



**לסלול דרך לכל תלמיד:
פרקטיקות ארגוניות-פדגוגיות
לחינוך הוליסטי בבתי הספר האתגריים
של מכון ברנקו וייס**

ד"ר נעמה אזולאי, מנהלת רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס וענת פלג, מנהלת משאבי הידע, מכון ברנקו וייס

"לא הייתי לומדת כלום, לא ידעתי שום דבר. [כ] שהגעתי לפה, הגעתי מאפס, וכבר במחצית הראשונה והשנייה הוצאתי חמש בגרויות, את כל הבגרויות שהיו באותה שנה. הוכחתי לעצמי שאני כן יכולה, מה שבכל המקומות האחרים לא האמנתי בעצמי ולא האמינו בי, פה זה היה אחרת..." (תלמידה, כיתה י"ב).

"לא יודע אם ראית, אבל ככה זה, בכל שיעור מי שלא רוצה ללמוד, הוא יושב לו על הראש ו'חופר' עד שמצליחים... אני בכלל לא הייתי בראש של ללמוד. באתי לעשות 12 שנות לימוד, להעביר את הזמן, ואז ראיתי שאני יכול" (תלמיד, כיתה י"א).

מובאות אלו נלקחו מתוך ראיונות שנערכו עם תלמידים באחד מ-14 בתי ספר לנוער בסיכון – הנקראים "בתי הספר האתגריים" – בבעלות ובהפעלה של מכון ברנקו וייס, במסגרת מחקר שערכה יחידת ההערכה של המכון (ליפשיץ ויעקב, 2010). המובאות מבטאות את האופן שבו התלמידים תופסים את בית הספר כזירה המכוננת שינוי. השינוי המרכזי הבא לידי ביטוי במובאות אלה מתרחש בתחום הלימודי. התרגום הישיר של השינוי מתבטא ביכולתם של התלמידים לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות, או לפחות בחלקן, כעדות להישג נורמטיבי, שיסייע להם בתחושת המסוגלות הפנימית כמו גם בקידום ניעות חברתית בהמשך חייהם.

במאמר זה ננסה לענות על השאלות: מה מיוחד במודל ההפעלה של הרשת האתגרית, המאפשר לתלמידים הלומדים במסגרתה הזדמנות אמיתית (ואחרונה כמעט) ללמידה משמעותית? ובעיקר, כיצד מודל הפעלה זה מאפשר לסלול דרך לכל תלמיד ותלמידה הלומדים בה?

ניתוח מודל ההפעלה של הרשת מעלה כי המפתח להצלחה לימודית של התלמידים הוא המפגש בין התפיסה ההוליסטית, ההבנה שיש צורך בקשר אישי מתמשך והפרקטיקה הארגונית-חינוכית הנגזרת מתפיסה זו. על פי התפיסה ההוליסטית, הממדים הרגשיים, החברתיים והלימודיים כרוכים זה בזה. על מנת להביא את התלמיד להישגים, חשוב לקיים ממשק מתמיד בין שלושת הממדים: על המורים להבין את הסיטואציה הרגשית והחברתית שבה נמצאים תלמידיהם ולהבנות מתוכה את המסלול לחוויה לימודית מעצימה. תפיסה חינוכית זו מתורגמת למבנה ארגוני ולעשייה חינוכית, הבאים לידי ביטוי ברמת מטה הרשת וברמת בתי הספר גם יחד.

תפיסת העולם של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס

בית הספר האתגרי הראשון של הרשת הוקם בשנת 1998 במרום הגליל. כיום (שנת הלימודים תשע"ו), הרשת מפעילה 14 בתי ספר, כולם ממקומים בשוליים הגאוגרפיים והחברתיים של ישראל.¹ רובם המכריע של התלמידים נשרו מבתי ספר ביישוביהם, לאחר שחוו חוויית כישלון לא פשוטה, ולרוב אף כמה חוויות כאלו ברצף. רובם עונים על המאפיינים העיקריים של נוער בסיכון,

¹ בתי הספר של הרשת מוכרים על ידי משרד החינוך כבתי ספר עיוניים. הם מתוקצבים ומפוקחים על ידי המשרד באמצעות אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון (אגף שח"ר) (קנין והלר, 2008) ולומדים בהם תלמידים מכיתה י' עד י"ב.

