

תרומת מודל "כיתה א' גנית" להישגי קריאה בכיתה א'

שירה בסר-בירון

החוג לגיל הרך, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

רויטל שמס-שנסי

החוג לחינוך, מכללת תלפיות

המחקר הנוכחי בחן את תרומתו של מודל "כיתה א' גנית" לקידום הישגי אוריינות בקרב תלמידי כיתה א'. המודל מציע מסגרת פסיכו-פדגוגית המשלבת דרכי הוראה חווייתיות ומשחקיות, המאפיינות את הגן, לצד למידה פורמלית, במטרה ליצור רצף לימודי ורגשי במעבר לבית הספר. במחקר השתתפו 76 תלמידים, במסגרת מחקר כמותי דמוי ניסוי, שכלל קבוצת ניסוי שלמדה על פי המודל הגני וקבוצת ביקורת שלמדה בשיטות הוראה מסורתיות. הישגי התלמידים נבדקו בסוף שנת הלימודים במדדי דיוק בקריאה, שליטה בסימני הניקוד, וכן בממד פדגוגי מסכם שבחן אם התלמידים הגיעו לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. ממצאי המחקר מצביעים על יתרון מובהק לקבוצת הניסוי בממד דיוק הקריאה, ועל מגמה חיובית, אם כי לא מובהקת סטטיסטית, בממד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית בסוף כיתה א'. בממד השליטה בסימני הניקוד לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות. ממצאים אלה מדגישים את תרומתה האפשרית של גישה מאוזנת, המשלבת הוראה שיטתית של מיומנויות הקריאה עם סביבת למידה חווייתית, משחקית וגמישה. לסיכום, המחקר מצביע על כך שמודל הוראה מסוג זה עשוי לתמוך בקידום דיוק הקריאה בראשית כיתה א', ולתרום לחשיבה מחודשת על ארגון ההוראה והלמידה בשנת הלימודים הראשונה בבית הספר.

מילות מפתח: אוריינות מוקדמת, מעבר מגן לבית הספר, הוראת קריאה, כיתה א' גנית, למידה משחקית

רציונל

המעבר מגן הילדים לכיתה א' הוא אחת מנקודות המפגש המרכזיות בין למידה חווייתית ומשחקית לבין למידה בית ספרית פורמלית. מעבר זה כרוך לעיתים בשינוי חד, מסביבה חווייתית וגמישה ללמידה פורמלית ומובנית יותר, הכוללת דרישות אקדמיות והערכה שיטתית (Bossaert et al., 2011; Kim et al., 2021; Rimm-Kaufman et al., 2000; Schulting et al., 2005). מחקרים מצביעים על כך שאיכות תהליכי המעבר והעמקת הרצף הפדגוגי משפיעות על רווחת הילדים ועל תהליכי הלמידה שלהם, וכי תיאום בין צוותי הגן והחינוך היסודי ויישום פרקטיקות מעבר ייעודיות עשויים להפחית קשיים בתחילת הדרך הבית ספרית (Schulting et al., 2005; Fabian & Dunlop, 2007; Ahtola et al., 2011). במקביל, מחקרים מהשנים האחרונות מדגישים כי למידה מונחית משחק (guided play) בשנות הלימוד הראשונות תורמת לפיתוח מיומנויות אוריינות ולהגברת מעורבות פעילה של הילדים. גישה זו משלבת בין יוזמות הילד לבין הנחיה פדגוגית מכוונת, ומהווה מסגרת ביניים בין הוראה דידקטית ללמידה ספונטנית (Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016). על רקע זה, מודל "כיתה א' גנית" מבקש ליצור גשר פדגוגי בין הגן לבית הספר, תוך שימור רכיבים חווייתיים ורב-חושיים המאפיינים את הגן, כגון מרכזי משחק הכוללים משימות אורייניות, קריאה דיאלוגית, הוראה בקבוצות קטנות ורוטינות מעבר, לצד שילוב עקבי של הקניה פורמלית של קריאה וכתובה (משרד החינוך, 2014, 2021; סנפיר ואחרים, 2012; קרול ולחיאני, 2019).

המחקר הנוכחי בוחן את תרומת מודל "כיתה א' גנית" להישגי קריאה בכיתה א' בהקשר הישראלי. במסגרת המחקר נערכה השוואה בין כיתה א' הפועלת על פי המודל הגני לבין כיתה רגילה, תוך מדידה בתחילת שנת הלימודים ובסיומה. בתחילת השנה נבדקו מדדי בסיס של קריאה של שמות אותיות ומודעות פונולוגית, לצורך בחינת שקילות בין הקבוצות. בסוף השנה נבדקו הישגי התלמידים במדדי דיוק בקריאה, שליטה בסימני הניקוד, וכן בממד פדגוגי מסכם שבחן אם התלמידים הגיעו לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנה מעמיקה של עקרונות פדגוגיים התומכים בהוראת קריאה וכתביה בראשית כיתה א' ולספק בסיס יישומי לחשיבה מחודשת על דרכי ההוראה והארגון הפדגוגי בשנת הלימודים הראשונה בבית הספר.

רקע תיאורטי

אוריינות מוקדמת והמעבר לבית הספר

התפתחות האוריינות היא תהליך מתמשך המתחיל כבר בגיל הרך. ילדים בגן נחשפים למגוון חוויות אוריינות כמו האזנה לסיפורים, משחקי מילים וצלילים, ציור וכתבת סימנים ראשוניים, חוויות המניחות את התשתית לרכישת קריאה וכתביה בבית הספר (Aram, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). סביבה עתירת שפה, הכוללת קריאה משותפת של ספרים ופעילויות כתיבה ראשוניות כגון כתיבת שמות ורשימות, תורמת לפיתוח כישורי שפה, להרחבת אוצר המילים ולהבנת המבנה של השפה הכתובה (Bus et al., 1995; S  n  chal & LeFevre, 2002). מחקרים מצביעים על כך שחוויות אוריינות איכותיות בגיל הגן מנבאות הישגים גבוהים יותר בקריאה וכתביה בהמשך הדרך, ואף תורמות להסתגלות רגשית וחברתית למסגרת הבית ספרית (Shonkoff & Phillips, 2000; Snow, 2006).

המעבר מגן הילדים, המאופיין בלמידה פעילה ומשחקית, לכיתה א', המאופיינת בלמידה פורמלית ומובנית יותר, מציב אתגרים משמעותיים בפני תלמידים רבים. בתקופה זו נדרשת הסתגלות לדרכי למידה חדשות, ובהן ישיבה ממושכת, עמידה בדרישות אקדמיות פורמליות, והתמודדות עם צורות חדשות של משוב והערכה שיטתית (Kim et al., 2021; Rimm-Kaufman et al., 2000). לצד זאת, קיימים פערים בולטים ברמות המוכנות האוריינית בין תלמידים, המגבירים את הצורך בתיווך מותאם וביישום גישות הוראה מגוונות כבר בראשית כיתה א' (Castles et al., 2018; National Early Literacy Panel, 2008).

מחקרים מצביעים על כך שתהליכי המעבר אינם מתמצים בלימוד תכנים חדשים בלבד, אלא כוללים גם התמודדות עם אתגרים קוגניטיביים ורגשיים, כגון דרישה לריכוז מתמשך, פיתוח עצמאות ואחריות בלמידה, וחשיפה להערכה פורמלית (Bossaert et al., 2011; Schulting et al., 2005). על רקע זה מדגישים חוקרי חינוך את חשיבותו של רצף חינוכי בין הגן לבית הספר, המאפשר מיצוי של כישורי האוריינות שנרכשו בגיל הרך ותומך בהמשך התפתחותם במסגרת כיתה א' (משרד החינוך, 2018; OECD, 2017).

