



תהליכי התקדמות של תלמידים בכיתות המקדמות

יבגניה שילשטיין וחוה שליט

סקירה תאורטית

הדעות בנוגע לסביבה החינוכית המתאימה לילד עם צרכים מיוחדים חלוקות בין השמתו של הילד במסגרת של חינוך מיוחד כוללני לבין שילוב מלא במסגרת חינוכית רגילה. הפילוסופיה של שילוב מלא מתבססת על הרעיון כי הילד עם הצרכים המיוחדים הוא שווה זכויות לילד ללא צרכים מיוחדים, ויש לו זכות ללמוד יחד עם בני גילו בתוך מערכת חינוך אחת (Keefe & Davis, 1998). תומכי השילוב המלא טוענים, שהפניית הילדים עם צרכים מיוחדים למסגרות חינוכיות מיוחדות עלולה ליצור תווית סטיגמטית שלילית על הילד, בעוד ששילוב במסגרת חינוכית רגילה מעלה את תחושת הערך העצמי שלו ומאפשר לו לחוות את עצמו כשווה בין שווים (Klingner, Vaughn, Schumn, Cohen & Forgan, 1998). למידה במסגרת חינוכית רגילה פורשת בפני ילד עם צרכים מיוחדים אפשרויות לשילוב חברתי רחב ומגוון יותר. שילוב מלא מאפשר לו לבטא את תחומו הכוח ותורם לשיפור יחס החברה כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים (Konza, 2008). לעומת זאת, שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מעורר התנגדות אצל מורים ותלמידים ועלול להוריד את תחושת הקומפוטנטיות אצל מורים נוכח העדר ידע וכלים חינוכיים להתמודדות עם ילדים אלו במסגרת של כיתה רגילה (Konza, 2008). עוד טוענים החוקרים כי השילוב המלא אינו מספק מענה מתאים עבור התלמידים עם הצרכים המיוחדים ואינו מאפשר בניית סביבה בטוחה ומיטיבה עבורם (Hegarty, Mastropieri & Scruggs, 2001; 2001). שילוב של ילדים עם קשיים התנהגותיים עלול לפגוע גם במהלך התקין של השיעורים (Hewitt, 1999; Tompkins & Delony 2004).

ליווי של תלמידים עם צרכים מיוחדים והשתתפות בבניית סביבה חינוכית מותאמת, תומכת ומיטיבה לצורך התפתחותם המקיפה הם מהתפקידים החשובים של הפסיכולוג החינוכי. מתוקף התפקיד מתעוררת ההתלבטות מהי הסביבה המיטיבה ביותר עבור ילדים עם צרכים מיוחדים. הדיון סביב שאלה זו הופך משמעותי עוד יותר כאשר מדובר בתלמידים בעלי קשיים תפקודיים שכיחים (ליקויי למידה, הפרעת קשב, קשיים התנהגותיים ללא הפרעות נפשיות והפרעות תקשורת בתפקוד גבוה). בישראל הדיון במקרים האלה מתמקד לרוב סביב שני מענים עיקריים – השמתו של הילד בכיתה מקדמת בבית ספר רגיל או שילובו בכיתה רגילה עם מתן עזרה. כיתות מקדמות הן אפשרות ביניים בין חינוך מיוחד לבין שילוב מלא, ומאפשרות סביבה בטוחה ומיטיבה עבור התלמיד המתקשה תוך מתן אפשרות להשאר בתוך מסגרת חינוכית רגילה. לפסיכולוג החינוכי יש תפקיד מרכזי בהתאמת המסגרת לילד – הוא משתתף בדיונים על הילד בבית הספר, מדריך את הצוות החינוכי ולפעמים את ההורים, וחוות הדעת שלו (כולל המלצותיו) מהווה חלק הכרחי במהלך הדיון בוועדת ההשמה. יחד עם זאת, לרוב לא מתבצע מעקב מקיף, מתמשך ועקבי אחר התהליכים שעוברים ילדים אלו לאחר השמתם בכיתה המקדמת. בעקבות כך אין מידע עד כמה הילדים מתקדמים בכיתה מקדמת מבחינה לימודית, התנהגותית ורגשית. בתנאים אלו, ההמלצות שניתנות על ידי פסיכולוגים חינוכיים מבוססות בעיקר על אינטואיציות מקצועיות של הפסיכולוג. מטרת המאמר היא להציג את שינויים שחלו בתלמידים עם צרכים מיוחדים שזוהו בכניסה לכיתות מקדמות ולאחר כמה שנים.

