

פתח דבר

חינוך טוב תלוי גם, אבל לא רק, באיכות המורים. טענה זו נכונה עתה יותר מתמיד, דווקא בעת שנדמה כי בזכות המידע הרב הנגיש כמעט לכול אפשר ללמוד ללא מורים, וכי מוסד בית הספר אינו מתאים עוד לשמש מסגרת חינוכית ולימודית לילדינו. התפוררות מערכות החברה לצד התמורות החברתיות-כלכליות המתחוללות במדינות רבות, ובהן ישראל, מקנות משנה חשיבות לתפקיד המורה כאישיות מחנכת ומקצועית המנווטת את תהליכי הלמידה של התלמידים. בחלוף השנים נעשית ההוראה תובענית, מורכבת ודינמית יותר, ואין לבחון אותה מבעד לעדשות הפשטניות של העבר.¹ מתוכנה זו נובע ששיפור איכות המורים איננו תוצאה של מהלך חד-פעמי וחד-ממדי, אלא הוא מהלך רב-שלבי ורב-ממדי המחייב ראייה רחבה וכוללת של מקצוע ההוראה. אלו הם הרכיבים העיקריים במהלך זה: (א) משיכת מועמדים בעלי גמישות, יכולת וכישורים גבוהים; (ב) הכשרה ראשונית המבוססת על שילוב משמעותי של לימודים עיוניים והתנסות מעשית עשירה; (ג) קליטה תומכת בשדה של בוגרי תכניות ההכשרה, שתעודד אותם להמשיך לעבוד במקצוע; (ד) טיפוח מקצועי מתמשך של המורים במהלך הקריירה שלהם.

הספרות המקצועית הבינלאומית בשני העשורים האחרונים גדושה בדיונים בנושא רפורמות בחינוך, תכנון וחקרן. רפורמות בהכשרה להוראה הן רכיב מרכזי וחשוב ביכולת לשפר את החינוך כולו, כפי שמציעים קנת זימפר וננסי האווי. לדעתם, שלושה תנאים הכרחיים לשיפור זה: גיוס מועמדים איכותיים להוראה, הכשרתם ושמירתם במערכת החינוך.² שלושת התנאים תלויים זה בזה: נוכל לגייס מורים טובים אם הבחורים במקצוע יראו בהוראה עבודה מספקת ומפרנסת שמתנהלת בסביבה תומכת; נוכל להכשיר טוב יותר מועמדים בעלי נתוני פתיחה איכותיים יותר; ונוכל לשמור מורים טובים במקצוע אם הפרופסיה תזכה לתמיכה ציבורית נחוצה, המתבטאת בין השאר במשאבים פיננסיים.

ההתמודדות עם אתגר זה מחייבת בראש ובראשונה הבעת כבוד והערכה כלפי המורים מצד הציבור, רשויות השלטון והתלמידים. נוסף על כך, היא מחייבת תנאי העסקה ושכר מושכים, שיוכלו להתחרות בתנאים המוצעים במקצועות אחרים בשוק התעסוקה, וכן הכשרה הולמת במוסדות בעלי יוקרה אקדמית. לבסוף, כדי שהרפורמה תהיה בת מימוש יש לשתף מורים ואנשי חינוך בתכנון מהלכיה. בשנים האחרונות לא התקדמנו לעבר מימוש התנאים ההכרחיים הללו בישראל, ולפיכך אין ביכולתנו כיום להתמודד עם האתגר של שיפור כוח ההוראה במערכת החינוך.

מסוף שנות התשעים של המאה ה-20 נתונות ההוראה והכשרת המורים בישראל במצוקה קשה: פוליטיקאים, כלי התקשורת ובעלי עניין מחוגים כלכליים מאשימים את המורים בהישגים הנמוכים של התלמידים הישראלים במבחנים הבינלאומיים; קובעי המדיניות במשרדי החינוך והאוצר משתלחים במורים ומקצצים שוב ושוב בתקציבים שנועדו להכשרתם; תלמידים והוריהם תוקפים מורים מילולית ופיזית; ועדות, לעתים במינוי עצמי,