כפי שהללו מוצגים בספרות המחקרית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; מור, 2006):
 לרובם קשיי הסתגלות לבית הספר ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה, לחלקם הגדול גם לקויות
 למידה, קשב וריכוז, ולחלקם – נטייה להתנהגויות שוליות.

למרות כל זאת, היעד המוצהר של רשת בתי הספר האתגריים הוא לייצר סביבת לימודים
 נורמטיבית, שבה מבנה שבוע הלימודים והפעילות והדרישות הלימודיות הם ככלל בתי הספר
 העיוניים בארץ. חשוב להבין כי תלמידים אלה אינם סובלים מליקויים קוגניטיביים המבדילים
 אותם מאוכלוסיית התלמידים הכללית. יתרה מזו, כמו תלמידים מקבוצות חברתיות ותרבותיות
 שונות, תלמידים אלה הם בעלי יכולות לשוניות, ידע עולם ותחומי עניין מגוונים. הפערים
 בהישגיהם במבחנים סטנדרטים שונים נובעים בעיקר מחוסר היכרות עם השיח המאפיין את
 התרבות הבית-ספרית, כמו גם ממיעוט התנסויות המאפשרות דיאלוג בין שיח זה לבין השיח
 והידע שתלמידים אלו מביאים עמם.

לתפיסת הרשת האתגרית, הצלחת התלמידים תלויה בתחושת המסוגלות הסובייקטיבית שלהם,
 במעבר מחוויה של היותם שונים, אחרים, מודרים, לא יכולים – לחוויה של צמיחה ושינוי ושל
 אמון ביכולות העצמיות. ההתמקדות בממד הלימודי היא חלק מהתהליך הרגשי שעובר התלמיד.
 בהקשר זה, בחינות הבגרות מהוות לא רק מטרה, אלא גם ציר מארגן נורמטיבי, המוביל את
 תהליך השינוי וההסתגלות של התלמיד במסגרת בית הספר.

בני הנוער רואים בבתי הספר מסגרת נורמטיבית ובאופן טבעי רוצים להשתייך אליה ולהצליח.
 תפקידו המרכזי של בית הספר ברשת לייצר את התנאים להצלחה ולשמש כמרחב מצמיח עבור
 התלמידים והצוות. במרחב זה מתקיים דיאלוג בין עולמו הפנימי של הנער לבין הדרישות
 והנורמות החיצוניות של המציאות הבית-ספרית והחברתית. כל המרכיבים הבונים את בית הספר
 אמורים לשרת מטרה זו: המבנה, ארגון הלמידה והתכנים כמו גם כל אינטראקציה שבין המבוגר
 והתלמיד, אקראית או יזומה. כך למשל, הדיאלוג סביב הדרישה לנוכחות קבועה מספק הזדמנות
 לברר את הקשיים הסובייקטיביים של כל תלמיד וליצר עבורו פתרון ייחודי. כל דיאלוג כזה מלמד
 משהו ויוצר משהו חדש ומצטרף לתהליך היכרות ולמידה מתמשך הן של התלמיד והן של המבוגר.
 ההנחה היא שהידע קיים בתוך המערכת, וכל סיטואציה חדשה מזמנת יצירת פתרון מקורי חדש,
 שישרת את צמיחתם ואת פיתוח עצמיותם של התלמיד ושל הצוות.² בהתאם לתפיסת בסיס זו
 נבנה מודל הפעולה של הרשת ועוצבו עקרונות הבסיס להפעלת בתי הספר, שהם חלק ממנה.