ד"ר יבגניה שילשטיין היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, עובדת בשפ"ח ירושלים, נציגת יחידת המחקר בשפ"ח ירושלים,

shilshstein@yahoo.com, 054-7769191

ד"ר חוה שליט היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, שנים עבדה בשפ"ח ירושלים, כולל גם ביחידת מחקר של שפ"ח ירושלים, כעת מתגוררת

בארצות הברית, hava.shalit@gmail.com

במספר הפניות לחינוך מיוחד בכלל ולכיתות מקדמות בפרט מחדדת את השאלה לגבי יעילותן של הכיתות המקדמות בקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים שונים. העדר מעקב שיטתי אחר התקדמותם של התלמידים בתחומים שונים במהלך לימודיהם בכיתות המקדמות מקשה על הפסיכולוג החינוכי לעבוד באופן מבוסס ראיות.

שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מעורר התנגדות אצל מורים ותלמידים ועלול להוריד את תחושת הקומפוטנטיות אצל מורים נוכח העדר ידע וכלים חינוכיים להתמודדות

המחקר

בשנת 2012–2013 נערך אפוא מעקב אחרי התקדמותם של הילדים שלומדים בכיתות מקדמות על ידי יחידת המחקר של שפ"ח ירושלים.

אפיוני התלמידים שהשתתפו במעקב

לצורך המעקב נבחרו תיקים פסיכולוגיים של תלמידים שלמדו בכיתות ו' ו-ט' בשנת הלימודים תשע"ב. הבחירה בשכבות גיל אלו נבעה מכך שכל הילדים הלומדים בכיתות המקדמות עוברים ועדה חוזרת לקראת המעבר לחטיבה או לתיכון. לקראת הוועדה נכתב דיווח חינוכי לגבי תפקודו של כל תלמיד, וחלק מהילדים עוברים אבחון פסיכולוגי בנוסף לכך. מכיוון שלכל תלמידי החינוך המיוחד קיים לפחות דו"ח חינוכי אחד ואבחון פסיכולוגי אחד מוועדת ההשמה הראשונה במעבר מהחינוך הרגיל לחינוך המיוחד, ביצוע המעקב בנקודת המעבר בין מסגרות אפשרה השוואה בין תפקודו הנוכחי של התלמיד לבין תפקודו בעבר.

כחלק מהמעקב הנוכחי נערך ניתוח של דוחות חינוכיים ופסיכולוגיים של 73 תלמידים (30 תלמידים בכיתות לתלמידים עם לקווי למידה ו-43 מכיתות לתלמידים עם בעיות רגשיות). במעקב נכללו נתוניהם של תלמידי כיתות מקדמות מתוך 23 בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים בירושלים השייכים למגזר הממלכתי והממלכתי דתי. 42

נוכח פערי העמדות והגישות בתחום זה, מחקרים רבים מנסים להשוות את היעילות של שילוב מלא לעומת השמה במסגרות חינוך מיוחד, ומדווחים על ממצאים לא אחידים ואף סותרים. מחקרים רבים מדווחים שילדים בשילוב מלא מגיעים לתפקוד לימודי גבוה יותר מאשר ילדים שהושמו לכיתות חינוך מיוחד (Fuchs, D., Fuchs, L.S. & Fernstrom, 1993; Kauffman, J.M., Bantz, J. & McCullough, 2002; Waldron, N.L. & McLeskey, 1998), ומחקרים נוספים, לעומת זאת, מעידים על כך שאין הבדל משמעותי בהישגים לימודיים בין הילדים עם הקשיים הלימודיים הנמצאים בשילוב מלא לבין אלו הלומדים בכיתות חינוך מיוחד (Brewton, 2005; Hurt, 2012). מחקרים נוספים מצאו שילדים מתקדמים טוב יותר בכיתות חינוך מיוחד בהשוואה לתלמידים בשילוב מלא (Donahoe, K. & Zigmond, 1990; Hanushek, Kain & Rivkin; Trembla, 2013).