1. צ' לם, "הקדמה לדיון בבעיית תיאוריה של הכשרת מורים", דפים 32 (2001), עמ' 132-150.
2. N. L. Zimpher, and K. R. Howey, "The Politics of Partnerships for Teacher Education Redesign and School Renewal," *Journal of Teacher Education* 56, 3 (2005), pp. 266-271

בוחנות את ההוראה ואת ההכשרה להוראה ומציעות רפורמות שלא ברור כלל כיצד יתרמו לאיכות ההוראה; ומעבר לים מגיעים הדיו של השיח המפקפק ביעילות הכשרת המורים ובעצם נחיצותה. ההוראה נתפסת בציבור כמקצוע כפוי טובה, מוכה ונחות. מה הפלא אפוא שבשנים האחרונות צעירים ממעטים לבחור בו?

מצוקת ההוראה והכשרת המורים בישראל גברה בעקבות פרסום מסקנות הביניים של "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" (ועדת דוברת) בדצמבר 2004, והיא הגיעה לשיאה לאחר פרסום המסקנות הסופיות במאי 2005. ההדלפות משולחן הוועדה יצרו בציבור תסיסה נגד מקצוע ההוראה ונגד מוסדות ההכשרה להוראה, בעיקר המכללות לחינוך. הוועדה המליצה לחולל רפורמה מרחיקת לכת בהוראה ובהכשרה להוראה, שמעוגנת בשיקולי שוק כלכליים ובתפיסה אידיאולוגית ניאורשמרנית. להמלצות אלו, במקום שישפיעו השפעה חיובית, היתה השפעה שלילית מידית: חלה עלייה במספר המורים הוותיקים שביקשו לפרוש ממערכת החינוך, ובה בעת חלה ירידה ניכרת במספר הפונים ללימודי הוראה; ההחלטה לצמצם את מספר המכללות האקדמיות לחינוך באמצעות איחוד בין מוסדות פגעה קשות בכמה מן המוסדות, שעתידם הפך להיות לוט בערפל; הושתו קיצוצים מצטברים על מערכת ההכשרה להוראה שדלדלו את סגל המכללות האקדמיות לחינוך והביאו להקפאת הפיתוח האקדמי והמקצועי שלהן.³ הפגיעה בכבוד המורה ובמוניטין המקצועי של המכללות האקדמיות לחינוך דרדרה את מקצוע ההוראה לשפל שאין דוגמתו דווקא בעת שהתעורר צורך לאומי לקדם את המקצוע ואת מסגרות ההכשרה שלו. הרפורמה שהציעה ועדת דוברת – כמו רפורמות שהציעו ועדות אחרות – הונהגה על ידי גורמים שאינם מומחים בתחום ההוראה וההכשרה להוראה. במסמך עמדה שחיבר צוות אקדמי מתחום החינוך בראשות פרופ' יצחק קשתי נכתב: "ביחס למבנה ולרמה של תכניות הלימודים במוסדות אלה [המכללות האקדמיות לחינוך ולהכשרת מורים], וגם במסגרות להכשרת המורים של האוניברסיטאות, אנו סבורים שיש להשאיר זאת לבחינה של גופים מקצועיים, ואין זה עניין לעיסוקה של ועדת דוברת".⁴ מסיבות אלו ואחרות לא הצליחו הרפורמות המוצעות לשמש מנוף לשיפור תדמית המקצוע. אדרבה, היתה להן השפעה שלילית מצטברת על תדמית זו – השפעה שכבר ניכרת במחסור הגובר במורים במדינה.

גיימס קלדרהד סוקר את הרפורמות שהתחוללו בעשר מדינות ברחבי העולם בעשור האחרון של המאה ה-20 ומראה כי הרפורמות המצליחות תוכננו עם אנשי המקצוע, בשיתופם ובהסכמתם. לדבריו, לרפורמות כאלו, גם אם הן מחייבות את המורים להשקיע יותר ללא תגמול הולם, יש סיכוי רב להצליח. כך הוא כותב:

אפשר אפוא לצפות שבמאמצים לשפר את איכות החינוך תהיה עדיפות עליונה לעניינים הנוגעים להכשרה להוראה ולתמיכה במורים... ברוב מדינות המערב רק לעתים נדירות רואים בהכשרת

3. מאמרי הספר נכתבו ברובם בעיצומו של הדיון הנרחב שהתעורר לאחר פרסום המלצותיה של ועדת דוברת, שסחף את הציבור ואת אנשי המקצוע. עובדה זו ניכרת בהתייחסות הבולטת בספר למסמך זה, שהפך מאוחר יותר לרלוונטי פחות.

