרוויח יותר מצורת לימוד זו ומי מרוויח ממנה פחות, וכיצד ניתן למתן את השפעת היעדר הקשר האנושי הישיר בלמידת נושאים אלה.

דיון

מחקר זה בחן את השפעת השימוש בסביבה מתקשבת ללמידת אוריינות אבל ביחס לילדים בקרב מתכשרים להוראה. המחקר מאיר את היתרונות העולים משימוש בסביבה מתקשבת תוך הדגשת מגוון האופנים בהם שיטת הוראה זו

קידמה ועיכבה את תהליך הלמידה, לתפיסת המשתתפים. חשיבות המחקר בכך שהוא מקדם תשתית מחקרית שעל בסיסה אפשר יהיה לבנות "תוכנית משבר" לבתי ספר ולהכשיר את כל צוותי החינוך ליישמה בעת הצורך (McCann, 2017). תוך שימוש ב-"כלי" פדגוגי כדי לקדם את הנושא של אוריינות אבל, ביחס לאבלות בילדים. שימוש בכלים דיגיטליים ומתקשבים מאפשר הפצה מהירה וזמינה, בפריסה גאוגרפית רחבה, בעתות חרום ושגרה כאחד.

חינוך מתקשב לאוריינות האבל

החידוש העיקרי במחקר זה קשור בתרומתו של מודל ההוראה הא-סינכרוני שנבחן כאן, בשירות המאמץ המתמשך להטמיע אוריינות אבל במערכת החינוך (de la Herrán Gascón et al., 2022; Rodríguez Herrero et al., 2022). הממצאים עלו בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים בשדה הטכנולוגיות להוראה. בפרט, ממצאי המחקר מהדהדים כמה יתרונות של סביבות הוראה מתקשבות שהוזכרו בעבר בספרות המחקר, ובכלל זה חשיפה לחומרים ולתרגול בהתאמה לקצב של הלומד וללוח הזמנים שלו, גישה לנתונים וזמינותה של מדיה חזותית (Caspi & Blau, 2011; Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2012). זאת ועוד, סביבת ההוראה המתקשבת נתמכת במגוון כלים ועזרי הוראה היכולים להרחיב את הלמידה ולהעמיק אותה, בהם פריטי מולטימדיה, פורומים מתקשבים, חומרי העשרה חזותיים, לוח שיתופי, וכלים שעוצבו כדי לסייע ללומדים עם צרכים מיוחדים (Irene & Athanasios, 2023). כלים מתקשבים אלה מאפשרים לאמץ מגוון סוגי מדיה (כתובה, קולית או חזותית), לצורך קידום תוצרי הלמידה (Blau et al., 2018). מחקר זה המשיך ועמד על היתרונות של הסביבה המתקשבת בהקשר המסוים של חינוך לאוריינות אבל. היבט שעלה במחקר ומהווה אתגר הדורש בחינה נוספת הינו ההיבט החברתי בלמידה מתקשבת. על אף שיש לומדים המעדיפים למידה א-סינכרונית המציעה מאגר של חומרים אליהם ניתן לגשת בכל זמן (Peachey, 2017), יש שמצאו שסוג למידה זה מקשה עקב היעדר תקשורת בין-אישית פנים אל פנים. נדרש מחקר המשך כיצד להתמודד עם מגרעה זו. אפשרות אחת היא לשלב מספר שיעורים סינכרוניים בקורס או ליצור קבוצות דיון קטנות ברשת (Moorhouse, 2020). אימוץ של שיטה זו עשוי לסייע להבטיח שאף לומד לא יישאר לבדו בהתמודדות עם חומרים קשים מבחינה רגשית. נראה, כי התייחסות לממד החברתי בלמידה המתקשבת מצריך חשיבה ומחקרי המשך, בייחוד בתחום זה.

חינוך מתקשב לאוריינות אבל בשירות ההכלה

ממצא מעניין שעלה במחקר הוא כי הסביבה המתקשבת עולה בקנה אחד עם עקרונות ההכלה בהוראה. "פדגוגיה מכילה" היא גישה המתייחסת להבדלים בין לומדים באופן הנמנע מהדרתם (Spratt & Florian, 2015). גישה זו פותחה בניסיון להתייחס לצורך של לומדים עם שונות בתמיכה מוגברת בלא להבחין ביניהם לבין שאר הכיתה (Florian & Beaton, 2018). בדומה לכך, שיטת ההוראה המתקשבת מקדמת צדק חברתי והכלה תרבותית מפני שהיא מרחיבה את הגישה להשכלה בכך שהיא פותרת קשיים שמקורם בזמן ובמקום, ומאפשרת חינוך למגוון אוכלוסיות (Austin, 2006; Sims et al., 2008). נראה שאופן ההוראה הדיגיטלי של חינוך לאוריינות אבל שנבחנה במחקר זה מקדמת פדגוגיה מכילה. כאמור, חלק מהמשתתפים ציינו את תרומת השיטה ליכולתם להתרכז (למשל, סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו שנחסכו מהם הסחות דעת שמקורן בעמיתים לכיתה בשיעורים פנים אל פנים). זאת ועוד, מתכשרים להוראה שחוו בעצמם אובדן חוו את סוג הלמידה הזה כנותן מקום ל"צורך המיוחד" שלהם בסביבת למידה פרטית ושקטה המצמצמת את האיום הרגשי (הכרוך בעיסוק בנושא כאוב אישית). לסיכום, חשיבות המחקר נובעת מכך שסביבות מתקשבות ניתנות להפצה נרחבת ונגישות גם במצבי משבר, כשהכשרות אחרות אינן נגישות. המחקר עשוי לקדם שינוי מדיניות בנושא של חינוך לאוריינות אבל. לבסוף, העשרת המטפלים בילדים (והחברה הכללית) במידע על אוריינות בכלל ועל אבלות בילדים בפרט תאפשר בסופו של דבר למורים לדון בנושאים כאלה בתחום החינוך וכן לנקוט פרקטיקות מיטביות לתמיכה בשלומות של תלמידיהם האבלים.