אחד ההסברים להבדלים המשמעותיים בין תוצאות המחקרים השונים מתבסס על טענה שלפיה התקדמותו של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים אינה נובעת מהמסגרת שבה הוא לומד. המחזיקים בטענה זו גורסים כי הגורם המרכזי שבכוחו לבבא את התקדמותו של הילד הוא סביבה חינוכית הכוללת הוראה דיפרנציאלית, פיתוח אסטרטגיות חשיבה וזיכרון, פיתוח מיומנויות חברתיות ומיומנויות של שליטה עצמית, שיתוף פעולה בין גורמים שונים שמטפלים בילד, מעקב קבוע אחרי התקדמות התלמידים ועוד (Hoccut, 1996; Mitchell, 2014). מאפיינים אלו אינם קיימים באופן בלעדי באחת מסוגי המסגרות וניתנים למימוש הן בכיתות חינוך מיוחד הן בכיתות משלבות.

בעשרים השנים האחרונות תפיסת העולם הדוגלת בשילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים תופסת בעולם בכלל ובישראל בפרט עוד ועוד מקום בקרב אנשי חינוך ואנשי בריאות הנפש (Al-Yagon, Aram & Margalit, 2016). היעד ה-12 של משרד החינוך בישראל – יעד ההכלה – עוסק בשילוב וקידום של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל תוך הרחבת האפשרויות למתן מענים מגוונים לצרכים שונים. ועדת דורנר שהוקמה לבחינת סוגיית החינוך המיוחד הדגישה את הזכות של כל ילד וילדה, ובהם ילדים עם צרכים מיוחדים, ללמוד במסגרת החינוך הרגיל. עם זאת, הדו"ח האחרון של מרכז המחקר והמידע של הכנסת מצביע על עלייה של כשבעים אחוזים במספר התלמידים הלומדים בחינוך המיוחד מאז שנת 2005 (ויסבלאי, 2015). העלייה



החינוך המיוחד – תלמידים עם דימוי עצמי תקין, תלמידים עם דימוי עצמי נמוך במקצת ותלמידים עם דימוי עצמי נמוך מאוד.

התוצאות

יחידות תוכן

ניתוח תוכן של הדוחות זיהה התייחסות לשלושה תחומי תפקוד עיקריים של התלמידים – תחום לימודי, תחום חברתי ותחום התנהגותי. יחידות התוכן שנמצאו בדוחות החינוכיים והיו קשורות לתפקוד הלימודי הן: השתתפות בשיעורים, עצמאות בלמידה, הרגלי למידה, מוטיבציה ללמוד, תפקוד בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, כתיבה, הבעה וחשבון. יחידות התוכן המשותפות לדוחות החינוכיים ומאפיינות את התפקוד החברתי שעלו מהמחקר הן: רמת שילוב חברתי, הבנה חברתית, מוטיבציה חברתית. יחידות התוכן המאפיינות תפקוד התנהגותי הן: קבלת סמכות, שליטה בדחפים תוקפניים (רמת אלימות), רמת הקשב והריכוז, התמודדות עם תסכול.

יש מקום לבחון את הרחבת ההדרכה והייעוץ של הפסיכולוג החינוכי למורים ולצוותים של כיתות מקדמות כדי להרחיב את רפרטואר הכלים של מורים בחינוך המיוחד

ניתוח תוכן של הדוחות הפסיכולוגיים זיהה התייחסות לשני תחומים עיקריים: התחום הקוגניטיבי והתחום הרגשי. יחידות התוכן בתחום התפקוד הקוגניטיבי של הילד כפי שהתבטאו במחקר הן: רמת משכל (IQ) מילולית, רמת משכל (IQ) ביצועית, תפקוד שפתי, עיבוד חזותי, תפקודי זיכרון ותפקוד גרפי-מוטורי. יחידות התוכן בתחום התפקוד הרגשי של הילד שזוהו במחקר הן: כוחות האני, מודעות לקשיים של עצמו, דימוי עצמי, רמת חרדה, יכולת לעיבוד רגשות, עיסוק בתכנים משפחתיים (הצפה הקשורה לתכנים משפחתיים בעייתיים, כמו משבר כלכלי, גירושין, מחלה של בני משפחה וכו'), כלומר תכנים שאינם מאפשרים לילד להתרכז בלמידה באופן מלא).