4. "קשתי ואחרים, "הערות לדו"ח דוברת", פנים 31 (ינואר 2005),

המורים ובפיתוחם המקצועי המתמשך מפתח לשיפור החינוך. למעשה, בכמה מדינות במקום שהמורים ומורי המורים יזכו לתמיכה, הם נתפסים כחלק מהבעיה... מדיניות הממשלה מתמקדת בהוצאת השליטה מידי המורים ומכשיריהם, וההכשרה מוחלפת בהנחיות וברגולציה... אין ספק שעל קובעי המדיניות להעריך הערכה גבוהה הרבה יותר את מורכבות העבודה של מורים, את תרומתן של הכשרה ראויה ושל תמיכה הולמת במורים, ואת חשיבות השמירה על סביבת עבודה שמעודדת ומטפחת התלהבות, מרץ, מחויבות ומומחיות בקרב המורים.⁵

הספר שלפניכם משמיע את קולם של אנשי המקצוע בתחום החינוך והכשרת המורים בכל הנוגע לסוגיות מרכזיות בהוראה ובהכשרה להוראה. הוא יוצר פסיפס של התלבטויות ופתרונות שעשויים להאיר את עיניו של כל אזרח משכיל שהחינוך בישראל קרוב ללבו. מאמרי הספר הם פרי עטם של רבים מחברי הפורום "הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית", שפעל במכון ון ליר בירושלים בסוף שנות התשעים ובשנים הראשונות של שנות האלפיים. הספר מחולק לארבעה שערים ומתקדם מעיסוק בהיבטים כלליים של ההכשרה להוראה לעיסוק בהיבטים מקומיים וספציפיים שלה. הוא נפתח בהתבוננות פילוסופית ונחתם בהתבוננות מעשית. כל מאמר, או כתב עמדה, דן בסוגיה מסוימת בהקשר בינלאומי ובהקשר מקומי ומציע דרכים מוגדרות לקידום ההוראה וההכשרה להוראה בישראל. האם עולה מן הספר תכנית מובנית וסדורה לרפורמה? על כך ננסה להשיב בפרק המסכם שלו. השער הראשון, "תהליכים ומגמות בהכשרת מורים: רקע היסטורי והשוואתי", סוקר תהליכים ומגמות בתחום ההכשרה להוראה מנקודת מבט עולמית ומציג בחינה היסטורית ממוקדת של תהליכים ומדיניות בהכשרה להוראה בישראל. תמר אריאב מתארת במאמרה את המשבר העולמי בהכשרה להוראה משלוש נקודות מבט: סוציולוגית, פרופסיונלית ומחקרית. ניסיונותיהן של כמה מדינות להתמודד עם מורכבות משבר זה מתבטאים ברפורמות שיושמו בתחום זה, שלהן כמה מאפיינים משותפים: פוליטיזציה, מחסור במשאבים, פעולות חקיקה והידוק הקשר שבין התיאוריה למעשה. ואולם, רבות מן הרפורמות מאופיינות גם בסתירות פנימיות, שהבולטות שבהן לדבריה הן אקדמיזציה מול דה-רגולציה והכרה בחשיבות הפיתוח המקצועי מול נקיטת מהלכים לבליתמו. אריאב טוענת כי לפתרונות פשטניים, זולים ומהירים אין סיכוי לחולל שינויים אמתיים, וכי הם גורמים נזק למערכות ההכשרה הקיימות. היא מציעה שמונה אפיקי פעילות, בטענה שנחוצה פעילות רבת-ערוצים במענה למשבר רב-מקורות.