עקרונות הבסיס של הרשת

כל בתי הספר של הרשת קטנים בהיקפם (כ-120 תלמידים בממוצע בבית ספר), ובכל כיתה מספר
 קטן של תלמידים (12-14 תלמידים בכיתה). כולם שותפים לאותם ארבעה עקרונות חינוכיים
 הנובעים מהנחת יסוד אחת, שלפיה רק תפיסה הוליסטית פרטנית המספקת מענה מותאם לכל
 תלמיד במגוון ממדים של תפקוד: לימודי, רגשי-אישי וחברתי יכולה להיות רלוונטית במצב זה:

א. דגש על הישגים לימודיים נורמטיביים והיבחויות בבחינות הבגרות -- יחד עם דרכי הוראה
 מותאמות וחליפיות להכנת התלמידים לבחינות הבגרות, ובכלל זה מערכי שיעור ואסטרטגיות
 למידה מותאמים לקשיי הלומדים. הרשת האתגרית הייתה גם הראשונה שקיבלה החלטה כי
 בכל בתי הספר שלה יילמד לפחות מקצוע אחד בדרך של "חלוצי הערכה" – תכנית המבקשת
 לקדם פיתוח תרבות בית-ספרית אשר ממוקדת בפדגוגיה מקצועית ואוטונומית, שבה התלמיד

² ראו בנושא זה בהרחבה פלג, 2012.

לוקח על עצמו את המשימה להוביל את הלמידה של עצמו, והמורה משמש כמנחה מסייע.³ כמו כן, נלמדים נושאים ייחודיים, כמו: צילום, טיפול בבעלי חיים או טכנאות טלפונים סלולריים, המאפשרים ללומדים ביסוס חוזקות ונוטעים בהם ביטחון ביכולתם להצליח באתגרי הלמידה העומדים בפניהם.

ב. תשומת לב הצוות החינוכי לצורכי היסוד של התלמידים – התפיסה של הרשת היא כי תלמיד צעיר היסוד שלו (מגורים, הזנה, ביגוד, משקפיים) אינם נענים, לא יוכל להיות פנוי ללימודים. על מנת לפתור נושאים אלה כראוי, מתקיים קשר הדוק עם הגורמים הרלוונטיים ביישוב. במידת הצורך, גם הרשת מתגייסת לנושאים מסוימים, כמו הזנה.

ג. הבניה מוסדרת של צוותי ניהול, כך שיכללו את תחומי הפעולה העיקריים של הרשת. צוות ההנהלה בכל בית ספר מהווה את המפתח להצלחת בית הספר וכולל מנהל, יועץ, רכז פדגוגי ורכז חברתי; כלומר בהתאם לתפיסה ההוליסטית, המחברת בין הממדים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, פועלים בבתי הספר בעלי תפקידים האמונים על שילוב שלושה ממדים אלה בהתנהלות הבית-ספרית.

ד. מתן הכשרה והדרכה שיטתיות ואינטנסיביות לכל אחד ואחד מאנשי הצוותים החינוכיים ברשת וכן הבניה מוסדרת של קבוצות תמיכה והשתייכות בתחומי הפדגוגיה, הייעוץ והפעילות החברתית.

לסלול דרך לכל ילד - מתפיסה למעשה

לתת לתלמידים מרחב לעצב בו את דרכם

כדי להפוך תפיסה זו למציאות בשטח, נבנית בראש ובראשונה **תכנית חינוכית רב שנתית לכל תלמיד ותלמידה**. התלמידים מגיעים לבתי ספר בשלבים שונים של חייהם. חלקם מגיעים בתחילת שכבת ט או י, אבל רבים מגיעים בשנים שלאחר מכן, ופעמים רבות גם באמצע שנת הלימודים. התלמידים מגיעים עם פערי בקיאות וחסכים בתחומי הידע כמו גם עם היסטוריה מתסכלת של כישלונות בלימודים. עד הגיעם אלינו, במרבית בתי הספר שבהם הם למדו דרשו מהם "לגלות אחריות" ללמידה. לבתי הספר ברנקו וייס תפיסה שונה. אנו מאמינים כי לפחות בתחילת הדרך, ולעתים גם לכל אורכה, **המורה שותף במידה רבה לאחריות על הצלחת התלמידים**. כל מורה או אחראי פעילות אחר שמטפל בתלמידים יוצר עמם קשר בלתי אמצעי, על מנת לוודא כי יישמו את התכנית האישית שנקבעה להם – תכנית שעוצבה בתהליך שבו הם היו שותפים מלאים, ובמידת האפשר, גם הוריהם.