הבנת תהליכי האוריינות המוקדמת מדגישה, אפוא, את כיתה א' כנקודת מפגש בין יכולות אורייניות שנבנו בגן לבין דרכי הוראה פורמליות הנהוגות בראשית בית הספר. מכאן עולה הצורך לבחון כיצד גישות שונות להוראת הקריאה והכתביה בכיתה א' נותנות מענה לשונות הקיימת בין תלמידים, וכיצד ניתן לארגן את סביבת הלמידה ודרכי ההוראה כך שיתמכו בקידום מיומנויות אורייניות כבר בשנת הלימודים הראשונה.

גישות בהוראת הקריאה והכתיבה

במהלך העשורים האחרונים התפתחו מספר גישות מרכזיות להוראת הקריאה והכתיבה בגיל הרך ובראשית בית הספר, המשקפות תפיסות שונות לגבי האופן שבו ילדים רוכשים את יכולת הפענוח והבנת הטקסט הכתוב. אחת הגישות הקלאסיות היא הגישה הפונטית הסינתטית, המדגישה הקניה שיטתית של קשרי אות-צליל ותרגול הדרגתי של תהליכי פענוח, מן הצליל הבודד דרך חיבור צלילים למילים ועד לקריאת טקסטים שלמים. מחקרים רבים מצביעים על כך שהוראה פונטית סיסטמטית תורמת באופן מובהק לשיפור יכולות הפענוח, במיוחד בקרב קוראים מתחילים ובקרב תלמידים המצויים בסיכון לקשיי קריאה. יתרונה המרכזי של גישה זו הוא בהקניית כלים שיטתיים להתמודדות עם מילים חדשות ובהגברת תחושת העצמאות בקריאה (Castles et al., 2018; Ehri et al., 2001; National Reading Panel, 2000). לעומת זאת, הגישה הגלובלית האנליטית מתמקדת בזיהוי יחידות משמעות שלמות מתוך הנחה שהקריאה היא בראש ובראשונה תהליך של הפקת משמעות. בגישה זו ילדים נחשפים למילים ולטקסטים בהקשרם הטבעי, כגון שמם הפרטי או מילים שכיחות בסביבתם, תוך דגש על הקשר, אוצר מילים והחוויה הרגשית והחברתית של הקריאה (Smith, 2006). יתרונה של הגישה נעוץ ביצירת חיבור מיידי בין מילה למשמעות ובהעצמת חוויית הקריאה, אולם מחקרים מצביעים על כך שהיא עלולה שלא לספק תשתית מספקת לרכישת מיומנויות פענוח בקרב כלל הלומדים (Adams, 1990).

הגישה המאוזנת האינטגרטיבית צמחה מתוך ההבנה שאין שיטה אחת המספקת מענה מלא לצרכים המגוונים של תלמידים בראשית דרכם האוריינית. גישה זו משלבת הוראה מפורשת של קשרי אות-צליל ומודעות פונולוגית עם חשיפה לטקסטים שלמים, קריאה משותפת וכתיבה יצירתית (Pressley, 2006; Snow & Juel, 2005). מחקרים מצביעים על כך שגישה אינטגרטיבית עשויה להתאים להוראת הקריאה והכתיבה בראשית כיתה א', במיוחד בהקשרים המאופיינים בשונות בין תלמידים בתחילת דרכם הבית ספרית, תוך שילוב בין הקניה שיטתית של מיומנויות פענוח לבין מרכיבים חווייתיים ומשחקיים המוכרים לילדים מתקופת הגן (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020). בהקשר זה התפתחו גם מודלים רב-חושיים להוראת קריאה וכתיבה, המבקשים להעשיר את חוויית הלמידה ולחזק מעורבות ועניין. מודלים אלה משלבים גירויים חזותיים, שמיעתיים ותנועתיים, ומאפשרים ייצוגים מגוונים של האות והצליל. כך, למשל, תורג'מן (2017) הציע מודל הוראה משולב שבו האות מוצגת לא רק כסימן גרפי וכצליל, אלא מקושרת גם לצבע, תנועה או סיפור, באופן התומך בלמידה פעילה ורב-חושית.

גישות דיפרנציאליות מדגישות את הצורך להתאים את ההוראה לפרופיל הקוגניטיבי והלשוני של התלמידים. מחקרים מצביעים על כך שהתאמת אסטרטגיות הוראה לרמות שונות של מודעות פונולוגית, ידע לשוני ותפקודים ניהוליים תורמת לשיפור הישגי האוריינות של כלל הילדים ובפרט של תלמידים המתקשים בראשית תהליך רכישת הקריאה והכתיבה (בשארה, 2020; Connor et al., 2009).

מן הספרות עולה כי אין שיטת הוראה אחת המתאימה לכל הלומדים. גישות גמישות ומשולבות, המאפשרות התאמה אישית לצד שמירה על איזון בין הקניה שיטתית לבין עידוד חוויות למידה משמעותיות, מהוות בסיס פדגוגי חשוב להוראת הקריאה והכתיבה בכיתה א'. תובנה זו מובילה לבחינה של מקומן של דרכי הוראה חווייתיות, ולשאלה כיצד ניתן לשלב עקרונות של למידה משחקית והתנסות פעילה בתוך מסגרת הלמידה הפורמלית של כיתה א'.

הוראה חווייתית בגן ובכיתה א'

גן הילדים מהווה סביבה עתירת חוויות, שבה משחק, סיפורים, מוזיקה ויצירה מאפשרים למידה אוריינית באמצעות מעורבות פעילה ויצירתית של הילדים (Bodrova & Leong, 2007; Del Barrio & Arús, 2024; Reed, 2021). קריאה משותפת ודיון סביב טקסטים מעשירים את השפה הדבורה ומקדמים חשיפה לאותיות ולמאפייני השפה הכתובה בהקשר טבעי ומשמעותי (Bus et al., 1995; Davison et al., 2023; Noble et al., 2019). לצד זאת, משחקי אותיות, צלילים וחריזה, וכן פעילויות תנועתיות, תורמים לפיתוח מודעות פונולוגית וליכולת זיהוי אותיות באופן חווייתי ומהנה (Rand & Morrow, 2021).

עם הכניסה לכיתה א' מתווספות דרישות למידה פורמליות, אולם עדויות מחקריות מצביעות על כך ששילוב מתוכנן של מרכיבים חווייתיים ומשחקיים גם במסגרת הבית ספרית תורם להגברת המעורבות, מחזק מוטיבציה ללמידה ומסייע בעיבוד ובהטמעה של מיומנויות אורייניות חדשות (D'On Jones et al., 2022; Parker et al., 2010). שילוב זה בא לידי ביטוי בגישות של למידה מונחת משחק, שבהן המורה מובילה את תהליך הלמידה תוך שימוש במשחק כבסיס פדגוגי, באופן המאזן בין מטרות לימודיות מוגדרות לבין חקר, התנסות ויצירה מצד התלמידים (Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016). הוראה אוריינית חווייתית בכיתה א' אינה מיועדת רק להגברת עניין והנאה, אלא מהווה כלי פדגוגי משמעותי התומך בעיבוד מידע, בהבנה ובהטמעה של מיומנויות קריאה וכתיבה באמצעות ייצוגים מגוונים ורב-חושיים (גודר ושילד, 2003; ליבליך, 2014). מחקרים מצביעים על כך שהמשכיות בעקרונות ההוראה בין הגן לכיתה א', ובפרט שילוב של למידה חווייתית לצד הקניה פורמלית, תורמת להתמודדות טובה יותר עם דרישות הלמידה בראשית בית הספר ולבניית בסיס אורייני יציב (Blinkoff et al., 2023; OECD, 2017; Rimm-Kaufman et al., 2000). סקירות מחקריות מצביעות על קשר חיובי מובהק בין פעילויות של למידה משחקית לבין הישגים בשפה ובקריאה, כאשר שילוב של הנחיה גמישה ומכוונת מוביל לתוצאות טובות יותר בהשוואה להוראה ישירה בלבד (Li & Kangas, 2024; Rand & Morrow, 2021).