יובל דרור מציג סקירה היסטורית של נושא הכשרת המורים בישראל מאז שנות השישים של המאה ה-20 ועד היום. דרור סוקר את עבודתן של 15 ועדות בנושא ההכשרה להוראה במטרה להשתמש בעבר כ"כלי עזר לקביעת מדיניות להווה ולעתיד". הוא חושף את המשותף להמלצותיהן של הוועדות שנסקרו ודן ביישומן החלקי. לאחר מכן, דרור ממפה את הרפורמות שהציעו הוועדות במטריצה שעשויה לשמש כלי עבודה בידי מקבלי ההחלטות. כפי שעולה מן המטריצה, יש להתקדם בשני מסלולים מקבילים: לשפר את

5. J. Calderhead, "International Experiences of Teaching Reform", in V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th edition, Washington D.C.: American Educational Research Association, 2001, pp. 793-794

המצב הקיים וכד כבוד לחולל שינויים יסודיים (ממעלה שנייה). השער השני, "העצמה תרבותית וחברתית של המורים כמחוללי שינוי", מציג תפיסות עולם הנוגעות לחינוך מורים חושבים ובעלי יכולת לחולל שינויים במערכת החינוך. מחברי המאמרים בשער זה מחזיקים בעמדה ביקורתית המצפה מאנשי חינוך וממוסדות ההכשרה שלהם שלא לשמש סוכני חברות שמטרתם לשמר את המצב הקיים אלא גורמי טרנספורמציה והבניה מחודשת בחברה. הכותבים מציעים לסרטט את דמותו של המורה הרצוי, שאליה צריכה לשאוף ההכשרה להוראה. נמרוד אלוני קורא להכשיר "אנשי חינוך ראויים לשמם" באמצעות טיפוח אישיות פרופסיונלית-אקטיביסטית המושתתת על השקפת עולם דמוקרטית-הומניסטית ועל אתיקה חינוכית. הוא מציע לכלול בתכנית ההכשרה להוראה תשתיות השכלה ותרבות (סוגים של אוריינות), שישמשו בסיס אינטלקטואלי בעבודת המורה, ולקיים דיאלוגים פדגוגיים מעצימים, שיספקו למורה מסד לפיתוח עמדה של נדיבות כלפי תלמידיו.

גם אריאלה עצמון רואה במורה אינטלקטואל שמלאכת ההוראה שלו מתמקדת בחשיבה האנושית. בהתבססה על הגישה ההרמנויטית של היידגר, עצמון משווה את מלאכת ההוראה ליצירת אמנות. לטענתה, מערכות הכשרת המורים שמעוגנות בחשיבה קולקטיבית-טכנולוגית משתפות פעולה עם המסד ופוגעות בטיפוח החשיבה של מורים ותלמידים ובפוטנציאל המשחרר של תהליך ההוראה-למידה. רון הוז וענת קינן מביעים טענה דומה: מוסדות ההכשרה להוראה מתנערים מתפקידם לשינוי חברתי ומעצבים אנשי חינוך בעלי זהות מקצועית וצורות תפקוד הרצויות לממשל. לטענתם, ההוראה נתפסת כפעילות השייכת לעולם העמל ולא לעולם הצווארון הלבן. לפיכך, ההכשרה להוראה פועלת להשגת "שחבור חברתי" (social reproduction) של המורים, כלומר שחזור המבנה והדפוסים החברתיים הקיימים, ואילו המורים פועלים להשגת שחבור חברתי של תלמידיהם. הוז וקינן טוענים כי על המוסדות להכשרה להוראה להתנתק ממחזור השחבור ולקבוע מחדש את התפקידים החברתיים שהם מוכנים לקבל על עצמם. השער השלישי, "שינויים מערכתיים בהכשרה להוראה", מתמקד בשלושה תחומים: מבנה תכניות ההכשרה, משיכת האוכלוסיות הבוגרות למקצוע ההוראה ומיצוב מוסדות ההכשרה במערכת ההשכלה הגבוהה. מאמרה של שלומית אבדור מציג דגם חדשני בהכשרה להוראה, לבעלי תואר אקדמי, שיש בו שלושה נדבכים: הכשרה טרום-תפקידית קצרה שאורכה סמסטר אחד; הכשרה במעמד "מורה מתמחה" שאורכה שלושה סמסטרים ובסופה יקבל המורה תעודת הוראה; הכשרה תוך-תפקידית במסגרת לימודים לתואר שני המתמקדים בהתמחות פרופסיונלית בחינוך, מן הסמסטר החמישי ואילך. לדברי אבדור, הדגם מציע רצף יעיל של הכשרה ופיתוח מקצועי והוא עשוי למשוך מועמדים בעלי נתונים גבוהים. בדגם זה טמון, לטענתה, פוטנציאל להידוק הקשר שבין הממד האקדמי לממד המעשי בהכשרה, אולם הוא מחייב ביסוס מערכתי ממוסד בין מוסדות ההכשרה לבין מערכת החינוך. לדגם זה יש גם השלכות על תוכני הלימודים בהכשרה ועל תהליכי ההוראה-למידה בתכניות ההכשרה.

