

# Rezidens programok az USA-ban: a pedagógusképzés ‘hibrid’ avagy ‘harmadik’ terei

**Kimmel Magdolna**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai  
Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszékének egyetemi adjunktusa  
kimmel.magdolna @btk.elte.hu

---

*A tanulmány az amerikai pedagógusképzés egy új útját mutatja be, a rezidensi programokat, amelyek 2008-tól kaptak jelentősebb szerepet a szövetségi kormány jelentős pénzügyi támogatásának köszönhetően. A cikk a programok keletkezésének és elterjedésének okaival, fő megkülönböztető vonásaival foglalkozik, majd az eddigi kutatások alapján összegzi, mennyire sikerült a programok célkitűzéseit megvalósítani. A cikk végén a rezidens programok mint a pedagógusképzés ‘hibrid’ vagy ‘harmadik’ útjának lehetséges megvalósulási formái kerülnek bemutatásra.*

*Kulcsszavak: pedagógusképzés, pedagógushiány, alternatív utak, rezidens programok, harmadik vagy hibrid terek/utak, reflektív pedagógusképzés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.1-2.02

## **Bevezetés**

A National Council for Teacher Quality<sup>3</sup> (A Pedagógus Minőség Nemzeti Tanácsa, a továbbiakban: NCTQ) 2018-as, a pedagógusképzéssel kapcsolatos jelentését böngészve érdekes adatra lehet bukanni: a középiskolai tanárok képzésével foglalkozó programok rangsorában az első 15 intézmény között öt rezidens program található (*Teacher Prep Review*, 2018. 5. o.). Mivel a rangsor 567 hagyományos, 129 alternatív és 18 rezidens program vizsgálata alapján készült, a rezidens programok erősen felülreprezentáltak legjobbak között.

Az ilyen rangsorok esetében fontos kérdés, hogy milyen módszertannal készült a rangsorolás. Eben az esetben az NCTQ kifejezetten pedagógusképzési programok értékelésére kidolgozott sztenderdjei adják az alapvető kritériumokat, az adatforrásokat pedig az egyes programoktól begyűjtött dokumentumok.<sup>4</sup> Az NCTQ sztenderdek felölelik mindazokat a vonásokat, amelyekkel egy hatékony

<sup>3</sup> Az NCTQ-t 2000-ben alapították, pártoktól és kormánytól független elemző intézet, amelyet alapítványi pénzekből és magánadományokból tartanak fent. Missziójának tekinti a tanítás és a tanárképzés modernizálását, professzionalizálását, és ebből a célból minden évben nyilvánosságra hozza az amerikai tanárképzési programok rangsorát.

pedagógusképzési programnak rendelkeznie kell, a felvételi követelményektől a program által biztosított tanítási gyakorlatokon át a jelöltek munkája értékelésének következetes és rigorózus voltáig. Ha ilyen, a legkorszerűbb kutatások alapján álló sztenderdek szerinti értékelésben a rezidensi programok ennyire jól szerepeltek, akkor van okunk azt hinni, hogy ezek a programok érdemesek a figyelmünkre.

E cikkben először a rezidens programok létrejöttének és elterjedésének okaival foglalkozom, majd főbb vonásaira térek ki. Ezután azt ismertetem, hogy az eddig elvégzett kutatások fényében a programok mennyire váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Végül elhelyezem a rezidensi programokat az amerikai pedagógusképzési palettán, különös tekintettel arra, hogy miért tekinthetők a rezidensi programok a pedagógusképzés 'harmadik útjának'.