התכנית החינוכית האישית הכוללת לתלמידים מהווה כלי עבודה לקידום, תוך התייחסות לנקודת המוצא שלהם, לכוחותיהם וליכולות שלהם. התכנית היא כאמור רב שנתית -- עד לסיום הלימודים, ומתבססת על **מיפוי דינמי של הלומד**, תוך איתור נקודות חוזק וקשיים, קביעת מטרות, דרכים להשגתן ומדדי הערכה ובקרה. התכנית האישית מאגמת מידע מקיף, עקבי ודינמי בהיבטים לימודיים, חברתיים, התנהגותיים ואישיים-משפחתיים ומהווה את הבסיס לדיאלוג בין הצוות לתלמידים.

³ להרחבה בנושא חלוצי הערכה, ראו אתר משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Halozim.htm>

התכנית האישית מחולקת לפי שנות הלימוד הצפויות בתיכון ולפי **המטרות הלימודיות הכלליות המתאימות לכל אחד ואחת**, לאחר המיפוי המקיף (בגרות מלאה או חלקית, פרויקט אישי וכו'). התכנית מגדירה לתלמידים מטרות בתחום הלמידה לשנת הלימודים הנוכחית, לפי מחציות. **לכל מטרה נקבעות הפעולות הנדרשות ליישומה והדרכים להעריך את השגתה**. התכנית היא דינמית ומהווה בסיס יציב לשינויים, לפי התקדמות התלמיד. במהלך שנת הלימודים (לפחות ארבע פעמים במהלך השנה), נערכת בדיקה מחודשת ומקיפה של התקדמות התלמיד בדיאלוג איתו ובמפגש צוות, ונקבעת מתכונת העבודה להמשך. **אופן העבודה עם התכנית האישית מעודד את התלמיד להיות אחראי על תהליך הלמידה ומודע לו – התלמיד הוא שותף מלא בשיח על התכנית האישית שלו, ומתוך שותפות זו הוא הופך מודע לחוזקותיו ולסגנון הלמידה שלו ורוכש כלים לתכנון, להצבת יעדים ולהשגתם.**

כדי שתכנית אישית תתקיים במיטבה, ולא תישאר בגדר סיסמה בלבד, נבנו ברשת מספר מנגנונים המתקיימים בכל אחד ואחד מבתי הספר:

א. הוראה פרטנית: על פי תפיסת מכון ברנקו וייס, על מנת לאפשר פרטנות ממשית בלמידה, במהלך שיעור, המורה מנהל למעשה מספר שיעורים שונים כמספר התלמידים, מתוך התחשבות בכך שכל תלמיד ותלמידה רוכשים מידע ומיומנויות המותאמים להתקדמותם ובקצב המתאים להם, בעבודה אישית עצמאית. **המורה מתפקד כמאמן המתווך את הלמידה לכל תלמיד ועוסק פחות בהוראה פרונטלית קונבנציונלית.**

כאמור, תפיסה זו נובעת מתוך היגיון פדגוגי הגורס **שלכל לומד יש סגנון וקצב משלו**, ולכן על המורה להתאים את סגנון ההוראה לתלמיד, וכן מתוך עמדה ערכית **המסרבת לתייג את התלמידים ולמיינם לפי רמות**, ומחייבת בשל כך הוראה שיכולה לתת מענה מתאים בכיתה הטרוגנית לתלמידים ברמות שונות בתכלית. תפקידו של המורה לכוון את התלמידים בזמן ביצוע משימות המשנה. לאחר שהתלמיד מסיים את משימת המשנה, המורה-המאמן מכוון אותו למשימת המשנה הבאה, עד לסיום המשימה הגדולה כולה. לאחר שהלומד משלים משימה גדולה שלב אחר שלב, הוא מבצע את המשימה הגדולה בכללותה. באופן זה, ותוך בנייה משותפת של כרטיסי ניווט ודפי אסטרטגיה, התלמיד לומד לא רק את החומר, אלא גם רוכש מיומנויות למידה שיסיעו לו להתקדם באופן מובנה ומסודר אל עבר פיצוח האתגר הלימודי שמוצב בפניו ופתרונו.