תודות

מחקר זה נערך כחלק מפרויקט פוסט-דוקטורט שנעשה בשיתוף עם המרכז הלאומי למצבי משבר ואבל בבית הספר, בית החולים לילדים, לוס אנג'לס, ארצות הברית.

מקורות

- Austin, R. (2006). The role of ICT in bridge-building and social inclusion: Theory, policy and practice issues. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 145-161.
- Blau, I., Grinberg, R., & Shamir-Inbal, T. (2018). Pedagogical perspectives and practices reflected in metaphors of learning and digital learning of ICT leaders. *Computers in the Schools*, 35(1), 32-48.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breen, L. (2020). Grief, loss and the coronavirus pandemic. *Australian Journal of General Practice*.
- Breen, L. J., Kawashima, D., Joy, K., Cadell, S., Roth, D., Chow, A., & Macdonald, M. E. (2022). Grief literacy: A call to action for compassionate communities. *Death studies*, 46(2), 425-433.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Caspi, A., & Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: how does the tension between the two influence perceived learning?. *Social Psychology of Education*, 14(2), 283-298.
- de la Herrán Gascón, A., Herrero, P. R., & Serrano Manzano, B. F. (2022a). Do parents want death to be included in their children's education?. *Journal of Family Studies*, 28(4), 1320-1337.
- de la Herrán Gascón, A., Herrero, P. R., González, J. J. C., & Aboitiz, R. J. (2021). Do adolescents want death to be included in their education?. *Social psychology of education*, 24(3), 857-876.
- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., Peralta, I. R., & Rodríguez, J. J. M. (2022b). The Pedagogy of death and special needs education. A phenomenological study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 747-760.
- Eshet-Alkalai, Y., & Chajut, E. (2010). You can teach old dogs new tricks: The factors that affect changes over time in digital literacy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 9(1), 173-181.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.
- Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.
- Frei-Landau, R. (2023). Who should support grieving children in school? Applying Winnicott's viewpoint to conceptualize the dyadic roles of teachers and school mental-health professionals in the context of pediatric grief. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1290967.
- Frei-Landau, R. (2024). Teachers as caregivers of grieving children in school in the post-COVID-19 era: using the self-determination theory to conceptualize teachers' needs when supporting grieving children's mental health. *Frontiers in Pediatrics*, 12, 1320106.
- Frei-Landau, R., Muchnik-Rozanov, Y., & Avidov-Ungar, O. (2022). Using Rogers' diffusion of innovation theory to conceptualize the mobile-learning adoption process in teacher education in the COVID-19 era. *Education and information technologies*, 27(9), 12811-12838.
- Frei-Landau, R., Mirsky, C., & Sabar-Ben-Yehoshua, N. (2024). Supporting grieving students amidst COVID-19: Emotion-and problem-focused coping strategies of teachers who supported grieving children during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 43(29), 1-14.
- Irene, C., & Athanasios, D. (2023). Digital School: Digital Learning Of Children With Disabilities Educational Needs (EEA) Of A Special Primary School In Greece—Good Practices. *Journal of Positive School Psychology*, 136-154.
- Koksvik, G. H., & Richards, N. (2023). Death Café, Bauman and striving for human connection in 'liquid times'. *Mortality*, 28(3), 349-366.
- Laranjeira, C., Dixe, M. A., Querido, A., & Stritch, J. M. (2022). Death cafés as a strategy to foster compassionate communities: Contributions for death and grief literacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 986031.

- Lytje, M. (2017). Voices that want to be heard: Using bereaved Danish students suggestions to update school bereavement response plans. *Death studies*, 42(4), 254-267.
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225-236.
- Morse, T. (2024). Digital necromancy: Users' perceptions of digital afterlife and posthumous communication technologies. *Information, Communication & Society*, 27(2), 240-256.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 601-611.
- Peachey, (2017). Synchronous online teaching. In M. Carrier, R. M. Damerow, and K. M. Bailey (Eds.), *Digital language learning and teaching*, (143–155). New Routledge.
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A., & de Miguel Yubero, V. (2022). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37-55.
- Sims, J., Vidgen, R., & Powell, P. (2008). E-learning and the digital divide: Perpetuating cultural and socio-economic elitism in higher education. *Communications of the Association for Information Systems*, 22(1).
- Schonfeld, D. J., Demaria, T., Nasir, A., & Kumar, S. (2024). Supporting the Grieving Child and Family: Clinical Report. *Pediatrics*, e2024067212.
- Sofka, C. (2017). Role of digital and social media in supporting bereaved students. In J. Brown, & S. Jimerson (Eds.), *Supporting bereaved students at school* (pp. 96-111). Oxford University Press.
- Zadok, Y., & Meishar-Tal. (2015). Engaging Students in Class through Mobile Technologies – Implications for the Learning Process and Student Satisfaction. In: *Research Highlights in Technology and Teacher Education*, 105.