מתוך התלמידים למדו בכיתה ו' ו-31 מהתלמידים למדו בכיתה ט' בשנת תשע"ב, 45 מתוכם בנים ו-28 בנות.



שיטת הניתוח

המעקב התבצע בשיטת ניתוח תוכן של הטקסטים: שאלון מורה וחוות דעת פסיכולוגית (על סמך אבחון פסיכודיאגנוסטי מלא). מטרת הניתוח הייתה ליצור פרופילים של המאפיינים של תלמידים בכיתות המקדמות. נבחרה שיטת ניתוח התוכן המאפשרת זיהוי מוטיבים ועיבודיהם לנתונים כמותיים. לכל תלמיד נבדקו שני שאלוני מורה ושתי חוות דעת פסיכולוגיות, שהראשונים בהם נכתבו בכניסה למסגרת חינוך מיוחד והשניים כעבור כמה שנים (בדרך כלל בכיתה ו' או ט' לקראת מעבר ממסגרת).

לאחר מיון והגדרה של קריטריונים (יחידות תוכן) על ידי שתי שופטות, נערך קידוד כמותי של כל המסמכים (2 שאלונים ו-2 חוות דעת פסיכולוגיות המתייחסים לשתי נקודות זמן שונות עבור כל תלמיד) על ידי שני מקדדים בנפרד. השינוי שעברו הילדים במשך לימודיהם בכיתות מקדמות נמדד על סמך ההבדל בין התפקודים השונים של התלמיד בשתי נקודות הזמן השונות וחושב באמצעות Wilcoxon signed-rank test.

לצורך הבנה מעמיקה של תהליכים המתרחשים בתחום השילוב החברתי והדימוי העצמי, חולק המדגם לקבוצות בהתאם לרמת התפקוד של התלמיד בכניסתו למסגרת של החינוך המיוחד כדי לבדוק את התקדמותם של התלמידים בתחומים אלו בהשוואה לרמת התפקוד ההתחלתי שלהם בתחום. בתחום של שילוב חברתי זוהו שתי קבוצות (תלמידים עם קשיים חברתיים בהשוואה לתלמידים ללא קשיים חברתיים בכניסתם למסגרת של חינוך מיוחד). בתחום של דימוי עצמי זוהו שלוש קבוצות בהתאם לרמת התפקוד שלהם בכניסתם למסגרת

בטבלה 1 מוצגים נתונים לגבי שינויים בתפקודם של תלמידים הלומדים בכיתות מקדמות בתחומים השונים.