## **A rezidens programok létrejöttének és elterjedésének okai**

A rezidensi programok viszonylag új jelenségek az amerikai tanárképzésben, bár hasonló kezdeményezésekre már volt példa az 1960-as és 1970-es években. Akkor is a pedagógushíány enyhítésére vezettek be elit egyetemek (Harvard, Columbia, Stanford, the University of Chicago) egyéves, intenzív osztálytermi gyakorlaton alapuló, azzal integrált egyetemi kurzusokat kínáló posztgraduális mesterképzési (Master of Arts in Teaching) programokat. Ezeknek a programoknak a költségeit jellemzően a szövetségi kormány állta. Magát a képzési modellt 2001-ben elevenítették fel Chicago-ban, ahol a város olyan iskoláiba szerettek volna ezen az úton kitűnő pedagógusokat rekrutálni, ahová nehezen találtak munkaerőt, illetve ahol nagy volt a fluktuáció. Chicago példáját 2003-ban követte Boston és Denver (*Guha és mtsai*, 2016. 3. o.). 2007-ben alakult meg az Urban Teacher Residency United (Egyesült Városi Pedagógusi Rezidens Programok, a továbbiakban UTRU) elnevezésű non-profit szervezet, Chicago központtal, az addig létrehozott rezidensi programok összefogására. Az elnevezés is mutatja, hogy a szervezet eredetileg a nagyvárosok szegényebb tankerületeinek pedagógus ellátását tekintette fő feladatának.

A 2007 után bekövetkezett gyors térnyerés egyik oka az volt, hogy az UTRU a rezidensi modell terjesztéséhez szükséges pénzügyi források előteremtésében határozottan sikeres volt. A programok jelentős szövetségi támogatást kaptak: 2009-

<sup>4</sup> A sztenderdek és a metodika részletes leírását lásd <https://www.nctq.org/review/how> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

2010-ben 143 millió dollárt 40 új rezidens program elindítására, majd 2014-ben a Teacher Quality Partnership Grant keretén belül további 35 millió dollárt újabb programokra. Emellett magán pénzügyi forrásokat is sikeresen mozgósítottak (*Zeichner – Bier, 2015. 31. o.; Guha és mtsai, 2016. 16. o.*). Az UTRU jelenleg National Center for Teacher Residencies (Pedagógus Rezidens Programok Nemzeti Szövetsége, a továbbiakban NCTR) néven működik. Egyre növekvő számú tagszervezeteinek listáját a honlapon lehet megtalálni.<sup>5</sup> Nem minden rezidens program tagja azonban az NCTR-nak. *Guha és mtsai (2016)* átfogó listát közölnek a 2016-ban működő rezidensi programokról, és arról, hogy melyek részesültek szövetségi pályázati támogatásban, illetve melyek voltak tagjai az NCTR-nek a kiadvány összeállítására idején.

Amint a történeti áttekintésből kiviláglik, a rezidensi programok eredetileg az USA nagyvárosaiban jöttek létre, jellemzően hátrányos helyzetű, sokszor kisebbségi tanulókat oktató tankerületek pedagógus ellátásának biztosítására. A városi jelző azonban később eltűnt a nevékből, mert ma már nem kizárólagosan nagyvárosokban alkalmazzák a modellt, hanem olyan, hátrányos helyzetű vidéki tankerületekben is, ahová szintén nehéz jól képzett pedagógusokat találni és megtartani (*Guha és mtsai, 2016*).

A pedagógushiány, vagyis egy tárgy tanítására megfelelő képezéssel rendelkező pedagógusok hiánya 2015-től kezdett el egyre erőteljesebben jelentkezni. A 2008-as nagy recesszió után a gazdaság ekkor kezdett el lábra állni, és a tankerületek a válság előtti szolgáltatásaik visszaállítására elkezdtek munkaerőt keresni. Ráadásul a pályára jelentkezők száma a recesszió óta egyre csökken, míg a nyugdíjbevonuló pedagógusok és a közoktatásban tanulók száma egyre nő.<sup>6</sup> A pedagógushiány kevésbé sújtja azokat az államokat, tankerületeket, iskolákat, amelyek jobb fizetést és munkakörülményeket tudnak biztosítani. Ott jelentkezik hiány jól képzett pedagógusokból, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk: a nagyvárosok szegény negyedeiben és az elzárt, vidéki településeken, és azokból a tárgyakból, amelyekből eleve kevés a pedagógus. *Espinoza és mtsai (2018. 1. o)* szerint a 2017-2018-as tanévben az USA mintegy 100 000 osztálytermében dolgozott olyan pedagógus, akinek nem volt képezése az adott tárgy tanítására. Ugyanitt olvashatjuk, hogy a Szövetségi Oktatási Minisztérium jelentése szerint 47 államban és a fővárosban, Washingtonban volt hiány matematika tanárokból, 46 államban gyógypedagógusokból, 43-ban természettudományt tanítókból, 40 államban idegen nyelv