מכלול הממצאים בספרות המחקרית מצביע על תרומה אפשרית של שילוב בין הוראה פורמלית לבין למידה חווייתית בהוראת הקריאה והכתיבה בגיל הצעיר. על בסיס תובנות אלה, ניתן להציע את מודל "כיתה א' גנית" כיישום פדגוגי המבקש לתרגם לכיתה א' עקרונות של הוראה חווייתית ומשחקית, המוכרים מן הגן, תוך שמירה על הקניה שיטתית של מיומנויות אורייניות במסגרת הבית ספרית.

מודל "כיתה א' גנית"

על רקע הצורך לשלב בין דרישות הלמידה הפורמלית בכיתה א' לבין מאפייני הלמידה ההתפתחותיים של ילדים צעירים פותח מודל "כיתה א' גנית". המודל מציע מסגרת פסיכו-פדגוגית המשלבת דרכי הוראה חווייתיות ומשחקיות, המאפיינות את הגן, עם הוראה פורמלית ושיטתית הנדרשת בראשית בית הספר. במסגרת זו סביבת הכיתה מעוצבת כך שתאפשר למידה פעילה, וכוללת מרכזי משחק ולמידה כגון פינות בנייה, כתיבה ויצירה, מרחבי תנועה ומשחק דמיון, לצד מרכיבים התומכים בהקניה שיטתית של מיומנויות אורייניות (משרד החינוך, 2014, 2021; סנפיר ואחרים, 2012; קרול ולחיאני, 2019). במסגרת המודל, המורה בכיתה א' פועלת בתפקיד פדגוגי מורחב, המשלב בין הנחיה לימודית פורמלית לבין יצירת תנאים ללמידה פעילה, משחק מונחה ושיח חברתי-רגשי. המודל נשען על עקרונות הגישה המאוזנת בהוראת הקריאה

והכתיבה, המשלבת הקניה מפורשת של קשרי אות-צליל ומודעות פונולוגית עם עבודה על טקסטים שלמים, קריאה משותפת וכתיבה יצירתית (Pressley, 2006; Snow & Juel, 2005).

מחקרים מצביעים על כך שסביבות למידה המשלבות פרקטיקות המעודדות מוטיבציה, כגון רלוונטיות לעולמו של הילד, אפשרויות בחירה ושיתופיות, תורמות לא רק להגברת המוטיבציה לקריאה אלא גם לשיפור הישגים לימודיים בפועל. כך נבו וועקנין-נוסבאום (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020) מצאו כי שילוב פעילויות קריאה מהנות ומשחקיות בכיתה א' תורם לשימור תפיסה עצמית חיובית של התלמיד כלומד, ומשמש כגשר פדגוגי בין דרכי ההוראה הגניות לבין הדרישות הפורמליות של בית הספר, תוך שיפור מיומנויות הקריאה בהשוואה להוראה מסורתית. ממצאים אלה תומכים ברציונל העומד בבסיס מודלים המבקשים לשלב עקרונות חווייתיים בהוראת הקריאה בראשית בית הספר, ובהם מודל "כיתה א' גנית".

בספרות הבין-לאומית לא מופיע מודל אחד הזהה למודל הישראלי של "כיתה א' גנית", אולם קיימת ספרות מחקרית העוסקת בתרומתה של למידה משחקית ומונחית משחק להישגי ילדים בשנות הלימוד הראשונות. המחקרים מצביעים על כך שלמידה משחקית עשויה לתרום להתפתחות וללמידה של ילדים צעירים, במיוחד כאשר המשחק אינו נותר פעילות חופשית בלבד, אלא מלווה בהכוונה פדגוגית של מבוגר ובמטרות לימודיות מוגדרות (Li & Kangas, 2024; Skene et al., 2022). ממצאים אלה מחזקים את הרציונל העומד בבסיס מודל "כיתה א' גנית", המבקש לשלב בין מאפיינים חווייתיים ומשחקיים המוכרים מן הגן לבין הוראה שיטתית של מיומנויות אורייניות בכיתה א'.

בהקשר הישראלי, דיווחי שטח ממסגרות "כיתה א' גנית" מצביעים על מגמות חיוביות, ובהן שיפור ביכולת הפענוח הראשונית ועלייה במעורבות התלמידים בלמידה (משרד החינוך, 2018). לצד זאת, אף שהמודל מתואר בספרות ובמסמכי מדיניות כתוכנית מבטיחה, טרם נערכו בישראל מחקרים אמפיריים כמותיים שבחנו באופן שיטתי את תרומתו להישגי אוריינות בהשוואה לכיתות א' הפועלות במתכונת מסורתית. פער מחקרי זה מדגיש את הצורך בהערכה מבוססת נתונים של יעילות המודל. על רקע זה, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תרומתו של מודל "כיתה א' גנית" להישגי אוריינות בכיתה א', תוך השוואה בין תלמידים הלומדים במסגרת המודל לבין תלמידים הלומדים בכיתות א' רגילות.

שיטת המחקר

המחקר נועד לבחון את תרומתו של מודל ההוראה "כיתה א' גנית" לקידום הישגי אוריינות, ובפרט מדדי קריאה בסוף כיתה א', בהשוואה להוראה בכיתות א' הפועלות במתכונת מסורתית. המחקר נערך במערך כמותי דמוי ניסוי (Quasi-experimental design), המשווה בין קבוצת התערבות לקבוצת ביקורת בסביבה הטבעית של בית הספר.

משתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 76 תלמידים מכיתות א' בבית ספר יסודי במרכז הארץ. המדגם חולק לשתי קבוצות על פי שיוך כיתתי קיים: קבוצת הניסוי כללה 27 תלמידים (כיתה אחת) שלמדו על פי מודל "כיתה א' גנית", וקבוצת הביקורת כללה 49 תלמידים (שתי כיתות) שלמדו בשיטות הוראה מסורתיות. התפלגות המגדר במדגם הייתה 32 בנים (42.1%) ו-44 בנות (57.9%). חלוקת התלמידים לקבוצות לא הייתה אקראית,

אולם לצורך בדיקת שקילות הקבוצות נערכו משימות מיפוי בתחילת שנת הלימודים. ממצאי בדיקות אלו הצביעו על היעדר הבדלים מובהקים בין הקבוצות במדדי האוריינות ההתחלתיים.

חומרים וכלי המחקר

איסוף הנתונים התבצע באמצעות משימות מתוך "מבדק קריאה וכתיבה לכיתה א'" של ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) המוכר במערכת החינוך גם כ"עשר המשימות" (מסט, בר-און וידידיה, 2014). המבדק נועד לניטור שליטתם של תלמידי כיתה א' במיומנויות קריאה וכתיבה בשלבים שונים של תהליך רכישת הקריאה. גרסתו העדכנית פותחה בשנת 2014 ולוותה במחקר לקביעת נורמות, שהתבסס על מדגם ארצי מייצג של תלמידי כיתות א'. המבדק כולל עשר משימות להערכת היבטים שונים של קריאה, כתיבה וידע לשוני, ולכל משימה נקבעו מחוונים ונורמות ביצוע המאפשרים להעריך את תפקוד התלמיד בהשוואה למצופה מתלמידים בכיתה א'.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במשימות ובמדדים שתועדו במסגרת המיפוי הבית ספרי השוטף. בתחילת השנה נבחרו שתי המשימות הראשונות במבדק: משימה 1, "קריאה של שמות אותיות", ומשימה 2, "מודעות פונולוגית". שתי משימות אלה מיועדות להעברה בתחילת כיתה א', בחודשים ספטמבר ואוקטובר, ומטרתן לספק מידע על ההבנה הראשונית של העיקרון האלפביתי, שהוא תנאי מרכזי לרכישת הקריאה והכתיבה. לכן הן שימשו במחקר כמדדי קדם לבדיקת שקילות בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת. במשימה 1, "קריאה של שמות אותיות", התלמידים מתבקשים לקרוא בקול את שמות אותיות האלף בית, ללא האותיות הסופיות. ביצוע המשימה מוערך על פי מידת הדיוק בזיהוי האותיות, ומסווג לשלוש רמות ביצוע בהתאם לנורמות המבדק: ביצוע תקין, ביצוע הדורש מעקב וביצוע לא תקין. במשימה 2, "מודעות פונולוגית", נבדקת ערנות התלמידים למבנה הצלילי של מילים דבורות. המשימה כוללת זיהוי עיצור פותח, הפקת עיצור סוגר וזיהוי צירוף פותח, בהתאם להנחיות המבדק. גם במדד זה סווגו ביצועי התלמידים על פי רמות הביצוע שנקבעו במבדק.