טבלה 1. שינויים בתפקודם של תלמידי כיתות מקדמות בתחומים שונים

| z | ירידה בתפקוד (תלמידים %) | אין שינוי בתפקוד (תלמידים %) | עליה בתפקוד (תלמידים %) | אפיון של הילד |
|---------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| | | | | תפקוד לימודי |
| -2.600***b | 14.3 | 44.3 | 41.4 | השתתפות בשיעורים |
| -3.036***b | 9.8 | 49.6 | 40.8 | עצמאות בלמידה |
| -2.955***b | 11.9 | 50.8 | 37.3 | הרגלי למידה |
| -2.148**b | 17.3 | 42.3 | 40.4 | קריאה |
| -2.566***b | 11.8 | 49.0 | 39.2 | הבנת הנקרא |
| -2.633***b | 14.5 | 47.3 | 38.2 | כתיבה |
| -1.766*b | 16.2 | 54.4 | 29.4 | הבעה |
| -3.355***c | 40.9 | 45.5 | 13.6 | חשבון |
| -.815 ^b | 22.8 | 48.7 | 28.5 | מוטיבציה לימודית |
| | | | | תפקוד התנהגותי |
| -.902 ^b | 21.1 | 49.3 | 29.6 | קבלת סמכות |
| -1.860*b | 15.5 | 57.8 | 26.7 | שליטה בדחפים תוקפניים |
| -1.386 ^b | 22.9 | 41.4 | 35.7 | התמודדות עם תסכול |
| -3.437***b | 12.7 | 47.2 | 40.1 | קשב וריכוז |
| | | | | תפקוד חברתי |
| -1.188 ^b | 25.4 | 40.8 | 33.8 | שילוב חברתי |
| -.463 ^b | 21.9 | 53.4 | 24.7 | הבנה חברתית |
| -1.225 ^c | 17.8 | 72.6 | 9.6 | מוטיבציה חברתית |
| | | | | תפקוד קוגניטיבי |
| -.340 ^b | 19.7 | 64.8 | 15.5 | Q מילולי (שינוי של 10 נקודות לפחות) |
| -3.395***b | 36.7 | 57.7 | 5.6 | Q ביצועי (שינוי של 10 נקודות לפחות) |
| -2.057**b | 18.1 | 50 | 31.9 | תפקוד שפתי |
| -1.333 ^c | 30.1 | 53.5 | 16.4 | עיבוד חזותי |
| -1.715 ^b | 15.1 | 57.5 | 27.4 | תפקוד גרפ-מוטורי |
| -1.265 ^c | 31.5 | 49.3 | 19.2 | זיכרון |
| | | | | תפקוד רגשי |
| -.954 ^b | 19.2 | 47.9 | 32.9 | כוחות "אני" |
| -.582 ^c | 26 | 49.3 | 24.7 | חיבור לצדדים חלשים של עצמו |
| -1.146 ^c | 37.5 | 36.1 | 26.4 | דימוי עצמי |
| -1.808*b | 17.8 | 52.1 | 30.1 | התמודדות עם חרדה |
| -.122 ^b | 23.3 | 52.1 | 24.6 | יכולת לעיבוד רגשות |
| -2.123**b | 11 | 61.6 | 27.4 | עיסוק בתכנים משפחתיים |

Z-קריטריון וילקוסון, b - שינוי חיובי, c - שינוי שלילי, * - רמת מובהקות 0.1-0.5, ** - רמת מובהקות 0.01-0.05, רמת מובהקות - פחות מ-0.01



זה, בעוד אצל הילדים שלא נמצא אצלם קושי בתחום זה בכניסה למסגרת של כיתה מקדמת לא נמצא שיפור משמעותי בתחום. ילדים שהיו מאופיינים בדימוי עצמי נמוך מאוד בכניסתם לכיתה המקדמת מראים עלייה משמעותית בתחום זה. לעומת זאת, ילדים עם דימוי עצמי מעט נמוך ועם דימוי עצמי תקין בזמן כניסתם לכיתה המקדמת מראים ירידה משמעותית ברמת הדימוי העצמי במהלך לימודיהם בכיתה מקדמת.

אפשר לראות בטבלה 1 כי חל שיפור משמעותי ברוב התפקודים הלימודיים: השתתפות בשיעורים, עצמאות בלמידה, הרגלי למידה, וכן בתחומים של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. לצד זה קיימת ירידה משמעותית בתחום החשבון. במדגם זה לא נמצא שיפור מובהק בתפקוד החברתי. בתחום ההתנהגותי ניכר שיפור בתחום של קשב וריכוז. ניכרת נטייה לשינוי חיובי ברמה קרובה לרמה משמעותית (רמת המובהקות > 0.1) בשליטה בדחפים תוקפניים. אין שינוי משמעותי בקבלת הסמכות וביכולת להתמודד עם תסכולים. בתחום הקוגניטיבי ניתן לראות