<sup>5</sup> <https://nctresidencies.org/> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

<sup>6</sup> Az USA-ban tapasztalható pedagógushiány okairól lásd részletesen: *Sucher és mtsai, 2016*.

tanárokból, 32-ben pedig a limitált angol nyelvtudással rendelkezők oktatására alkalmas angol mint második nyelvet oktatókból. A rezidensi programok terjedését ezek a faktorok is magyarázzák.

## A rezidensi programok főbb vonásai

A rezidensi programok definíciója: egyéves, posztgraduális mesterképzés, alapidiplomával rendelkezők számára, amely jellemzően egy tankerület és egy felsőoktatási intézmény szoros együttműködésében valósul meg. Már az első rezidensi programok is speciális elvek mentén kerültek megszervezésre. Az Aspen Institute és a Center for Teaching Quality 2008-ban készített egy átfogó értékelést az első három rezidens program közül kettőről, a chicagóiról és a bostoniról. Ebben a következőket sorolják fel mint a rezidensi programok fő szervező elveit (*Berry és mtsai, 2008a. 5. o.*):

1. A pedagógiai elmélet és az osztálytermi gyakorlat szorosan összekapcsolódnak.
2. A rezidensek egy tapasztalt és képzett mentor mellett, annak osztálytermében dolgoznak és tanulnak egy évig.
3. A rezidenseket csoportokba szervezik, hogy erősítsék közöttük az együttműködést, és hogy pályaszocializációjuk egy professzionális tanulási közösségben történjék.
4. A modellben a tankerületek, a tanárképzés intézményei és non-profit szervezetek szorosan együttműködnek.
5. A tankerületek igényeit maximálisan kiszolgálják, úgy a rezidensek felvétele, mint a képzése során.
6. További 2-3 éves mentori támogatást nyújtanak a már végzett rezidenseknek.
7. A programban résztvevő tapasztalt tanárok számára karrierépítési lehetőséget és támogatást biztosítanak.

*Guha és munkatársai (2016)* a rezidensi programok fő vonásaiként ugyanezeket sorolják fel, némileg átfogalmazva az egyes elemeket. Egyetlen új elem szerepel, ez pedig a következő:

8. A rezidenseket a képzés során pénzügyileg támogatják.

A tanulmány következő részében a fent felsorolt, a rezidensi programok lényegét adó elemeket egyenként veszem górcső alá.

### ***A pedagógiai elmélet és az osztálytermi gyakorlat szorosan összekapcsolódnak***

A pedagógiai elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalása a pedagógusképzés egyik legalapvetőbb problémája. A rezidensi programokban a gyakorlatot állították a képzés fókuszába. A pedagógusképző felsőoktatási intézményben elvégzendő kurzusokat és a rezidensek iskolában folyó képzését, gyakorlatát szorosan összehangolják (Guha és mtsai, 2016).

*Silva és mtsai* (2014)<sup>7</sup> 30 rezidens program vizsgálata során azt találták, hogy a rezidensek átlagosan 450 órát töltenek a felsőoktatási partnerintézményben, ami heti három órás kurzusokkal és 15 hetes félévvel számolva mintegy 10 kurzusnak feleltethető meg. A vizsgált programokban az órákat általában heti két-három napra szervezték, úgy, hogy azok a gyakorlati képzéssel ne ütközzenek. A kutatásban résztvevő programok nagy részében már a rezidens program kezdetét megelőző nyáron is tartottak kurzusokat, és voltak programok, ahol a rezidensség befejezése után is voltak kötelező kurzusok. Ennek ellenére a rezidensi programokat átlag 13,5 hónap alatt végezték el a résztvevők, ami jelentősen rövidebb, mint egy mesterképzés.