העניין במועמדים בעלי נתונים גבוהים עומד גם במוקד מאמרה של דרורה כפיר. נוסף על מסלולי ההכשרה הרגילים, אשר פונים אל אוכלוסיות מוכרות, מציעה כפיר מסלול חלופי המיועד לאקדמאים המבקשים קריירה שנייה. לדעתה, גיוס כזה יביא למערכת

החינוך אנשים משכילים, בוגרים ומנוסים, שבחירתם במקצוע מושכלת ובטוחה והמוטיבציה שלהם לעסוק בהוראה גבוהה. מועמדים כאלה אפשר יהיה לשלב בהוראה בתום הכשרה קצרה מאוד, מתוך ליוויים בתהליך ההשתלבות במקצוע ודאגה לפיתוחם המקצועי. כפיר מעלה הצעה זו לנוכח הקושי לגייס להוראה מועמדים ראויים במסלולי ההכשרה המסורתיים ולנוכח המחסור הצפוי במורים בישראל. גם אברהם יוגב מוטרד מן הירידה המתמשכת במספר הנרשמים להכשרה להוראה מצד אחד, ומן העלייה בשיעור המורים המבוגרים בשדה מצד אחר. לטענתו, כדי למשוך מועמדים איכותיים ורבים יותר להוראה יש לשפר את תגמול המורים ואת תנאי עבודתם. יוגב מציג שלוש חלופות להעצמת המכללות לחינוך ולשדרוגן ומדגיש כי הקמת אוניברסיטה רב-מכללתית להוראה היא החלופה העדיפה בעיניו. הוא סבור כי אוניברסיטה כזאת עשויה לתרום להגדלת מספר הפונים ללימודי הוראה ולהעלאת איכותם, וכן לפיתוח המכללות ולשיפור תדמיתן.

שני שינויים מערכתיים נוספים נדונים במאמרים האחרונים בשער זה. קארי סמית ורבקה רייכנברג עוסקות בחשיבותה של ההתמחות כגשר בין שלב ההכשרה הראשונית לבין התפתחותו המקצועית המתמשכת של המורה. המחברות מציעות מודל התמחות חלופי לזה הקיים כיום. המודל המוצע ארוך יותר, מערב יותר את מוסד ההכשרה, מכשיר את המורה החונך לתפקידו, מתועד כהלכה ומסתיים ברישוי חיצוני (לא מטעם משרד החינוך). מאמרה של צפורה ליבמן דן בסוגיית מבחני רישוי למורים כחלק מתנועת הסטנדרטים, שרכיב מרכזי בה היה קביעת יעדי ביצוע ובדיקתם באמצעות מערכת מבחנים מסובכת. ליבמן מראה שבשש מדינות, שבהן אין כלל מבחני רישוי למורים, הישגי התלמידים במבחנים בינלאומיים גבוהים דווקא. לטענתה, הרכיבים החשובים ביותר בהוראה אינם ניתנים למדידה והישגי התלמידים אינם הקריטריון היחיד או המדד החשוב ביותר לתפקוד המורה. היא מעלה נימוקים בעד ונגד מבחני רישוי למורים מתחילים, ומסכמת כי חסרונותיהם של מבחנים אלו הוכחו במחקרים אמפיריים ואילו יתרונותיהם זכו לתמיכה מחקרית דלה ביותר. באשר לישראל, ליבמן מציעה שמבחני הרישוי יציבו דרישות מינימום לכל מורה, שיהיו בעלי אופי דינמי ומתמשך, שיישומם ייעשה בהדרגה ושהם יעודכנו מעת לעת. הסטנדרטים המכתיבים את יעדי מבחן הרישוי ייקבעו בשיתוף פעולה עם המורים ומוסדות ההכשרה ומתוך התחשבות בשונות בין בתי הספר ובצורכיהם הייחודיים. ליבמן מדגישה כי הרישוי חייב להיות חלק ממהלך כולל של התפתחות מקצועית של מורים וכי יש לבחון בקפידה את עלותו של מהלך כזה.

השער הרביעי, "שינויים בבית פנימה: בין הכשרה אקדמית לניסיון מקצועי", מתמקד בשינויים בתוך מערכת ההכשרה, משלב ההכשרה הראשונית ועד לפיתוח המקצועי של המורה. ביצוע השינויים האלה נתון בעיקר בידי מוסדות ההכשרה – שלא כמו השינויים המערכתיים המוצגים בשער השלישי, שעל ביצועם מופקדים גופים חיצוניים. המאמרים בשער זה עוסקים בתפיסות אפיסטמולוגיות המנחות את תהליך ההכשרה, שלמרות היותן שונות זו מזו יש ביניהן קווי דמיון.

שלמה בק מציע מסגרת הכשרה ייעודית המיועדת לתלמידים לתואר שני (בכך הוא קרוב לעמדותיה של אבדור). בהכשרה זו הידע העיוני במקצועות ההוראה – ידע דיסציפלינרי והשכלה כללית – יילמד לפני ההכשרה להוראה. במהלך ההכשרה עצמה חשוב ללמד ידע עיוני בחינוך, אשר ישמש בסיס אינטלקטואלי-חינוכי למורה בעתיד; הידע המעשי יילמד

באמצעות התנסות בשדה, שתלויה בסדנה המחברת בין התיאוריה למעשה. מודל זה, המבוסס על גישתו של אריסטו, נתמך במערכי שותפויות בין מסגרות ההכשרה לבין בתי ספר במערכת החינוך.

רעיון זה של הבניית ידע המורה מנחה גם את מיכל צלרמאיר, שמתמקדת במעבר מ"השתלמויות מורים" ל"פיתוח פרופסיונלי של מורים". לב לבו של תהליך הפיתוח המקצועי הוא מחקר פעולה של מורים – תהליך מעגלי הנע מן הפרקטיקה לתיאוריה וחוזר חלילה. צלרמאיר בוחנת את רכיבי מחקר הפעולה, את יתרונותיו ואת הקשיים הכרוכים ביישומו. היא מודה שהמחקר טרם הצליח להוכיח את ההשפעה החיובית של מחקר הפעולה על התפתחותם המקצועית של המורים, אך היא סבורה כי שילוב מחקר כזה בתכניות לתואר שני למורים עשוי להוות הקשר הולם ומבטיח לבחינתו.

התבוננות פנימית נוספת מציג אשר שקדי. שקדי, כמו בק, מבקר את הגישה היישומית, אולם הוא עושה זאת באמצעות ניתוח של טיפולוגיה ובה שישה דפוסים קיימים להדרכה פדגוגית. כל הדפוסים האלה, מן הפשוטים ועד המורכבים שבהם, מתבססים במידה זו או אחרת על שיעורי הדרכה ולא על בית הספר – ואילו שקדי תומך בגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית בהכשרה להוראה, שמעוגנת בהתנסות בשדה כמצע לצמיחת תובנות על המעשה החינוכי.