טבלה 2. שינוי בשילוב חברתי אצל ילדים עם קשיים בשילוב חברתי וללא קשיים בשילוב חברתי בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת

| z | ירידה בתפקוד (% תלמידים) | אין שינוי בתפקוד (% תלמידים) | עלייה בתפקוד (% תלמידים) | קבוצה |
|------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|---|
| -1.400 ^b | 31.8 | 50 | 18.2 | ילדים ללא קשיים בשילוב חברתי |
| -2.683 ^{b**} | 17.2 | 27.6 | 55.2 | ילדים בעלי קשיים קלים או משמעותיים בשילוב חברתי בכניסתם לכיתות מקדמות |
| -3.879 ^{c***} | 66.6 | 33.3 | 0 | ילדים עם דימוי עצמי תקין בכניסתם לכיתה מקדמת |
| -2.309 ^{c**} | 40 | 52 | 8 | ילדים עם דימוי עצמי מעט נמוך בכניסתם לכיתה מקדמת |
| -3.945 ^{b***} | 0 | 26.1 | 73.9 | ילדים עם דימוי עצמי נמוך מאוד בכניסתם לכיתה מקדמת |

Z-קרטריון וילקוסון, b - שינוי חיובי, c - שינוי שלילי, * - רמת מובהקות 0.1-0.5, ** - רמת מובהקות 0.01-0.05, רמת מובהקות - פחות מ-0.01

דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה להעריך את שינויים שחלו בתלמידים עם צרכים מיוחדים שזוהו בהשוואה בין דוחות פסיכולוגיים וחינוכיים בכניסה לכיתות מקדמות ובמעבר מסגרת חינוכית לאחר כמה שנים (בין 3 ל-8 שנים). התוצאות מצביעות על שינוי בתחום הלימודי. הביטוי בתחום זה הוא בשיפור במיומנויות שפה, קריאה והבנת הנקרא. עם זאת, ניכרת ירידה מדאגיה בתחום החשבון וברמת המשכל הביצועית. מהות ירידה זו מחייבת בירור נוסף במחקר עתיד. ייתכן כי בכיתות מקדמות הודגש קידום התלמידים בתחום של מקצועות רבי מלל ומיומנויות שפתיות הנדרשות לכך. ברוב המקרים המורים שמלמדים מקצועות רבי מלל הם מורים עם הכשרה

שיפור בתפקוד השפתי. לצד זה ניכרת ירידה ברמת המשכל (IQ) הביצועית. בתחום הרגשי ניתן לראות ירידה משמעותית ברמת העיסוק בתכנים משפחתיים, נטייה לשינוי חיובי (רמת המובהקות > 0.1) בהתמודדות עם חרדה, ואין שינוי מובהק בדימוי עצמי, בכוחות האגו וביכולת לעיבוד רגשות.

תוצאות של התקדמות התלמידים בתחום של השילוב החברתי ובתחום של הדימוי העצמי ביחס לרמת תפקודם בתחומים אלה בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת מוצגים בטבלה 2.

מהתוצאות עולה כי הילדים שדווחו כבעלי קושי בתחום החברתי בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת מראים שיפור משמעותי בתחום

לסייע לצוותים החינוכיים בעבודתם החשובה להעצים את יכולת הילדים להבין ולווסת רגשות (שכטמן, 2010; Mitchell, 2014).

ניתן לשער כי התלמידים שנכנסו לכיתה המקדמת ללא פגיעה קשה בתחום הדימוי העצמי, חוו ירידה בדימוי העצמי לאחר המעבר לכיתה המקדמת כתוצאה מהשוואה בין אישית עם תלמידים מכיתות רגילות. לעומת זאת, תלמידים שהגיעו לכיתה המקדמת עם פגיעה קשה בדימוי העצמי, המעבר לכיתה המקדמת תרם להעלאת הדימוי העצמי שלהם