Nézzük most, milyen kurzusokat hallgattak a résztvevők. *Silva és mtsai* (2014) azt találták, hogy a kurzusok nagy részében nagyobb hangsúlyt kaptak az osztálytermi gyakorlattal szorosan összefüggő kurzusok, így a szakmódszertannal, az osztálytermi munka szervezésével, a tanulói munka értékelésével foglalkozóak, és kevesebb hangsúlyt kapott például a fejlődéslélektan vagy a neveléstörténet és a nevelésfilozófia. A kutatók által megkérdezett rezidensek 83%-a állította, hogy pedagógusi munkájukban segítette őket az, amit a kurzusokon tanultak. 68%-uk állította, hogy a kurzusok jól illeszkedtek rezidensi munkájukhoz, bár ezen kérdések vonatkozásában nagy volt a válaszokban a szórás, tehát nagyok az egyes programok közötti különbségek (*Silva és mtsai*, 2014). Az adatokban a rezidensi programok alapvető gyakorlatorientáltsága, valamint az elméleti és gyakorlati képzés erős összehangoltsága tükröződik. Az iskolai munka és a pedagógusképzés összehangolását segítették a személyi átfedések: a program egyes kurzusait a tankerületből felkért tanárok tervezték és tartották esetleg a pedagógusképzőkkel együtt. A tankerület munkájába bevonták a pedagógusképzőket is, akik sok esetben elő-

<sup>7</sup> A legátfogóbb felmérést a rezidensi programok vonatkozásban *Silva és mtsai* (2014) végezték, akiknek az volt a feladatuk, hogy a 2009-2010-ben szövetségi pénzek támogatásával indított rezidensi programokat vizsgálják. A vizsgálatba 30 programot vontak be.

zőleg maguk is gyakorló pedagógusként dolgoztak a közoktatásban (*Guha és mtsai*, 2016).

A rezidensi programok mesterszintű diplomát adnak, de ehhez nem elegendő a kurzusok és a gyakorlat elvégzése, más követelmények is lehetnek, például szinte minden programban kérnek a jelöltektől portfóliót – Kaliforniában több rezidensi programban is el kell készíteniük a PACT (Performance Assessment for California Teachers) portfóliót (*Guha és mtsai*, 2016).

### ***A rezidensek egy tapasztalt és képzett mentor mellett, annak osztálytermében dolgoznak és tanulnak egy évig***

A rezidensi programok gerincét a mentorált, egy tanéves tanítási gyakorlat adja, amelyet egy tapasztalt, kiváló eredményeket elért és képzett mentortanár felügyelete alatt tölt el a rezidens. Egyes programokban a rezidens két mentor tantermében is tanít, jellemzően egy-egy félévet mindegyiknél, nagyon ritka esetekben több mentorról is dolgozik. Minden esetben lehetősége nyílik több pedagógus óráinak megfigyelésére is (*Silva és mtsai*, 2014). *Guha és mtsai* szerint a rezidensek átlagosan 900 órát töltenek el gyakorlati helyükön, míg az USA-ban a legtöbb tradicionális, a felsőoktatási pedagógusképző programban mindössze 400-500 órát. Az USA-ban szintén bevett ún. alternatív pedagógusképző programokban pedig vagy nagyon rövid a *mentorált* tanítási gyakorlat, vagy nincs is. A rezidens ezzel szemben a tanév során megtapasztalja az osztályterem valóságát mindenféle helyzetben, miközben egyre több feladatot vesz át a tanításért felelős, a teremben mindvégig jelen levő, a tanulókért és a tanulásért végső soron felelősséget viselő mentortól (*Guha és mtsai*, 2016).

*Silva és mtsai* (2014) 30 programra kiterjedő felmérésükben vizsgálták a mento-  
rok és a rezidensek munkamegosztásának alakulását is. Azt találták, hogy az első félévben a rezidensek a feladatok nagy részét jellemzően a mentorral közösen végzik, míg a második félévben önálló feladatvégzésük aránya erősen megnövekszik, leginkább az óratervezés, a tanórák lebonyolítása és a tanulói munka értékelése vonatkozásában. Legkevésbé a külső kapcsolatok ápolását – például a szülőkkel történő kapcsolattartást – gyakorolják önállóan.