בסוף שנת הלימודים נבדקו שלושה מדדי תוצאה: דיוק בקריאה, שליטה בסימני הנקוד, ומדד פדגוגי מסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. מדד דיוק בקריאה חושב כמדד מסכם על בסיס שתי משימות קריאה מתוך מבדק ראמ"ה: משימה 6, "קריאת מילים מוכרות", ומשימה 7, "קריאת מילים שאינן מוכרות". שתי המשימות בוחנות את דיוק הפענוח של מילים מנוקדות בסוף כיתה א'. קריאת מילים מוכרות משקפת שילוב בין פענוח פונולוגי לבין היכרות עם מילים שנלמדו ונפגשו במהלך השנה, ואילו קריאת מילים שאינן מוכרות משקפת באופן ממוקד יותר את יכולת הפענוח הפונולוגי. לצורך המחקר חושב ציון מסכם של דיוק בקריאה כממוצע רמות הביצוע בשתי המשימות. בכל אחת מהמשימות סווג ביצוע התלמידים לשלוש רמות, בהתאם לנורמות המבדק: 1 = ביצוע תקין, 2 = ביצוע הדורש מעקב, 3 = ביצוע לא תקין. לפיכך, ציון נמוך יותר במדד המסכם משקף רמת דיוק גבוהה יותר בקריאה. לצורך ניתוח הרגרסיה הלוגיסטית קודד מדד דיוק הקריאה מחדש כמדד בינארי, שליטה תקינה לעומת שליטה חלקית או לא תקינה. מדד השליטה בסימני הנקוד התבסס על משימה 5 במבדק, "קריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד". משימה זו בוחנת את שליטת התלמידים בפענוח צירופים מנוקדים, והיא משקפת את מידת הביסוס של הידע האלפביתי ושל הקשר בין אותיות, סימני ניקוד וצלילי השפה. גם במדד זה סווגו ביצועי התלמידים לשלוש רמות ביצוע על פי נורמות המבדק: ביצוע תקין, ביצוע הדורש מעקב וביצוע לא תקין.

בנוסף למדדים המבוססים על משימות המבדק, נעשה שימוש במדד פדגוגי מסכם שנכלל במיפוי הבית ספרי, ובחן אם התלמידים הגיעו לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. מדד זה אינו משימה נפרדת מתוך מבדק ראמ"ה, אלא מדד בית ספרי מסכם המבוסס על מכלול נתוני המיפוי, על שליטה באותיות ובסימני הניקוד שנלמדו, על יכולת לקרוא צירופים ומילים מנוקדות באופן מדויק, ועל התרשמות המחנכת מקריאה קולית של התלמידים במהלך המיפוי. המדד קודד כמדד בינארי: הגיע לרמת הקריאה הבסיסית והתפקודית המצופה בסוף כיתה א', או לא הגיע אליה.

במסגרת המחקר לא נותחו מדדים של קצב קריאה והבנת הנקרא. מדדים אלה לא נכללו במסד הנתונים ששימש למחקר באופן מלא ואחיד עבור כלל התלמידים, ולכן לא ניתן היה לשלבם בניתוח הסטטיסטי. המחקר התמקד במדדים שהיו זמינים באופן שיטתי במיפוי הבית ספרי: דיוק בקריאה, שליטה בסימני הניקוד, והמדד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית בסוף כיתה א'.

הליך המחקר

המחקר נערך לאורך שנת לימודים אחת, במסגרת העבודה השוטפת של בית הספר. בתחילת השנה הועברו משימות המיפוי לכלל התלמידים בשתי הקבוצות, לצורך קביעת קו בסיס והשוואת רמת האוריינות ההתחלתית. בסיום השנה הועברו משימות ההערכה שנכללו במיפוי הבית ספרי, לצורך בחינת הישגי התלמידים במדדי הקריאה שנבחנו במחקר. הנתונים נאספו על ידי צוות ההוראה והוזנו לקובץ נתונים אנונימי לצורך עיבוד סטטיסטי.

במהלך שנת הלימודים למדה קבוצת הניסוי בכיתה שפעלה על פי עקרונות מודל "כיתה א' גנית". המורה שלימדה בכיתה זו היא גננת בהכשרתה, ובמהלך הכשרתה המקצועית למדה קורס בהוראת קריאה וכתובה בכיתות א' וב', שכלל התייחסות להוראה בגישה גנית בכיתה א'. תפיסת ההוראה שלה נשענה על שילוב בין הקניה שיטתית של הקריאה והכתיבה לבין ארגון סביבת למידה חווייתית, משחקית וגמישה, הקרובה במאפייניה לסביבת הגן.

יישום המודל בכיתה הניסוי בא לידי ביטוי הן בארגון המרחב והן בדרכי ההוראה. סביבת הכיתה כללה פינות פעילות ומשחק, ובהן פינת מטבח ובובות, ספרייה מזמינה, מרחבי בנייה ומשחק כגון לגו וקוביות, לצד שולחנות עבודה וחומרי קריאה וכתובה. הלמידה לא אורגנה רק סביב עבודה אחידה בחוברת, אלא סביב שילוב בין הקניה, עבודה בקבוצות קטנות, פעילות עצמאית ומשחק במרחב. החוברות שימשו חומר תומך ללמידה, אך לא היו הגורם המארגן הבלעדי של ההוראה. כך, בזמן שחלק מן התלמידים עבדו עם המורה בקבוצה קטנה, תלמידים אחרים פעלו במרחבי הלמידה, במשחקים לימודיים, בפינות פעילות או בעבודה עצמאית. במובן זה, ההוראה בכיתה הניסוי שילבה בין למידה בהנחיית המורה לבין פעילות עצמאית במרחב, ואפשרה תנועה בין הוראה ישירה, בחירה והתנסות פעילה.

קבוצת הביקורת למדה בכיתות א' שפעלו במתכונת מסורתית יותר. בכיתות אלה סביבת הלמידה אורגנה בעיקר סביב שולחנות, לוח, ספרים וחוברות, וההוראה התבססה במידה רבה יותר על הקניה פרונטלית, עבודה רציפה בחוברות הלימוד, והתקדמות משותפת של כלל התלמידים על פי רצף ההוראה הכיתתי. הוראת הקריאה התבססה על שיטת הקריאה הנהוגה בבית הספר, תוך שימוש בספרים וחוברות כבסיס המרכזי לתרגול ולהתקדמות. בשונה מכיתת הניסוי, בכיתות הביקורת לא שולבו באופן קבוע מרחבי

משחק גניים כחלק מארגון ההוראה היומיומי, והעבודה בחוברות שימשה ציר מרכזי יותר בארגון הלמידה. מאחר שהמחקר נערך בסביבה חינוכית טבעית, יישום המודל לא לווה בתצפיות מובנות או במדד פורמלי של נאמנות יישום. עם זאת, תיאור ההתערבות מבוסס על מאפייני הכיתה, על הכשרתה ותפיסתה המקצועית של המורה, ועל האופן שבו אורגנה סביבת הלמידה וההוראה בפועל לאורך שנת הלימודים.

אתיקה

המחקר בוצע בהתאם לכללי האתיקה המקובלים. המחקר אושר על ידי ועדת אתיקה מוסדית, נתקבלה הסכמה מדעת מהורי התלמידים, והובטחה אנונימיות מלאה ושמירה על סודיות הנתונים.

ניתוח סטטיסטי

הנתונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS בהתאם לאופי הנתונים ולסולמות המדידה. תחילה נבחנו התפלגויות המשתנים, ובהתאם לגודל המדגם והתפלגות המשתנים נעשה שימוש במבחנים אִפֿרמטריים. להשוואת קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת במדדי הבסיס ובמדדי התוצאה הסודרים, קריאה של שמות אותיות, מודעות פונולוגית, דיוק בקריאה ושליטה בסימני הניקוד, בוצעו מבחני Mann–Whitney U והוצגו ממוצעי דירוג לכל קבוצה.

לצורך בחינת הסיכוי להגעה לביצוע תקין במדדי סוף השנה בוצעו רגרסיות לוגיסטיות בינאריות, כאשר שיוך קבוצתי, כיתה א' גנית לעומת כיתה רגילה, שימש כמשתנה מנבא. במדדי דיוק בקריאה ושליטה בסימני הניקוד קודדו התוצאות מחדש לביצוע תקין לעומת ביצוע חלקי או לא תקין. המדד הפדגוגי המסכם קודד מלכתחילה כמדד בינארי, הגעה או אי הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. תוצאות הניתוחים הוצגו באמצעות יחסי סיכויים ורווחי סמך של 95%. רמת המובהקות הסטטיסטית נקבעה ל $p < .05$. במקרים שבהם התקבלו ערכי p גבוליים, $p < .10$, הוצגו הממצאים כמגמות. כל הניתוחים בוצעו על בסיס המדגם המלא ($N = 76$).

ממצאים

בדיקת שקילות בתחילת השנה

בשלב הראשון נערכה השוואה בין קבוצת הניסוי ($N = 27$) לבין קבוצת הביקורת ($N = 49$) במדדי הבסיס שנאספו בתחילת שנת הלימודים, במטרה לבחון אם התקיימו הבדלים התחלתיים ברמת האוריינות. כפי שמוצג בטבלה 1, לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות במשימת קריאה של שמות אותיות או במשימת מודעות פונולוגית ($p > .05$). ממצאים אלה מצביעים על שקילות הקבוצות בנקודת הפתיחה האוריינית.

טבלה 1. ממוצעים, סטיות תקן ומבחני Mann–Whitney U במדדי הבסיס בתחילת השנה לפי קבוצת מחקר.

משתנה	קבוצה	ממוצע (SD)	<i>U</i>	<i>p</i>
קריאה של שמות אותיות	ניסוי	1.29 (0.46)	601.5	.431
	ביקורת	1.53 (0.81)		
מודעות פונולוגית	ניסוי	1.18 (0.48)	632.5	.637
	ביקורת	1.28 (0.64)		

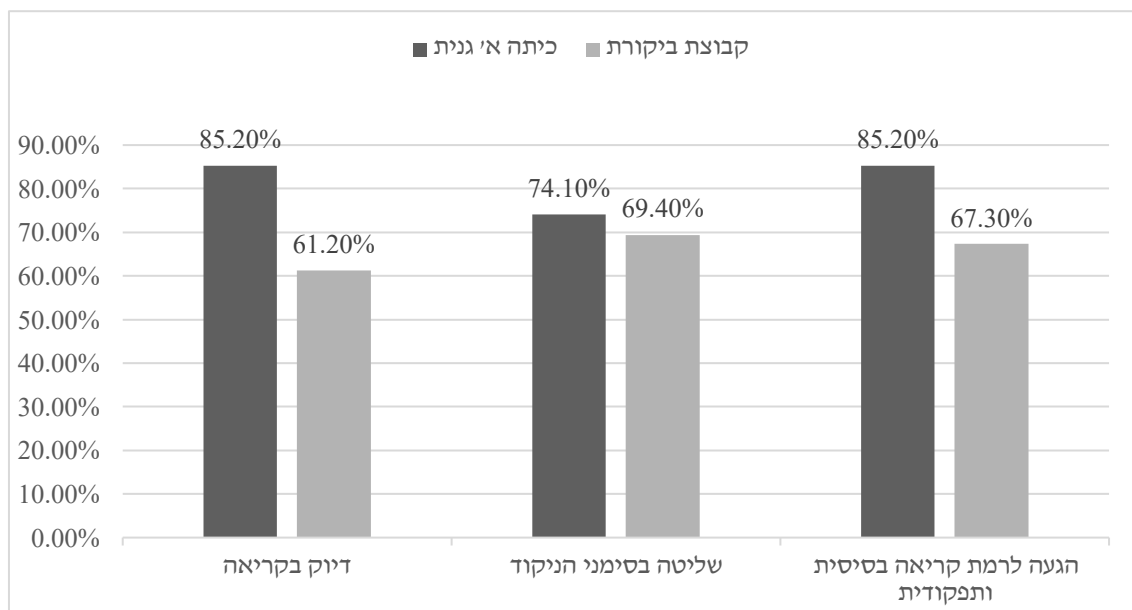
הערה. הדירוג בסולם: 1 = ביצוע תקין, 2 = ביצוע הדורש מעקב, 3 = ביצוע לא תקין. ממוצע נמוך מעיד על ביצוע טוב יותר.

תרומת מודל "א' גנית" להישגי הקריאה

להערכת יעילות ההתערבות נבחנו הישגי התלמידים בסוף שנת הלימודים בשלושה מדדים מרכזיים: דיוק בקריאה, שליטה בסימני הניקוד, ומדד פדגוגי מסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'.

כפי שמודגם בתרשים 1, במבט תיאורי נמצא כי שיעור התלמידים שהגיעו לשליטה תקינה היה גבוה יותר בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת בשלושת המדדים שנבחנו. עם זאת, ניתוחי המובהקות הסטטיסטית מלמדים כי יתרון זה הגיע לרמת מובהקות רק במדד דיוק הקריאה. לבחינת המובהקות הסטטיסטית נערכו מבחני Mann–Whitney U (טבלה 2). במדד דיוק הקריאה נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, כך שתלמידי קבוצת הניסוי הציגו ממוצעי דירוג נמוכים יותר, המשקפים ביצוע טוב יותר, בהשוואה לתלמידי קבוצת הביקורת ($U = 509.5$, $p = .042$). ניתוח רגרסיה לוגיסטית חיזק ממצא זה והצביע על כך שסיכויי השליטה התקינה בדיוק הקריאה בקרב תלמידי קבוצת הניסוי היו גבוהים פי 3.64 לעומת תלמידי קבוצת הביקורת ($OR = 3.64$, $95\% CI [1.09, 12.18]$, $p = .036$).

תרשים 1. אחוז התלמידים שהגיעו לשליטה תקינה במדדי האוריינות בסוף השנה לפי קבוצת מחקר.



טבלה 2. ממוצעי דירוגים, מבחני Mann–Whitney U ויחסי סיכויים (Odds Ratios) במדדי הקריאה בסוף השנה.

משתנה	ממוצע דירוג		Mann–Whitney		רגרסיה לוגיסטית	
	ניסוי	ביקורת	U	p	OR [95% CI]	p
דיוק בקריאה	32.87	41.60	509.5	.042*	3.64 [1.09, 12.18]	.036*
שליטה בסימני הניקוד	36.07	39.84	596.0	.375	1.26 [0.44, 3.61]	.667
הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית	33.98	40.99	539.5	.085	2.79 [0.82, 9.42]	.099

הערה. $N = 76$. ממוצע דירוג נמדד על ביצוע טוב יותר. OR = יחס סיכויים להגעה לביצוע תקין בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת; CI = רווח סמך. $p < .05$.