ב. שילוב בקבוצות מגוונות – מערכת השעות הכללית בבתי הספר האתגריים מורכבת כמערכת המשלבת עבודה בכיתות אם קבועות ועבודה בקבוצות בחירה רב גילאיות במקביל, כדי לאפשר צמיחה והתקדמות אישית לכל לומד. קבוצות הבחירה מתבססות על מגוון תחומים, כמו: אמנויות, ענפי ספורט מגוונים, נושאים טכנולוגיים והכנה לצה"ל. קבוצות אלו נועדו לפתח את תחומי הכישרון האישיים של התלמידים ולהביא לידי ביטוי את החוזקות שלהם, על מנת לעודד את תחושת המסוגלות העצמית, וזו בתורה, תיתן את ביטויה גם במהלכים הלימודיים הקונבנציונליים. התלמידים משתלבים בקבוצות למידה אלה כשהם יוצאים מקבוצות האם בשעות שונות, לפי המערכת האישית של כל תלמיד.

ג. הממד חברתי – גם תכנית העבודה בממד זה מהווה אמצעי לפיתוח זהות ותחושת מסוגלות אישית, תוך אינטראקציה עם בני נוער אחרים המשתייכים לקבוצת השווים. היא מספקת למתבגר ראי חברתי, מודלים לחיקוי מתוך קבוצת בני הגיל, מקור להשוואה חברתית ומקלט נפשי. פעילות הגומלין החיובית בקבוצה מעודדת מעורבות ומחויבות אישית ומאפשרת הכרה עצמית ופיתוח דפוסי התנהגות וחשיבה חדשים; זאת במטרה ליצור קבוצה מלוכדת, הפועלת למען טובתם של כלל חבריה. מתוך התפיסה הזו, פועלת הרשת להגברת המעורבות של

התלמידים בקהילה, הן על ידי התנדבות והן על ידי ביצוע פרויקטים גדולים למען הסביבה. מעורבות זו חשובה ותורמת רבות לתפיסת המסוגלות והדימוי העצמי של התלמידים. תפיסת מסוגלות מחוזקת מגבירה גם את המסוגלות בתחום הלימודים בהווה, ותתרום להשתלבותם המוצלחת בחברה בעתיד.

מערכת השעות השבועית של התלמידים, המשלבת כאמור לימודים, קבוצות בחירה, פעילות חברתית קבועה ובמקרה הצורך גם מערך טיפולי תומך, מהווה כלי המייצר סביבה חינוכית מותאמת לצוות ולתלמידים. מערכת טובה בבית ספר אתגרי היא מערכת שמאפשרת מענים מותאמים לכל אחד מהתלמידים, ומזמנת מפגשים איכותיים של המורים עם התלמידים ושל התלמידים בינם לבין עצמם. בהתאם להנחה זו, יש הקפדה על כך שמרבית הלמידה תתקיים בכיתות אם, ושכל כיתת אם תפגוש בכל שנה **מספר מועט של מורים למספר רב של שעות**.

לתת לאנשי החינוך את הכלים לסלילת הדרכים

העבודה עם התלמידים היא רק חצייה של המשוואה. חצייה השני הוא ההכשרה והליווי המתמשכים של צוות החינוכי והתמיכה הבלתי פוסקת בו, שכן ההתמודדות הנדרשת ממנו אינה פשוטה כלל ועיקר. תפקידו של הצוות **הוא דיאלקטי: מחד גיסא – לתקף, להכיל ולהבין את התלמיד, ומאידך גיסא – לצפות לשינוי ולהוביל לשינוי בהתנהלותם כתלמידים**; מצד אחד לתת מענה מותאם ופרטני לצורכי התלמיד הייחודיים, ומצד שני להוביל אותו להישגים לפי סטנדרטים חיצוניים, כלליים.