מגבלות המעקב הנוכחי וכיוונים אפשריים למחקר בעתיד

למחקר הנוכחי, כמו לכל מחקר, יש מגבלות. ראשית, חשוב להדגיש שהמעקב התבסס על דיווחים סובייקטיביים של מורים וניתוח טקסטים של דוחות פסיכולוגיים. במחקרי עתיד יש חשיבות לראיונות עומק ולבדיקות באמצעות שאלונים מובנים. בנוסף, במעקב השתתפו רק תלמידים של כיתות מקדמות ללא השוואתם לקבוצת בני הגיל. לצורך קבלת תמונה רחבה ואובייקטיבית יותר של השינויים שהילדים המתקשים עוברים בכיתה מקדמת חשוב במחקרי עתיד לערוך מחקר ארוך טווח שיכלול שתי הערכות אובייקטיביות של תפקודים קוגניטיביים, לימודיים, חברתיים והתנהגותיים-רגשיים בכניסה של הילד לכיתה מקדמת וחזרה על כך כמה שנים לאחר מכן. מומלץ להשוות את תפקודם של הילדים המתקשים בכיתות מקדמות לתפקודם של ילדים מתקשים שלומדים בכיתות רגילות וגם לתלמידים עם התפתחות תקינה לצורך הבנה מעמיקה יותר של התהליכים שעוברים ילדים הלומדים בכיתות המקדמות.

רשימת מקורות - באתר הפ"י

בחינוך מיוחד. לעומת זאת, תחום המתמטיקה לא נתפס כבעל עדיפות ראשונה בתוכנית של כיתות מקדמות, ולמורים שמלמדים מתמטיקה בכיתות מקדמות לעתים אין הכשרה מיוחדת בהוראה מתקנת בתחום זה. העדר שינוי משמעותי בתחום החברתי קשור ככל הנראה בעיקר למספר הנמוך של הילדים המופנים לכיתות מקדמות על רקע בעיות חברתיות. לא נמצא לפיכך שיפור משמעותי בתחום זה במדגם, אך בהתייחס לתת קבוצות של קשיים חברתיים נמצא כי הכיתות המקדמות נתנו מענה לילדים עם קשיים חברתיים מובהקים. תוצאות המעקב מצביעות על קשרים בין השינויים בדימוי העצמי של תלמידי הכיתות המקדמות לבין רמת הפגיעה בתחום זה בכניסתם לכיתה מקדמת. ניתן להניח כי הדבר קשור להשוואה בין אישית עם תלמידי הכיתות הרגילות. מחקרים הראו שההשוואה הבין אישית היא מקור משמעותי בבניית תפיסה עצמית (Marsh, 1986). ניתן לשער כי התלמידים שנכנסו לכיתה המקדמת ללא פגיעה קשה בתחום הדימוי העצמי, חוו ירידה בדימוי העצמי לאחר המעבר לכיתה המקדמת כתוצאה מהשוואה בין אישית עם תלמידים מכיתות רגילות. לעומת זאת, תלמידים שהגיעו לכיתה המקדמת עם פגיעה קשה בדימוי העצמי, המעבר לכיתה המקדמת תרם להעלאת הדימוי העצמי שלהם. ניתן לשער על סמך תוצאות אלו כי אפשר להמליץ על כיתה מקדמת במטרה לחזק את הדימוי העצמי של ילדים עם דימוי עצמי פגוע. התוצאות מעוררות עוד צורך לזהות ולגבש דרכי טיפול וליווי רגשי של תלמידים בכיתה מקדמת בדרך שתמנע את הפגיעה בדימוי העצמי. במסגרת המעקב הנוכחי, השינויים שנמצאו בתחום הרגשי-התנהגותי אינם רחבים. השינוי העיקרי שנמצא הוא רגיעה כללית אצל התלמידים, ונראה כי לאחר שנים אחדות בכיתה מקדמת הילדים מרוכזים יותר ומוצפים פחות מנושאים שאינם קשורים ללמידה. עם זאת, יש צורך בהדגשה טיפולית ובהדרכה של הצוותים החינוכיים כדי לתרום לפיתוחם של כוחות ההתמודדות של הילדים, יכולת של עיבוד רגשות שליליים והפנמת גבולות. תוצאות המחקר מדגישות את החשיבות של הפסיכולוג החינוכי בכיתות המקדמות. ייתכן שהכשרת המורים לחינוך מיוחד אינה מאפשרת להם לתת מענה מספק לצרכים הרגשיים של הילדים. יש מקום לבחון את הרחבת ההדרכה והייעוץ של הפסיכולוג החינוכי למורים ולצוותים של כיתות מקדמות כדי להרחיב את רפרטואר הכלים של מורים בחינוך המיוחד. הפסיכולוג חינוכי יכול