במדד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א' נצפתה מגמה חיובית לטובת קבוצת הניסוי. במבחן Mann–Whitney U התקבל הבדל גבולי בין הקבוצות ($U = 539.5$, $p = .085$), וברגרסיה הלוגיסטית נמצא כי סיכויי התלמידים בקבוצת הניסוי להגיע לרמת הקריאה המצופה היו גבוהים פי 2.79 בהשוואה לתלמידי קבוצת הביקורת, אולם ממצא זה לא הגיע לרמת מובהקות סטטיסטית ($OR = 2.79$, $95\% CI [0.82, 9.42]$, $p = .099$).

במדד השליטה בסימני הניקוד לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, לא במבחן Mann–Whitney U ולא בניתוח הרגרסיה הלוגיסטית. לפיכך, ממצאי המחקר מצביעים על יתרון מובהק של מודל "כיתה א' גנית" במדד דיוק הקריאה, ועל מגמה חיובית, אך לא מובהקת, במדד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית. לעומת זאת, במדד השליטה בסימני הניקוד לא נמצא יתרון מובהק לקבוצת הניסוי.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתו של מודל ההוראה "כיתה א' גנית" לקידום הישגי האוריינות של תלמידים בראשית בית הספר היסודי, תוך התמקדות בדיוק בקריאה, בשליטה בסימני הניקוד ובמדד פדגוגי מסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית המצופה בסוף כיתה א'. השאלה שנבחנה הייתה האם סביבת למידה המשלבת בין מאפיינים חווייתיים ומשחקיים המוכרים מהגן לבין הקניה שיטתית של מיומנויות אורייניות בכיתה א' תורמת להישגים גבוהים יותר בהשוואה להוראה בכיתות הפועלות במתכונת מסורתית.

ממצאי המחקר מצביעים על יתרון מובהק של קבוצת הניסוי במדד דיוק הקריאה. תלמידים שלמדו במסגרת מודל "כיתה א' גנית" הגיעו לשיעור גבוה יותר של דיוק תקין בקריאה, וסיכוייהם להגיע לשליטה תקינה במדד זה היו גבוהים פי 3.64 בהשוואה לתלמידי קבוצת הביקורת. לעומת זאת, במדד השליטה בסימני הניקוד לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, ובמדד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית נמצאה מגמה חיובית לטובת קבוצת הניסוי, אך זו לא הגיעה לרמת מובהקות סטטיסטית.

היתרון שנמצא בדיוק הקריאה משמעותי במיוחד על רקע מקומו המרכזי של הפענוח בראשית רכישת הקריאה. בכיתה א' הילדים נדרשים לבסס את הקשר בין אותיות, סימני ניקוד וצלילי השפה, ולהמיר יחידות

גרפמיות ליחידות פונולוגיות באופן מדויק ויעיל (Castles et al., 2018; Ehri et al., 2001; National Reading Panel, 2000). לצד זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כי הוראה שיטתית אינה חייבת להתקיים רק במתכונת פרונטלית או אחידה, אלא עשויה להשתלב גם בתוך סביבת למידה גמישה, חווייתית ומשחקית.

ניתן להסביר את היתרון בדיוק הקריאה באמצעות כמה מאפיינים של מודל "כיתה א' גנית". ראשית, הסביבה הפסיכופדגוגית הייחודית של המודל מאפשרת לילדים לפעול בתוך מרחב למידה מוכר יותר מבחינה התפתחותית, הכולל פינות פעילות, משחק, תנועה, עבודה בקבוצות קטנות והתנסות עצמאית. ארגון כזה עשוי להפחית את חדות המעבר מן הגן לבית הספר וליצור תנאים רגשיים ולימודיים התומכים בלמידת הקריאה. כאשר הילדים פועלים בסביבה שמאפשרת תנועה, בחירה והתנסות פעילה, ייתכן שקל להם יותר להפנות קשב ומשאבים קוגניטיביים לתהליכי הפענוח הנדרשים בראשית הקריאה. הסבר זה מתיישב עם מחקרים המדגישים את חשיבותו של מעבר הדרגתי ומותאם בין הגן לבית הספר ואת השפעתו על הסתגלותם של ילדים למסגרת הבית ספרית (OECD, 2017; Rimm-Kaufman et al., 2000).

שנית, המודל משלב בין הקניה שיטתית של מיומנויות קריאה לבין התנסות חווייתית ורב-חושית. שילוב זה עשוי לתמוך במיוחד בדיוק הקריאה, משום שהוא מאפשר לילדים לפגוש שוב ושוב את הקשרים בין אותיות, סימני ניקוד וצלילים בתוך מצבי למידה מגוונים, ולא רק באמצעות תרגול אחיד בחוברת. במובן זה, החוברות אינן נעלמות מן ההוראה, אלא משמשות חלק ממערך רחב יותר הכולל משחקים, עבודה בקבוצות, פעילות במרחב ושיח פדגוגי. ממצא זה מתיישב עם הגישה המאוזנת בהוראת הקריאה, המדגישה את הצורך לשלב בין הוראה מפורשת של פענוח לבין עיסוק בטקסטים, משמעות, כתיבה והתנסויות אורייניות מגוונות (Pressley, 2006; Snow & Juel, 2005).

מאפיין נוסף שעשוי להסביר את היתרון בדיוק הקריאה הוא העבודה בקבוצות קטנות. קבוצה קטנה מאפשרת למורה לזהות קשיים בזמן אמת ולתת תיווך מותאם יותר לילדים הזקוקים לכך (Piasta et al., 2024). בכיתה א' קיימת שונות גדולה בין תלמידים ברמת המוכנות האוריינית, ולכן ארגון הוראה גמיש עשוי לסייע במיוחד בביסוס דיוק הקריאה (Connor & Morrison, 2016; Hall et al., 2018). מחקרים על הוראת קריאה מותאמת ועל התערבויות קריאה בקבוצות קטנות מצביעים על כך שהתאמת ההוראה לרמת התלמידים ולצורכיהם עשויה לתרום לשיפור הישגי הקריאה, ובמיוחד כאשר ההוראה ממוקדת במיומנויות בסיס כגון פענוח ודיוק בקריאה (Connor et al., 2009).

תרומה אפשרית נוספת של המודל קשורה ללמידה משחקית ומונחית משחק, ולתפקידה בהגברת מעורבותם של הילדים בלמידה. מחקרים מצביעים על כך שלמידה משחקית יכולה לתמוך בלמידה כאשר היא אינה נותרת פעילות חופשית בלבד, אלא מלווה בהכוונה פדגוגית, במטרות לימודיות ברורות ובתיווך של מבוגר (Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016). במודל "כיתה א' גנית" המשחק משמש מסגרת פדגוגית שבתוכה ניתן לתרגל, לחזור, להתנסות ולבסס מיומנויות אורייניות. בכך המודל עשוי להגביר את מעורבותם של הילדים בלמידה ואת נכונותם להתנסות בקריאה שוב ושוב, גורם שעשוי לתרום לביסוס הדיוק בקריאה. בהקשר זה, הממצא הנוכחי מתיישב גם עם מחקרים המצביעים על תרומתה של למידה פעילה ומשחקית לעניין, למעורבות ולהישגים לימודיים בשנות הלימוד הראשונות (Parker et al., 2022; Rand & Morrow, 2021).

במדד הפדגוגי המסכם של הגעה לרמת קריאה בסיסית ותפקודית נמצאה מגמה חיובית לטובת קבוצת הניסוי, אף שלא הגיעה לרמת מובהקות סטטיסטית. מגמה זו עשויה לרמוז כי תרומתו של מודל "כיתה א' גנית" אינה מתמצה בדיוק הקריאה בלבד, אלא עשויה לבוא לידי ביטוי גם בהתבססות רחבה יותר של הקריאה בסוף כיתה א'. המודל מזמן לילדים התנסויות חוזרות בקריאה בתוך הקשרים מגוונים ומשמעותיים, לצד הקניה שיטתית ותיווך קרוב של המורה. כאשר הקריאה אינה מתורגלת רק כמשימה טכנית בחוברת, אלא משתלבת במשחקים, בפינוי פעילות, בעבודה בקבוצות קטנות ובמרחבי למידה שונים, הילדים עשויים לפתח ביטחון, שטף תפקודי ותחושת מסוגלות גבוהה יותר כלומדים קוראים. לכן, גם אם המדד המסכם לא הצביע על הבדל מובהק, הכיוון החיובי שנמצא בו תואם את הרציונל של המודל ומחזק את האפשרות שסביבה גנית, גמישה וחוויתית תומכת לא רק בפענוח מדויק, אלא גם בבסיס הקריאה כתפקוד לימודי ממשי בסוף כיתה א'. עם זאת, מאחר שמדד זה מבוסס על הערכה פדגוגית בית ספרית מסכמת, ראוי לבחון ממצא זה במחקרי המשך שיכללו מדדים ישירים ומובנים נוספים של קריאה.

באשר למדד השליטה בסימני הניקוד, לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות. ייתכן שהסבר לכך הוא ששליטה בסימני ניקוד נלמדת באופן שיטתי בשתי מתכונות ההוראה, הן בכיתה המסורתית והן בכיתה שפעלה על פי המודל הגני. כלומר, גם כאשר סביבת הלמידה שונה, ההקניה הישירה של סימני הניקוד עשויה להיות דומה יחסית בין הקבוצות. אפשרות נוספת היא שהתרומה המרכזית של המודל אינה מתבטאת ברכישה מבודדת של סימני הניקוד, אלא ביכולת להשתמש בידע זה בתוך קריאת מילים מדויקת. הסבר זה מתיישב עם העובדה שהבדל מובהק נמצא במדד דיוק הקריאה, אך לא במדד השליטה בסימני הניקוד כשלעצמו.

השלכות פדגוגיות

לתוצאות המחקר יש כמה השלכות פדגוגיות. ראשית, הן מחזקות את הצורך לבחון מחדש את ארגון ההוראה בכיתה א', כך שהמעבר מהגן לבית הספר לא ייתפס רק כהסתגלות למסגרת פורמלית יותר, אלא כהזדמנות לבנות רצף התפתחותי ולימודי מותאם יותר. במסגרת שנבדקה, שילוב עקרונות גניים בכיתה א' לא פגע בהישגים האקדמיים, ואף נמצא קשור ליתרון מובהק בדיוק הקריאה. ממצא זה חשוב במיוחד על רקע החשש שלעיתים מתעורר מפני שילוב משחק, תנועה ובחירה בכיתה א', בשל התפיסה כי מרכיבים אלה עלולים לבוא על חשבון הוראה פורמלית ושיטתית. המחקר הנוכחי מציע כי כאשר הלמידה החווייתית מלווה בהכוונה פדגוגית ובהקניה שיטתית, היא עשויה לתמוך בתהליכי רכישת הקריאה.

נוסף על כך, הממצאים מעלים אפשרות כי עקרונות מסוימים של המודל, כגון למידה פעילה, עבודה בקבוצות קטנות, שילוב משחק ותנועה, בחירה והתנסות במרחב, עשויים להיות רלוונטיים לא רק בראשית כיתה א' אלא גם בהמשך בית הספר היסודי. אין הכוונה להעתיק את סביבת הגן כפי שהיא לכיתות הגבוהות יותר, אלא לחשוב כיצד ניתן לשמר עקרונות של למידה חוויתית, גמישה ומעוררת מעורבות גם לאחר שלב המעבר לבית הספר. עקרונות אלה עשויים להיות רלוונטיים גם בתחומי דעת נוספים, למשל חשבון, שבהם ילדים צעירים עשויים להפיק תועלת משילוב בין הקניה שיטתית לבין התנסות מוחשית, משחקית ופעילה. לצד זאת, מאחר שהמודל מזמן עבודה מתחלפת בקבוצות, משחק משותף ופעילות במרחבים שונים, ייתכן שיש לו תרומה גם לאקלים החברתי בכיתה, ליכולת של ילדים לעבוד עם בני זוג וקבוצות משתנות, ולפיתוח

מיומנויות של שיתוף פעולה. היבטים אלה לא נבחנו במחקר הנוכחי, אך הם מצביעים על כיוונים חשובים למחקרי המשך.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקרי המשך

בפרשנות ממצאי המחקר יש להביא בחשבון מספר מגבלות מתודולוגיות. ראשית, גודל המדגם היה מצומצם יחסית, והקצאת התלמידים לקבוצות לא הייתה אקראית, שכן המחקר נערך בסביבה חינוכית טבעית ובהתבסס על שיוך כיתתי קיים. מחקרי המשך יוכלו לבחון את תרומת המודל במדגמים רחבים ומגוונים יותר, בבתי ספר שונים ובאוכלוסיות תלמידים מגוונות, וכן לשלב מערכי מחקר מבוקרים יותר שיאפשרו לבחון את תרומת המודל באופן מדויק יותר. נוסף על כך, לא נבחנו במחקר משתנים מתערבים כגון מאפייני המורות, הרקע הסוציו-אקונומי של התלמידים או מאפייני התמיכה הביתית באוריינות, אשר עשויים להשפיע על הישגי הקריאה. מחקרי המשך יוכלו לכלול משתנים אלה, כדי לבחון באיזו מידה תרומת המודל נשמרת גם לאחר בקרה על מאפייני רקע אישיים, משפחתיים וכיתתיים. מגבלה נוספת קשורה לכך שהנתונים נאספו במסגרת המיפוי הבית ספרי השוטף על ידי מחנכות הכיתות, ולא על ידי מעריכים חיצוניים. מאחר שהמחנכות הכירו את שיוך הכיתות ואת מטרות המחקר, לא ניתן לשלול אפשרות להטיה מסוימת במדידה או בפרשנות, במיוחד במדדים הנשענים על שיקול דעת פדגוגי רחב ועל היכרות עם התלמידים. אפשרות זו רלוונטית במיוחד ביחס למדד הפדגוגי המסכם, ופחות ביחס למשימות המובנות של מבדק ראמ"ה, שבהן הצינון מבוסס על מחוונים ועל רמות ביצוע מוגדרות. במחקרי המשך רצוי לשלב גם מעריכים חיצוניים, ובמיוחד במדדים מסכמים או במדדים הנשענים על שיקול דעת פדגוגי רחב. כמו כן, מאחר שהמחקר נערך בסביבה חינוכית טבעית, לא שולב בו מדד פורמלי של נאמנות יישום למודל "כיתה א' גנית". מחקרי המשך יוכלו להרחיב נקודה זו באמצעות תצפיות מובנות, תיעוד שיטתי של פרקטיקות ההוראה, ראיונות עם מורות, וניתוח של האופן שבו רכיבי המודל מיושמים בפועל לאורך השנה. שילוב כזה יאפשר לבחון לא רק אם המודל קשור להישגים גבוהים יותר, אלא גם אילו רכיבים מתוכו משמעותיים במיוחד לקידום הקריאה. לבסוף, המחקר לא כלל מעקב ארוך טווח אחר שימור ההישגים בכיתות הגבוהות יותר, ולא בחן מדדים נוספים כגון קצב קריאה, הבנת הנקרא, כתיבה, הישגים בחשבון או אקלים חברתי כיתתי. מחקרי המשך יוכלו לבחון אם היתרון שנמצא בדיוק הקריאה נשמר גם בהמשך בית הספר היסודי, ואם עקרונות המודל תורמים גם לתחומי למידה נוספים ולהיבטים חברתיים ורגשיים של הלמידה. בחינה כזו תוכל להרחיב את ההבנה של תרומת מודל "כיתה א' גנית", לא רק כמענה לשלב המעבר מן הגן לבית הספר, אלא גם כבסיס לחשיבה רחבה יותר על ארגון הלמידה בשנות בית הספר הראשונות.