לשם כך, נדרשת בראש ובראשונה הכלה מקצועית של הצוות החינוכי על ידי צוות הניהול. כדי שהצוות יוכל לטפל בבני הנוער בבית הספר, יש צורך להכיל גם אותו ואת קשייו. לכן, מכון ברנקו וייס מקצה משאבים משמעותיים ליצירת מערכת שבה **לכל איש צוות בבית הספר האתגרי יש כתובת קבועה להתייעצות אישית ומקצועית**. כל עובד בארגון שייך לקבוצת עמיתים לומדת וכן מקבל ליווי אישי מדמות מדריכה מקצועית קבועה. ההדרכה מייצרת מרחב שבו מתקיים דיאלוג המתייחס לזיקה ולתנועה שבין הרגשות והצרכים האישיים של הפרט לבין צורכי התלמידים והמערכת.

ההדרכה לאנשי הצוות עוסקת בתהליכים פנים-אישיים כמו גם לתהליכים הבין-אישיים שלהם עם התלמיד, עם ההורים, עם הכיתה כקבוצה ועם אנשי צוות אחרים. היא כוללת זיהוי התכנים הקשים לו יותר, הרחבת מודעותו לעצמו, למסריו ולתגובותיו ועבודה על שכלול יכולותיו להתמודד עם המציאות הבית-ספרית. הדמות המרכזית בהדרכת אנשי הצוות היא **היועצת, הנפגשת עם כל מחנך לשעה שבועית קבועה** ועם מורים אחרים לפי הצורך. נוסף על כך, מדי שבועיים מתקיימים מפגשים המשמשים גם לניתוחי אירועים מחיי היום-יום של בית הספר.

סיכום

אוכלוסיית התלמידים של בתי הספר האתגריים דומה מאוד לאוכלוסיית ה"מפתנים" ומרכזי החינוך והנוער. בעוד שחלק מן המסגרות הסרגטיביות לנוער בסיכון מדגישות את ההכשרה המקצועית או מתמקדות בהיבטים הרגשיים-שיקומיים, רשת בתי הספר האתגריים הגדירה לעצמה מטרות "נורמטיביות", שהשגתן תבוצע בדרכים שאינן "נורמטיביות": מסגרות למידה קטנות, תכנית למידה רב שנתית מותאמת לכל תלמיד, מערך הוראה פרטני משוכלל, מענה רגשי-חברתי ומערך רשתי וקהילתי המכשיר באינטנסיביות את צוות ההוראה ותומך בו.

מודל הרשת האתגרית פועל זה 17 שנה, ועם זאת מדובר במודל המתפתח ומשתנה כל הזמן, על פי הצרכים שעולים ובעקבות ההתנסויות בשטח. כדי לייצר סדירות בשינויים המתבקשים, הרשת פועלת בכמה אמצעי רפלקציה ומשוב, כולל שיח סדיר עם המנהלים וצוותי הניהול ומחקרי הערכה שנתיים.

כך לדוגמה, מדי שנה מועברים ברשת בתי הספר שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית, למורים ולתלמידים.⁴ השאלונים בוחנים מגוון רחב של תחומי וטווח הבונים את האקלים כמו גם את הסביבה הפדגוגית הבית-ספריים, כמו: יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים, יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים, המחנך כדמות משמעותית, המורה כמניע ללמידה ומתן הערכה ומשוב מקדמי למידה לתלמידים.

נוסף על כך, החל משנת תשע"ה, נעתרה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2015) לבקשתנו לכלול את כלל מורי בתי הספר ברנקו וייס, כמו גם את תלמידי שכבות ו-י"א, בסקרי האקלים והסביבה הפדגוגית לחטיבות העליונות.⁵ לכל בית ספר מופק דוח ממצאים, המהווה בסיס לבניית תכנית העבודה לשנת הלימודים הבאה כמו גם משמש בסיס לתכנית העבודה הרשתית. הדוח מזמן למידה על תחומי החוזק וכן נושאים הדורשים התייחסות וטיפול מיוחד בכל בית ספר לחוד או ברמת הרשת כולה.