את השער חותם מאמרה של דיאנה סילברמן-קלר, אשר עוסקת בחשיבות הפרופסיונליזציה של החינוך הלא פורמלי. בית הספר כיום אינו המסגרת החינוכית הבלבדית ללמידה של ילדים ונוער, ולכן למסגרות החינוך הבלתי פורמלי תפקיד מרכזי בתהליכי הלמידה. המלמדים במסגרות הללו פועלים על פי פדגוגיה שונה ובמערכות בעלות מאפיינים שונים מאלו של בית הספר. סילברמן-קלר מציעה הכשרה דו-שלבית לעובדי החינוך הבלתי פורמלי: לימודים לתואר ראשון, שבהם תודגש הלמידה הפנומנולוגית-התנסותית, ולימודים לתואר שני, שבהם יודגשו ההיבטים הארגוניים-מינהליים והפדגוגיים-לימודיים. אמנם עצם קיומן של מסגרות הכשרה אלו מותנה בשינויים מערכתיים חיצוניים, ואולם התפיסה המנחה את מהות ההכשרה בהן מתאימה לתפיסה המאפיינת את המאמרים האחרים בשער זה.

הספר נחתם במאמר פרי עטן של העורכות, הבוחן את נושא הכשרת עובדי ההוראה והחינוך משלוש נקודות מבט: הראשונה מסכמת את אפיוני המשבר בהכשרה להוראה כפי שהם באים לביטוי במאמרי הספר; השנייה ממפה את הפתרונות המוצעים במאמרים העוסקים בהתמודדות עם המשבר. פתרונות אלו מוצגים כתיקונים המספקים תקווה וסיכוי; השלישית מציגה הערכה ביקורתית של העורכות באשר לסיכונים האורבים להכשרת המורים בישראל ולסיכויים לשיפור עתידה.

מטרת הספר לשמש כמה לקולות מגוונים הדנים בהכשרת המורים בעבר ובהווה, מתוך הפניית המבט אל העתיד. המאמרים מיטיבים לבחון את העמדות, את המסקנות ואת ההמלצות הרבות בתחום ההוראה והכשרת המורים ולהעמידן על בסיס רחב של עיון ומחקר. שאיפתנו המקורית, בעת גיבוש מאמרי הספר, היתה להציג קולות מגוונים עוד יותר, למשל מן המגזר הדתי ומן המגזר הערבי. מאמצינו בעניין זה לא נשאו פרי, ועל כך אנו מצרות.

הספר מיועד למגוון רחב של קוראים: לציבור המתעניין בסוגיות של חברה וחינוך;

לקובעי מדיניות למיניהם – פוליטיקאים, אנשי מינהל החינוך ואחרים; לעוסקים במלאכת החינוך, המתלבטים מדי יום ביומו בהליכתם בדרך; ולאלו השוקלים לפנות למקצוע ההוראה. תקוותנו שהספר יעורר עניין בקרב רבים, שהרי כולנו קשורים בקשר ישיר או עקיף למערכת החינוך.

נושא איכות ההוראה הוא בנפשנו: מערכת חינוך טובה היא תנאי הכרחי להצלחתנו החברתית, הכלכלית והמדעית בעולם הגלובלי. כל נראה במורים דבר מובן מאליו; כל נזלזל בהם ובל נניח כי השורות תהיינה מלאות תמיד. עלינו להתאמץ מאוד כדי שיהיו לנו מורים טובים וראויים, ובמידה מספקת.

ראויים לתודה כל הכותבים בספר זה. תודתנו נתונה גם לד"ר שמשון צלניקר ולפרופ' גבריאל מוצקין, ראשי מכון ון ליר בירושלים בעבר ובהווה, על שאפשרו את הוצאתו לאור של ספר זה. כמו כן שלוחות תודתנו והערכתנו לפרופ' דן ענבר, עורך סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה במכון, אשר ליווה את תהליך הפקת הספר. אנו מודות גם לצוות העריכה וההפקה במכון: לשרה סורני, ראש מחלקת הפרסומים, על עבודתה המסורה והמקצועית, להרצליה אפרתי ולרונית טפירר על עריכת הלשון הקפדנית, וליונה רצון על התיאום בין כל המשתתפים בהפקת הספר. לבסוף, תודה לאנשי הוצאת הקיבוץ המאוחד על ההפקה המשותפת.