לסיכום, המחקר מצביע על כך שמודל "כיתה א' גנית" עשוי להוות מסגרת פדגוגית מבטיחה לקידום דיוק הקריאה בראשית בית הספר. ממצאי המחקר מדגישים כי שילוב בין הקניה שיטתית של מיומנויות אורייניות לבין סביבה חווייתית, משחקית ותומכת יכול להתקיים לצד קידום הישגים אקדמיים, ואף לתרום לביסוס הקריאה בשלבי הרכישה הראשונים. תרומתו המרכזית של המודל נעוצה ביכולתו לרכז את המעבר מן הגן לבית הספר, מבלי לוותר על מטרות ההוראה בכיתה א', אלא באמצעות ארגון למידה המותאם יותר לצורכי הילדים בשלב זה. בכך המחקר תורם לחשיבה מחודשת על הוראת הקריאה בראשית בית הספר, ומציע כי למידה פעילה, גמישה ומונחית פדגוגית עשויה לשמש תשתית משמעותית לקידום אוריינות בכיתה א'. ממצאים אלה מחזקים את הצורך להמשיך ולפתח מודלים פדגוגיים המשלבים בין התאמה התפתחותית,

הוראה שיטתית וחויית למידה פעילה, באופן המאפשר לילדים להיכנס לעולם הקריאה מתוך תחושת מסוגלות, מעורבות והצלחה.

תודות

אנו מבקשות להודות לפרופ' מרים מבורך על הליווי האקדמי של תהליך המחקר ועל תרומתה להכוונתנו.

מקורות

- בשארה, ס'. (2020). הקשר בין העומק האורתוגרפי של השפה לבין העיבוד הפונולוגי והעיבוד המורפולוגי בקרב תלמידים עם לקויות למידה. *עיונים בחינוך*, 20, 155-172.
- גודר, א', ושילד, ג'. (2003). *לקראת קריאה וכתובה בגן הילדים: תמונת מצב תשס"ב*. אגף הערכה ומדידה, משרד החינוך.
- ליבליך, ע'. (2014). שילוב תלמיד מיוחד במערכת החינוך: סיפור על כאב והצלחה. *עיונים בחינוך*, 12, 177-209.
- מסט, א', בר-און, ע', וידידה, ס'. (2014). *מבדק קריאה וכתובה לכיתה א': מדריך למורה*. ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.
- משרד החינוך. (2014). *תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב': יעדים ועקרונות לתכנון דרכי הוראה, למידה והערכה*. אגף החינוך היסודי, המינהל הפדגוגי ואגף שפות, המזכירות הפדגוגית. <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/3/41/43/44-KgWXNVUEc6.pdf>
- משרד החינוך. (2018). *מסמך מדיניות: למידה רציפה מהגן לבית הספר*.
- משרד החינוך. (2021). *תוכנית מעברים: גני ילדים-יסודי*. המינהל הפדגוגי. <https://meyda.education.gov.il/files/PortalBaaluyot/POB/call-for-proposal/summer-school-2021/transitions-elementary-school.pdf>
- סנפיר, מ', סיטון, ש', ורוסו-צימט, ג'. (2012). *מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל*. (עמ' 169–163). מכון בר גוריון.
- קרול, ג', ולחיאני, ד'. (2019). *א' תחילה: ריכוך המעבר מהגן לבית הספר*. משרד החינוך, אגף א' חינוך יסודי. https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/alon/alon33/kita_a.pdf
- תורג'מן, י'. (2017). *צורה, צבע וצליל: שיטה חדשנית ומהנה ללימוד הקריאה העברית*. יבנה בונס.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 403–426. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_1
- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*, 238, Article 103983. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103983>

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47–57.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.12.002>
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
<https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2016). Individualizing student instruction in reading: Implications for policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 54–61. <https://doi.org/10.1177/2372732215624931>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., & Schatschneider, C. (2009). The early years: Algorithm-guided individualized reading instruction. *Science*, 325(5940), 1349–1353. <https://doi.org/10.1126/science.1175750>
- Davison, K. E., Zuk, J., Mullin, L. J., Ozernov-Palchik, O., Norton, E., Gabrieli, J. D. E., Yu, X., & Gaab, N. (2023). Examining shared reading and white matter organization in kindergarten in relation to subsequent language and reading abilities: A longitudinal investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 35(2), 259–275.
https://doi.org/10.1162/jocn_a_01944
- Del Barrio, L., & Arús, M. E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1403745.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1403745>
- D'On Jones, C., Reutzel, D. R., & Fargo, J. D. (2010). Comparing two methods of writing instruction: Effects on kindergarten students' reading skills. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 327–341. <https://doi.org/10.1080/00220670903383119>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447.
<https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school* (Working Paper No. 42). Bernard van Leer Foundation. <https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/22677929/AlineDunlop1.pdf>
- Hall, M. S., Burns, M. K., & Edwards, E. C. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54–66.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Kim, M. H., Ahmed, S. F., & Morrison, F. J. (2021). The effects of kindergarten and first grade schooling on executive function and academic skill development: Evidence from a school cutoff design. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 607973.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607973>
- Li, X., & Kangas, M. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: Teachers' pedagogical activities. *Education 3–13*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology, 40*(1), 22–41.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, Article 100290.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. *Frontiers in Education, 7*, Article 751801.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

- Piasta, S. B., Hudson, A., Sayers, R., Logan, J. A. R., Lewis, K., Zettler-Greeley, C. M., & Bailet, L. L. (2024). Small-group emergent literacy intervention dosage in preschool: Patterns and predictors. *Journal of Early Intervention*, 46(1), 39–57.
<https://doi.org/10.1177/10538151231155411>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
- Rand, M. K., & Morrow, L. M. (2021). The contribution of play experiences in early literacy: Expanding the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S239–S248.
<https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Reed, C. S. (2021). *Differentiated experiential learning through play as supplemental support for prekindergarten students* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. Scholar Commons. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/6513>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Smith, F. (2006). *Reading without nonsense* (4th ed.). Teachers College Press.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 274–294). Blackwell.

- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Blackwell.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

The Contribution of the “Kindergarten-Based First Grade” Model to Reading Achievement at First Grade

Shira Besser-Biron

Levinsky-Wingate Academic College

Revital Shams-Shansi

Talpiot College of Education

The present study examined the contribution of the “Kindergarten-Based First Grade” model in promoting literacy achievement among first-grade students. The model offers a psycho-pedagogical framework that integrates experiential and play-based instructional practices characteristic of kindergarten with formal school learning, with the aim of creating educational and emotional continuity during the transition to elementary school. The study included 76 students and employed a quantitative quasi-experimental design, comprising an experimental group that learned according to the kindergarten-based model and a control group that was taught using traditional instructional methods. Students’ reading achievement was assessed at the end of the school year using measures of reading accuracy, mastery of vowel signs, and a pedagogical summary indicator of basic functional reading proficiency expected by the end of first grade. The findings indicate a significant advantage for the experimental group in reading accuracy, as well as a positive, though not statistically significant, trend in the pedagogical summary indicator of basic functional reading proficiency by the end of first grade. No significant difference between the groups was found in mastery of vowel signs. These findings highlight the potential contribution of a balanced approach that combines systematic instruction in reading skills with an experiential, play-based, and flexible learning environment. In conclusion, the study suggests that this type of instructional model may support the development of reading accuracy at the beginning of first grade and contribute to rethinking the organization of teaching and learning during the first year of elementary school.

Keywords: Early literacy, transition from kindergarten to school, reading instruction, kindergarten-based first grade, playful learning