בסקר אקלים וסביבה פדגוגית שנערך על ידי ראמ"ה בתשע"ה ענו 86% מהתלמידים כי הם מאמינים שיסיימו את לימודיהם בבית הספר – 4% בלבד פחות מהמוצא הארצי, למרות החוויות הלא פשוטות בנושא שחוו בדרך. בשאלות נוספות שעסקו בנושא הלמידה התקבלו בסקר תשובות מפתיעות וגבוהות במידה ניכרת מהמוצא הארצי:

- 86% מהתלמידים ברשת העידו כי המורים שלהם תומכים בהם ומעודדים אותם לקראת בחינות הבגרות; זאת בהשוואה ל-74% בלבד בקרב תלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל.
- 81% מהתלמידים ברשת העידו שבית הספר מעודד את העניין שלהם בלמידה ואת המוטיבציה שלהם בתחום זה. בהשוואה ל-58% מהתלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל, מדובר ב-23% מעל הממוצע הארצי!
- בנושא של קבלת משוב מקדם למידה, הממוצע הרשתית עומד על 78%, לעומת 48% בכלל בתי הספר דוברי העברית -- 30% יותר.

העבודה עדיין רבה. בתי הספר המצטרפים לרשת בשנים האחרונות עוברים תהליכים מורכבים במעבר לדרישות הלימודיות, תהליכים הדורשים זמן הסתגלות ניכר. גם בחלק מבתי הספר הוותיקים הדברים אינם פשוטים תמיד; יש צורך בחיזוק מתמיד של הצוותים החינוכיים בכלל וצוותי הניהול בפרט, כדי שאתגרי היום-יום לא "ישאבו" את הזמן והאנרגיות שהם צריכים להקדיש למיפוי הדינמי, למעקב הקבוע אחרי כל קבוצה וכל ילד, ובמיוחד לחשיבה ושיח פדגוגיים קבועים. עם זאת, בתי ספר כמו: "מעוף" ברנקו וייס מודיעין, שסיים את השנה הקודמת עם 74%

⁴ שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים בבתי הספר מהווים נדבך בתוך מארג שלם של תכנית ההערכה, הכוללת בין היתר גם "צלילה לעומק" באמצעות מתודולוגיה איכותנית לתוך בתי ספר נבחרים, תוך התמקדות בשאלות המאפיינות את התרבות הבית-ספרית של בתי הספר האתגריים.

⁵ על מבחנים אלה, ראו באתר הרשות:

זכאות לבגרות, "אופק" ברנקו וייס במעלה אדומים, שסיים עם 56% זכאות, ברנקו וייס קריית שמונה שסיים את שנת תשע"ו עם למעלה מ-60% ואחרים, שסיימו עם כ-30% זכאות, מאותתים לנו כל העת כי הדבר אפשרי, גם אם ברוב המקרים אינו פשוט כלל ועיקר.

רשימת מקורות

- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. ירושלים: גוינט-מכון ברוקדייל.
- ליפשיץ, ח' ויעקב מ' (2010). **בית הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס קריית שמונה -- דו"ח מסכם**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- מור, פלורה (2006). **לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- פלג, ע' (2012). **שונות רב-ממדית: רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס – התמודדות עם שונות מבחוץ ומבפנים**. הצעה לקול קורא לאנשי חינוך: אתגר השונות במערכת החינוך הישראלית, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- קינן, א' והלר, י' (2008). **בתי הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס: תחושות התלמידים כלפי בית הספר ותפיסות המורים ביחס לגורמים לתחושות אלה**. עבודה מ"א מסכמת. אוניברסיטת תל-אביב.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2015). סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית בחטיבות העליונות. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim>