

חשיבות לימוד הכתיבה בגני חובה

רכישה נכונה של הכתיבה הידנית הינה אחת **מאבני הדרך** הנחוצות לילד להצליח בהשתלבותו כתלמיד בבית הספר. התנסות איכותית בגיל הגן בכתיבה, ובייחוד בעיצוב הכתב, עשויה למנוע רכישה של הרגלי כתיבה בלתי תקינים שיהיה קשה לשנות בגיל מאוחר יותר.

הכתיבה הידנית, עדיין מהווה כלי ביטוי משמעותי של תלמידי בית הספר (התלמידים עוסקים בכתיבה לפחות 50% מזמן הלימודים). הצלחתו או כישלונו של הילד בכתיבה ישפיעו על הדרך בה יעמוד בדרישות הלימודיות הניצבות בפניו בבית הספר.

שיטת "הרמזור" שפותחה ע"י המאבחנת תמר שמעוני טל: 054-7516152, הינה שיטה חדשנית להקניית יסודות הכתיבה באופן חויתי ומעניין ומיועדת לילדי גן חובה ותחילת כיתה א'. כמו כן, לילדים המתקשים ברכישת מיומנויות הכתיבה. בשיטת הרמזור מופעלת תוכנית אימון מובנת המקדמת את איכות הכתיבה הידנית וההנעה לכתיבה.

ד"ר שירלי הר-צבי ראש המסלול לחינוך מיוחד בלימודי ההמשך במכללת "תלפיות" וד"ר **נירית ליפשיץ** מהחוג לריפוי בעיסוק, הפקולטה למקצועות הבריאות, הקריה האקדמית אונו, ערכו מחקר בנושא מוכנות לכתיבה ידנית בגן חובה ונעזרו בשיטת "הרמזור" שהוצגה לעיל.

המחקר נערך בחסות מכללת "תלפיות", "הקריה האקדמית אונו" ומכון "מופת" **במסגרת משרד החינוך והמדען הראשי**.

ממצאי המחקר פורסמו בארץ ברבעון "**הד-הגן**" א' ספטמבר 2014 ובעולם

Lifshitz, N., & Har-Zvi, S. (2015). A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 47-55. doi 10.1007/s10643-013-0629-y

מערכת "**הד הגן**" נתנה את הסכמתה שהפרסום בכתב העת העברי יוצג גם באתר של אגודת "**ניצן**" ואנו מודים לה על כך.

1 כולת כתיבה ידנית באה לידי ביטוי בכושר גרפּו־מוטורי ובעיצוב הכתב – קריאות הכתב, גודל אחיד של האותיות, כיוון נכון של האותיות, מיקום האותיות בשורה, קצב הכתיבה, שטף הכתיבה וארגון הכתיבה (חוור מנכ"ל, 2000).

הכתיבה הידנית היא אחת מהמיומנויות המשמעותיות ביותר שעל התלמיד לרכוש בבית הספר היסודי ואף מבין השכיחות ביותר (Lust & Donica, 2011; Schneck & Amundson, 2010). דווח, כי תלמידים עוסקים בכתיבה בין 30% ל-60% מיום הלימודים (Cutler & Graham 2008; Volman van Schendel & Jongmans 2006). זאת, למרות שקיימים כיום גם עזרים טכנולוגיים המהווים אמצעי כתיבה (Feder, 2006; Peverly, 2006; Hart, Fitzpatrick & Cortesa, 2010; & Majnemer, 2007). יתר על כן, 74% מהמורות בבתי הספר היסודיים דיווחו ששכיחות השימוש שהן עושות במחשבים לתמיכה בכתיבה של תלמידים היא נמוכה מאוד (פחות מפעם בחודש).

הכתיבה הידנית מאפשרת להביע מחשבות, לשמרן לטווח ארוך ולייעל את התקשורת הבינאישית. עם זאת, היא מיומנות מורכבת הדורשת תיאום של כשרים קוגניטיביים, שפתיים, מוטוריים (תכנון תנועה, תיאום עין-יד, מניפולציה בתוך כף יד וכדומה) ותחושתיים (גופנא, 2005; פרוש, לבנון-ארז ווינטראוב, 1999). על מנת שמיומנות הכתיבה הידנית תהיה יעילה, היא צריכה להיות שוטפת ולהתבצע ללא מאמץ. מהירות הכתיבה צריכה להיות סבירה והתוצר הכתוב צריך להיות קריא (ינון ווינטראוב, 2000).

להלן פרסום המחקר מ"הד הגן":

ללכת במקומך

בשנים האחרונות מופנים יותר ויותר ילדים לטיפול בריפוי בעיסוק עקב כישורי כתיבה לקויים (שיין, סובל והלל, 2002; Schneck & Amundson, 2010). מעריכים ש-25% עד 33% מהתלמידים מתקשים לרכוש את מיומנות הכתיבה הידנית (Conti, 2012). תלמידים אלו יתקשו, פעמים רבות, לבטא את הידע שלהם בכתיבה. הם ינסו להשלים מטלות במספר מועט של מילים, יתקשו לסיים מטלות בזמן, או ינסו להימנע מלבצע אותן. הם יתרכזו באספקט המכני של הכתיבה ויתקשו להתמקד בתוכן המטלה (Cermak, 1991). הקושי יתבטא בתת הישגיות בלימודים, ובמקרים מסוימים אפילו יגרום לדימוי עצמי נמוך ולדחייה חברתית (שיין ושות', 2002; Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009).

ד"ר שירלי הר־צבי (הכהן) החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות ומכללת סמינר הקיבוצים;
ד"ר נירית ליפשיץ, החוג לריפוי בעיסוק, הפקולטה למקצועות הבריאות, הקריה האקדמית אונו

תן לאצבעות

תוכניות ההתערבות בשיפור איכות הכתיבה מעלה את השאלה החשובה: האם יש לעשות זאת כבר בגיל הגן? כותבות המאמר מאמינות כי ההתערבות המוקדמת אכן טובה לילדים. היא גורמת להם הנאה וסיפוק, מונעת הפניות יתר לטיפולים, תורמת להסתגלות טובה יותר בבית הספר, ומונעת רכישה של הרגלי כתיבה בלתי תקינים שקשה יהיה לשנותם בגיל מאוחר

מאת ד"ר שירלי הר־צבי (הכהן) וד"ר נירית ליפשיץ

המתנגדים טוענים שיש להימנע מללחוץ על ילד בגיל הגן לעצב את האותיות כראוי, כי הוא עלול להתמקד יותר בעיצובן מאשר בכתיבה החופשית, ולכן לתפוס את הכתיבה כתרגול וכאימון נוקשה במקום לחוות זאת כפעילות מרגיעה ומעניינת. כדאי להיות סבלניים: עיצוב תקין של הכתב וכתיבה נאה יתפתחו בהמשך

ההתרשמות הקלינית של כותבות מאמר זה היא כי שתי קבוצות של ילדים מופנות כבר בכיתה א' לטיפול בשל קשיים בכתיבה הידנית. קבוצה אחת כוללת ילדים שבאבחון לא נצפים אצלם קשיים במרכיבי האדם התפיסתיים, מוטוריים ו/או קוגניטיביים העלולים לעמוד בבסיס הקושי בכתיבה, והקבוצה השנייה של הילדים מגלה קושי במרכיבי אדם אלו. ההנחה של הכותבות הייתה שתוכנית מוכנות לכתיבה בגן הילדים יכולה למנוע קשיי כתיבה ותסכול מהקבוצה הראשונה ולהקל על ההתמודדות עם קשיי הכתיבה בקבוצה השנייה.

בשנים האחרונות החלו לבדוק את היעילות של תוכניות ההתערבות בשיפור איכות הכתיבה כבר בגיל הגן. השאלה הנשאלת היא: האם יש להתערב ולתווך לילדים בעיצוב האותיות בראשית דרכם, או להימנע מתיווך? הדעות שנויות במחלוקת (Van Kleeck & Schuele, 2010).

המתנגדים מציינים, כי חשוב להימנע מללחוץ על ילד בגיל הגן לעצב את האותיות כראוי. כך הוא עשוי להתמקד יותר בעיצוב האותיות מאשר בכתיבה החופשית, והוא עלול לתפוס את הכתיבה כתרגול וכאימון נוקשה במקום לחוות זאת כפעילות מרגיעה ומעניינת. כדאי להיות סבלניים: עיצוב תקין של הכתב וכתיבה נאה של האותיות יתפתחו בהמשך (Booth Church, 2009). הדרישה לעצב אותיות בשלמות, בטרם פותחו המיומנויות המוטוריות במלואן, עלולה לתסכל או לאכזב את הילד הצעיר. יש לתת לילדי גן חובה ליהנות מעצם ההתנסות בחיבור קווים וצורות לאותיות ולכתוב אותיות מוכרות (Miller, 2009), ויש לפתח בגיל זה יכולות חברתיות, רגשיות, קוגניטיביות וכישורי משחק (Bredenkamp, 1987).

המצדדים בהתערבות בעיצוב הכתב בגיל הגן מסתמכים על עדויות מצטברות, הגורסות כי התנסות איכותית בכתיבה בגיל הגן מובילה להישגים אקדמיים משופרים, לרבות מיומנות אוריינית, במיוחד אצל תלמידים הנמצאים בסיכון לתת-הישגיות אקדמית (אדם, 1999; בסטקר, 2005; Hart et al., 2005; Aram, 2005; Morrison, Connor & Hindman, 2009; Shatil, Share & Levin, 2000). יתר על כן, הצלחתו או כישלונו של ילד בכתיבה ישפיעו על הדרך בה יעמוד בדרישות הלימודיות הניצבות בפניו בבית הספר (Graham & Harris, 2005).

שימו לב לכתב ראוי מחקרים שבדקו את יעילותן של תוכניות התערבות בשיפור איכות הכתיבה בבית הספר היסודי (גופנא, 2005; ינון, בר-אפרת הירש

ווינטראוב, 2004; שייך ושות' 2002, 2007; Berninger et al, 1997; Feder & Majnmer, 2007) מציביים על שיפור משמעותי במהירות הכתיבה ובאיכותה בקרב ילדים. במחקר של Berninger et al (1997) תואר כי השיפור בכתיבה היה תוצאה של טיפול שכלל הקניית ידע אורתוגרפי - אימון בכתיבת אותיות לפי רמזים חזותיים בעזרת חיצים ממוספרים המכוונים את הסדר וכיוון הקווים המרכיבים את האות. כמו כן, ניתן אימון בשליפת אותיות מהזיכרון לאחר שהאות כוסתה, תוך התמקדות במרחב, בכיווניות הקווים המרכיבים את האות ובהפנמה של צורות האותיות. מכאן ניתן להסיק כי אימון ישיר בכתיבת האותיות עצמן יכול לשפר את תוצרי הכתב מבחינת מהירות הכתב ואיכותו (ינון ווינטראוב, 2000; רוזנבלום ופריש, 2008). יש לציין שהוראת הכתיבה הידנית והתרגול בה יסייעו לא רק לאיכות הכתב, אלא גם לביצועים אקדמיים נוספים בקרב תלמידים בתחילת דרכם האקדמית (Hart et al, 2010). גישה זו חוזקה על ידי Longcamp, Zerbato-Poudou and Valey (2005), שמצאו כי ילדים אשר אומנו בהעתקה ידנית של אותיות הפגינו יכולת טובה יותר בזיהוי אותיות מאשר ילדים שאומנו להקליד אותיות במחשב.

מכאן אפשר להסיק שתוכנית התערבות בגיל הגן, שתקדם כישורים אורייניים כמו עיצוב הכתב, עשויה להוביל להישגים אקדמיים משופרים בגיל בית הספר. כמו כן, היא עשויה למנוע רכישה של הרגלי כתיבה בלתי תקינים, שקשה יהיה לשנות אותם בגיל מאוחר יותר.

גישה דומה הציגה קושניר (2008) במאמר שהתייחס לכתב ראוי בגיל הגן. היא מתנגדת לטענה הרווחת כיום בגנים בישראל לפיה אין לתקן כתב ראוי בגיל הגן. טענה זו מתבססת, לדעתה, על שתי הנחות יסוד: ראשית, כתב ראוי הוא תהליך התפתחותי אשר יחלוף ללא צורך בהתערבות, כשיגיע הילד לבית הספר. שנית, בגיל הרך רצוי להימנע מלהדריך את הילד ומלתקן את צורת כתיבתו על מנת שלא לתסכל אותו. בניגוד להנחות יסוד אלו, קושניר טוענת שכתב ראוי אינו תהליך התפתחותי. אחוז נמוך מילדי הגן כותבים בכתב ראוי - חלקם ייגמלו מכך באופן טבעי בערך בגיל שש, ולחלקם זהו סימן לקשיים בתפיסה מרחבית ובאינטגרציה ויזו-מוטורית, העלולים לגרום לקשיי קריאה וכתיבה בבית הספר.

לדעתה של קושניר, כדאי לאתר ולברר את מקור התופעה כבר בגיל הגן. אם הילד יכול לזהות צורה גרפית תקינה, ניתן להדריכו בקלות בכתיבה ויש להניח שבזמן קצר הילד יפנים את הכיוון הנכון ויחוש תחושת סיפוק. לעומת זאת, ילד שאינו מזהה את הצורה התקנית מצוי בסיכון לליקוי וזקוק לאבחון ולטיפול על מנת למנוע חוויות של תסכול מכישלונות ברכישת מיומנויות בסיסיות. לכן, חשוב לאתר את הקושי כבר בגיל הגן.

לגבי הנחת היסוד השנייה, טענה קושניר כי הדרכת הילד לגבי צורת כתיבתו מהווה ביקורת בונה חיונית. חשוב לחזק את היכולת של הילד לקבל הדרכה וביקורת בונה בצורה חיובית על ידי פיתוח כישורי אינטליגנציה רגשית. יתרה מכך, כתיבה נכונה תמנע ממנו תסכול ותגרום לו סיפוק.

בהתאם להנחיות משרד החינוך, כפי שפורסמו במסמך "שתיתית לקראת קריאה וכתיבה - תוכנית לימודים לגן הילדים" (לויך ושות', 2007), אחד היעדים בגן

ביבליוגרפיה

- אדם, ד. (1999). כיצד אמהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימות כתיבה ותרומת הסייע לאוריינות הילד, ניתוח בקרב ילדי גן בעיר פיתוח. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 12-13, 65-85. סמינר הקיבוצים ואוניברסיטת תל אביב. בסטקר, א. (2005). ניבוי הישג אוריינות של ילדי גן טרום חובה: משמעותם של המסגרת החינוכית, אמונות האמהות, הסביבה האוריינית, ידע האמהות לגבי הישג ילדיהן והתווך לכתיבה. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. גופנא, ש. (2005). תוכנית התערבות לשם שיפור המוכנות לכתיבה בקרב ילדים בעלי לקויות למידה, בביה"ס לחינוך מיוחד. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 14 (3), 141-155. ינון, מ. ווינטראוב, נ. (2000). תוכנית התערבות לשיפור יכולת כתיבה: סקירת ספרות. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 9 (1), 17-33. ינון, מ., בר-אפרת הירש, ע. ווינטראוב, נ. (2004). התערבות קבוצתית קצרת מועד בריפוי בעיסוק לשיפור איכות כתב היד בקרב ילדים ליקויי כתיבה. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 13 (2), 119-130. לויך, א. אמסטרדמר, פ. וקורת, ע. (1997). ניצני כתיבה בגיל הגן: היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך: שימרון, י. (עורך) מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. (עמ' 248-289). ירושלים: מגנס.

פרוש, ש., לבנון־ארז, נ. ווינטראוב, נ. (1999). גורמים ארגונומיים המשפיעים על איכות כתב היד. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 8 (2), 57-74. קושניר, ח. (2008). כתב ראי-הדרכה מעשית מניסיוני הקליני. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 17 (3), 177-180. רוזנבלום, ש. ופריש, כ. (2008). דיסגרפיה מאפיינים ודרכי הערכה תרומת המחקר לחשיבה הקלינית. IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 17 (3), 155-170. שיינ, ע., סובל, ש. והלל, א. (2002). טיפול קבוצתי לשיפור כישורי כתיבה של ילדים עם ליקויי כתיבה המטופלים ב"מרכז מאיר". IJOT - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 11 (1), 3-18. שמעוני, ת. (2008). הרמזור - חוברת מוכנות לכתבה בשיטה דידקטית חדשנית. ראשון לציון: בונס.

Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. First Language, 25(3), 259-289. Berninger, V., W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., ... & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. Journal of Educational Psychology, 89 (4), 652-666.

חובה הוא כתיבה - על הילדים לכתוב מילים בכתב פונטי חלקי. יעד זה תואם את ההנחה של לוי, אמסטרדמר וקורת (1997), הטוענת כי להתפתחות הכתיבה יש מקום מרכזי בהתפתחות האוריינית בגיל הרך. יחד עם זאת, מודגש במסמך של משרד החינוך, שאין ללמד כתיבה באופן פורמלי בגנים. אי לכך, הגננות מאפשרות לילדים להתנסות בכתיבה פונטית בהתאם להבנתן. במסמך נוסף של משרד החינוך, "עשייה חינוכית בגן הילדים" (חדד מה יפית, 2010), נכתבו קווים מנחים לצוות החינוכי, הנשענים על המסמך משנת 2007. גם במסמך המעודכן אין התייחסות לאופן הקניית עיצוב האותיות והצבתן במרחב באופן תקין.

שימוש בדימוי "הרמזור" במחקר שנערך על ידי כותבות מאמר זה (Lifshitz & Har-Zvi, 2014) נבדק האם ילדים שיקבלו אימון שיטתי ומובנה בכתיבה ידנית יגיעו בסיום תוכנית האימון להישגים טובים יותר באיכות הכתיבה הידנית, בקצב הכתיבה ובהנעה (מוטיבציה) לכתיבה מאשר ילדים שיקבלו את תוכנית הלימודים הרגילה בגן כפי שהוצגה במסמכים לעיל. במחקר פעלו שתי תוכניות בארבעה גני ילדים. בקבוצת הביקורת פיתחו את המודעות הפונולוגית של הילדים. הילדים למדו לפרק מילים לצלילים ולמצוא צליל פותח וצליל סוגר של מילה. בקבוצת הניסוי עבדו עם הילדים על מוכנות לכתבה ידנית. בקבוצה זו הילדים למדו לעצב את האותיות בעזרת דימוי "הרמזור" כמנחה את כיוון הכתיבה. הצבע הירוק מהווה את נקודת ההתחלה של כתיבת האות, הצבע הצהוב הוא המשך הכתיבה, והצבע האדום מסמן את נקודת הסיום (שמעוני, 2008). החידוש בשיטה זו הוא השימוש בצבעים תוך כדי דימוי ויזואלי של אובייקט מוכר לילדים (רמזור), המהווה בסיס אסוציאטיבי לתמיכה בזיכרון ולהתנסות חווייתית מוחשית ומהנה.

כמו כן, השיטה מובנית לפי דרגות קושי (מאותיות ישרות כמו האות ר' ועד לאותיות אלכסוניות כמו האות מ') וקבוצות של אותיות בעלות מבנה דומה (לדוגמה האותיות: ר', ח', ו-ה' או א', צ', ו-מ'). הילדים למדו מתחילת הדרך כיצד לעצב את האותיות כהלכה מבחינת כיוון הכתיבה, חיבור בין מרכיבי האות, ארגון הכתוב בתוך השורה, צמוד לקווים, ושמירה על מרווחים הולמים בין האותיות ובין המילים. כל זאת במטרה לקדם את הילדים לקראת כתיבה ידנית יעילה וזורמת. שתי התוכניות פעלו באופן קבוצתי, במשך שלושה חודשים. ההנחה הייתה, שתהליך של לימוד נכון של עיצוב האותיות בגיל הגן יבסס את מיומנות הכתיבה הידנית של התלמידים וישפר את איכותה, יאפשר להם לכתוב בקצב מהיר יותר, ויעלה את ההנעה (המוטיבציה) שלהם להתנסות בכתיבה.

כדי לבדוק את מידת השינוי במוכנות לכתבה הידנית בקרב אוכלוסיית המחקר, הועבר מבדק מוכנות לכתבה ידנית (מלכיי) (Lifshitz & Har-Zvi, 2014). במבדק זה נבדקו שלושה תחומים: איכות הכתיבה (כמו: איכות כתיבת שם, כיוון כתיבת אותיות, עוצמת הקו, עיצוב כתיבת אותיות, ארגון במרחב ומאפיינים ארגונומיים), מהירות הכתיבה ותגובות חיוביות לכתבה. ממצאי המחקר הראו כי נמצא הבדל

מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת באיכות הכתיבה ובהנעה לכתבה (בתגובות החיוביות) לטובת קבוצת הניסוי. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במהירות הכתיבה. דהיינו, למרות השיפור באיכות הכתיבה של קבוצת הניסוי לא נמצא הבדל במהירות הכתיבה בין הקבוצות.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם דיווחם של (Lust and Donica 2011), שהשוו בין עשרים ילדי גן שהשתתפו בתוכנית מוכנות לכתבה ידנית לבין עשרים ילדי קבוצת הביקורת, אשר לא השתתפו בתוכנית זו. הממצאים העלו כי ילדי קבוצת הניסוי השתפרו באופן משמעותי יותר במדד "מוכנות לכתבה ידנית" מילדי קבוצת הביקורת.

הממצאים שתוארו לעיל מדגישים את תרומתן של תוכניות אימון למוכנות לכתבה ידנית. לתרומה זו חשיבות רבה בעיקר בקרב קבוצת הילדים שהישגיהם במוכנות לכתבה ידנית נמוכים יותר בגיל הגן. ראייה לכך ניתן למצוא במחקרן של Marr and Cermak (2003) אשר בדקו 93 ילדים בגן חובה וחילקו אותם לשלוש קבוצות על פי המוכנות שלהם לכתבה (נמוכה, בינונית וגבוהה). באמצע כיתה א' בדקו שוב את הילדים, ומצאו שהילדים ששויכו לקבוצת המוכנות הנמוכה בגיל הגן זוהו עדיין בכיתה א' כשייכים לאותה קבוצה נמוכה והישגיהם עדיין היו נמוכים משמעותית מהילדים ששויכו לקבוצה הבינונית והגבוהה.

ראוי להדגיש, שילדים העולים לכיתה א' מתמודדים כבר בתחילת דרכם עם מטלות כתיבה. הכתיבה היא כלי למידה, המאפשר להם להביע מחשבות, רעיונות וידע, והיא תנאי חשוב להצלחתם בלימודים. יחד עם זאת, היא מהווה אחת מהפעילויות האנושיות המורכבות ביותר. התערבות מוקדמת תגרום לילד הנאה וסיפוק, והוא יבין שביקורת בונה וקבלתה תסייע לו להתקדם ולהגיע לתוצרי כתיבה נכונים (קושניר, 2008; ינון ושות', 2004). התערבות מוקדמת ומובנית יכולה למנוע הפניות יתר לטיפולים (ריפוי בעיסוק והוראה מתקנת) ולצמצם את תופעת ריבוי חוגי המוכנות הפרטיים. היא יכולה לתרום להסתגלות טובה יותר של התלמיד בבית הספר, להשתתפות מהנה יותר בביצוע מטלות הכתיבה, ולמנוע רכישה של הרגלי כתיבה בלתי תקינים שקשה יהיה לשנותם בגיל מאוחר יותר.

בעקבות ממצאי המחקר שהוצגו לעיל, יש לשקול להוסיף לתוכנית הלימודים מתן אימון מובנה בכתיבה ידנית עוד בתקופת גן הילדים, כחלק מתהליך המוכנות לכתבה א'. חשוב לבדוק אם אימון ממושך והדרגתי יותר (במשך שישה חודשים) יוביל גם לשיפור בקרב קבוצת הניסוי במהירות הכתיבה. האימון צריך להיות חווייתי, תוך הקניית תחושת יכולת לילדים ולא תחושת תסכול. חשוב שהגננות יקבלו הדרכה מאיש מקצוע (כמו מרפאה בעיסוק או מורה להוראה מתקנת) ושהגננות ידריכו את ההורים. יש להדגיש את ההצלחות של הילד ואת ההתקדמות שלו ולא את הכישלונות. בנוסף, כדאי להוסיף לאימון לוח מחיק ומשימות תחושיות להפנמת האותיות, כמו כתיבה בחול, באורז, שימוש במדבקות, בפלסטילינה וכדומה. ■

מאמר זה מבוסס על עבודת מחקר שנערכה בתמיכת מכון מופ"ת, המכללה האקדמית "תלפיות" והקריה האקדמית אונ

Booth Church, E. (2009). Ready to Write. Scholastic Parent & Child. 16 (5), 72.

Cermak, S. A. (1991). Somatodyspraxia. In A. Fisher, E. Murray, & A. Bundy. (Eds.), Sensory integration theory and practice, (pp. 137-170). Philadelphia, PA: F.A. Davis. Conti, G. (2012). Handwriting characteristics and the prediction of illegibility in third and fifth grade students. Presented at handwriting in the 21st century?: An Educational Summit, Washington, D. C. January 23, 2012.