***A rezidenseket csoportokba szervezik, hogy erősítsék közöttük az együttműködést, és hogy pályaszocializációjuk egy professzionális tanulási közösségben történjék***

A rezidenseket a program keretén belül csoportokba szervezik, amelyek együtt kerülnek kihelyezésre a 'tanító' iskolába, és együtt látogatják a felsőoktatásbeli kurzusokat is. A „tanító iskolák” a partner tankerületek olyan iskolái, amelyek nehéz feladatukkal sikeresen birkóznak meg. A „tanító iskolák” az Amerikában elterjedt professional development schools (szakmai fejlesztő iskolák, a továbbiakban PDS) mintájának megfelelően, tanuló közösségként és tanuló szervezetként működnek, és így megfelelő környezetet biztosítanak a rezidensek képzése számára (Guha és mtsai, 2016).<sup>8</sup> Silva és mtsai (2014) is azt találták, hogy a rezidensi programok általában nem egyes kiváló pedagógusokat kérnek fel mentornak, hanem sikeres iskolákat céloznak meg, és azokon belül keresnek aztán a rezidensek számára mentorokat. Ugyanezt erősíti meg a NCTR honlapján található információ is.<sup>9</sup>

***A modellben a tankerületek, a tanárképzés intézményei és non-profit szervezetek szorosan együttműködnek***

Eredetileg a rezidensi programok tankerületek és non-profit szervezetek együttműködésével és kezdeményezésére jöttek létre, alapvetően azért, mert a tankerületek megelégtették azt, hogy a gyakorlati munka kihívásaira nem megfelelően felkészített pedagógusok kerülnek ki a pedagógusképzésből, akik aztán a hátrányos helyzetű iskolákat, sőt, sok esetben a pályát is rövid időn belül elhagyják. Ezért kezdeményezte például 2003-ban Bostonban Tom Payzant, a tankerület vezetője, a rezidens program felállítását. Azonban nem a tankerületre támaszkodott, hanem a *Boston Plan for Excellence* elnevezésű non-profit szervezetre, annak érdekében, hogy a tankerületi bürokrácia ne tudja ellehetetleníteni a kezdeményezést (Berry és mtsai, 2008b). (Ma már 60%-ban a bostoni tankerület biztosítja a rezidens program finanszírozását.) Tehát amellett, hogy a programokat a tankerület és a vele partneri viszonyra lépő pedagógusképző intézmény közösen tervezik meg és hajtják végre, sokszor előfordul non-profit szervezetek bevonása is. A rezidens program 'kiszervezése' egy külső központba megakadályozza azt, hogy bármelyik partner nagyobb beleszólásra tegyen szert, és sajátos érdekeinek, szervezeti és munkakultúrájának, pénzügyi megfontolásainak megfelelően alakítsa a programot (Berry és mtsai, 2008b).

<sup>8</sup> A szakmai fejlesztő iskolákról lásd bővebben magyarul Kotschy, 2003.

<sup>9</sup> <https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentor-programs> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

### ***A tankerületek igényeit maximálisan kiszolgálják úgy a rezidensek felvétele, mint a képzése során***

Míg az érintettek közötti szoros együttműködés egyenrangú viszonyt feltételez, az igényeket és a célokat illetően egyértelműen a tankerületek igényei és céljai az elsődlegesek, számukra kell a pedagógushiánytól leginkább érintett tárgyakból magasan képzett, a nehéz munkakörülményekkel megbirkózni képes, a pályán hosszabb távon is megmaradó pedagógusokat biztosítani.

Ennek több következménye is van: már a rezidensek rekrutálása és kiválasztása is rigorózus folyamat. A rezidensi programokra alapidplomával (BA, BSc) rendelkező pályakezdeket és középkorú pályaváltókat várnak, elsősorban hiányterületekre, mint például STEM tárgyak oktatása, korlátozott angoltudással rendelkező vagy speciális nevelési igényű tanulók oktatása.<sup>10</sup> Az is igényként merül fel, hogy olyan rezidenseket vegyenek fel, akiknek van valamilyen kötődésük a közösséghez, ahol dolgozni fognak, például egy adott kisebbséghez tartozzanak. Fontos cél a pedagóguspályán levők sokszínűségének növelése, a tanulói populáció és a pedagógustársadalom összhangba hozása ezen a téren (*Silva és mtsai*, 2014).

Az alkalmasság megállapítása során a legtöbb esetben a megalapozott szaktárgyi tudást, az írásbeli és szóbeli kommunikációs készségeket, és más, a tanításhoz szükséges attitűdöket és tulajdonságokat vizsgálják. A Denveri Rezidensi Programban és az Aspire Rezidensi programban például olyan attitűdöket, tulajdonságokat vizsgálják a felvételnél, mint a kitartás, a kulturális különbségek iránti érzékenység, a találékonyság, a saját munka hatékonyságába vetett hit (*Perlstein, és mtsai*, 2014). A programok többsége a felvételi procedúra során a következő feladatokat használja az alkalmasság felmérésére: írásbeli feladatok, interjú, csoportos feladatmegoldás, tanítási feladat, továbbá például óramegfigyelés. Emellett az alapidiploma megszerzése során elért tanulmányi átlag, az ott felvett kurzusok és a kurzusokon elért eredmények, az alapidplomát kibocsátó intézmény rangja is nagy súllyal esik a latba, hiszen az egyik legfontosabb kritériumot, a jelölt szaktárgyi tudását ezekből az adatokból remélik megállapítani (*Silva és mtsai*, 2014). A programok erősen szelektívek, például a Denveri Rezidensi Programba a jelentkezők 22%-át, az Aspire Programba mindössze 10%-át vették fel a vizsgált időszakban (*Perlstein és mtsai*, 2014. 11. o.).

<sup>10</sup> <https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentorprograms/> Letöltés ideje: 2019 .01. 10.



A programok során a rezidensnek lehetősége van arra, hogy megismerkedjen a közösséggel, amelyben dolgozni fog, a szülőkkel, a tanulókkal, a tankerület munkakultúrájával, iskolai közösségeivel, a használt tananyagokkal, a sztenderdekkel, az értékelési eljárásokkal és módszerekkel, a tanítási-módszertani repertoárral, az osztálytermi fegyelmezés bevett eszközeivel, a tankerületben rendelkezésre álló tanácsadó szolgáltatásokkal stb. (Guha, 2016). Ez elősegíti beilleszkedését a tankerületbe, hiszen a többségük a képzési programban részt vevő tankerületben kezdi meg a pályáját.

### ***További 2-3 éves mentori támogatást nyújtanak a már végzett rezidenseknek***

Annak érdekében, hogy a tankerületek a rezidensi programokon keresztül pályára került pedagógusokat meg tudják tartani, további két-három évig, ritkábban egy évig mentori támogatást biztosítanak számukra (Guha és mtsai, 2016). Ez például a bostoni rezidensi programban részben személyre szabott coaching-ot, részben továbbképzési kurzusok biztosítását jelenti. Silva és mtsai (2014) hasonló trendekről számolnak be: a vizsgált 30 programban általában két évig biztosítottak a volt rezidensek számára strukturált mentori támogatást. Ezekkel a programokkal biztosítják a rezidensek sikeres pályaszocializációját. A rezidensi programok tehát nem egy tanévesek, hanem inkább három – négyévesek, ha a mentorálási időszakot is figyelembe vesszük.

### ***A programban résztvevő tapasztalt tanárok számára karrierépítési lehetőséget és támogatást biztosítanak***

A rezidensi programok sikerének egyik záloga a mentortanárok megfelelő kiválasztása és felkészítése. A mentorok kiválasztása nagyon körültekintően történik. Az NCTR-hez tartozó rezidensi programokban a mentortanárokkal szemben elvárás, hogy tankerületükben a legjobb 30%-ba tartozzanak (Guha, 2016). A Silva és mtsai (2014) által vizsgált 30 programban a programvezetők a leggyakrabban a következő faktorokat vették figyelembe a mentorok kiválasztásánál: igazgatói vagy igazgatóhelyettesi ajánlás, referenciák, tanítási tapasztalat az adott tárgyból és adott évfolyamon, mentorálási gyakorlat, interjún mutatott teljesítmény, óramegfigyelés alkalmával mutatott teljesítmény, képzettség/diploma, másoddiploma, pedagógusi minősítés.

A rekrutálás mellett a mentorok képzése is fontos eleme a rezidensi programoknak, hiszen más dolog sikeresen tanítani valamit, és más dolog valakit megtanítani valamit tanítani, főleg felnőtteket, akik között lehetnek karierváltó középkorúak is. Silva és mtsai (2014) azt találták, hogy az általuk vizsgált programokban

átlagosan 32 óra előzetes felkészítő képzést biztosítottak a mentorok számára, majd szolgálatuk során további képzéseket, tehát minél tovább dolgozott valaki mint mentor, annál több továbbképzésben volt része. A mentorok azonban nemcsak a mentori kompetenciák megszerzésére nyertek lehetőséget a rezidens program révén, hanem saját gyakorlatuk megújítására is (*Guha és mtsai, 2017*). A rezidensi programok új karrier lehetőségek megnyílását is jelentik a mentorok számára, hiszen lehetőséget kaphatnak arra, hogy maguk is oktatóként tevékenykedjenek, a programban kurzusokat tartsanak (*Guha és mtsai, 2016*).

A mentori tevékenység anyagi vonzatáról is találhatóak adatok: a Denveri Rezidensi Programban évi 2000 dollár, az Aspire Programban évi 3000 dollár évi juttatást kaptak a vizsgált időszakban, és ez utóbbiban további 500 dollárt szakmai továbbképzésre (*Perlstein et al., 2014, 16. o.*) Az NCTR 2018-as kiadványában az áll, hogy a szervezethez tartozó programokban a mentorok átlagos juttatása 2500 dollár volt az előző tanévben (*NCTR and Public Impact, 2018. 16. o.*).

### ***A rezidensek pénzügyi támogatása***

A programok pénzügyi segítséget is ajánlanak a rezidenseknek, ami lehet a diákhitel vagy a tandíj teljes vagy részleges elengedése, illetve a megélhetési költségekhez történő hozzájárulás, ösztöndíj. Az NCTR égisze alatt tevékenykedő programokban a szervezet szerint az átlagos évi rezidensi ösztöndíj 19000 dollár (*NCTR and Public Impact, 2018. 16. o.*). *Silva és mtsai (2014. 25. o.)* 30 rezidensi programra kiterjedő kutatásukban azt találták, hogy átlagosan 23020 dollár volt az éves ösztöndíj mértéke, 10000 dollár a legalacsonyabb és 35000 dollár a legmagasabb. Az általuk mélyebben vizsgált 12 programban az átlagos ösztöndíj az átlagos kezdő tanári fizetés 43%-ra rúgott (az adatok a 2011-2012-es tanévre vonatkoznak). A rezidenseknek, ha elfogadják a pénzügyi támogatást, cserébe vállalniuk kell, hogy a tankerület egy rászoruló iskolájában dolgoznak a végzés után átlagosan 3-5 évig (*Guha és mtsai, 2016*). A fentiekén kívül más támogatást is kaphatnak a rezidensek, például a San Francisco Teacher Residency Program a végzés után három évig lakhatási támogatást nyújt számukra (*Guha és mtsai, 2016*).

### **A rezidensi programok eddig elért eredményei**

A rezidensi programok, ha a figyelembe vesszük a rezidensek pénzügyi támogatását, illetve a mentortanárok juttatásait, nem olcsóak. Felvetődhet a kérdés, hogy megéri-e ennyi pénzt fektetni ebbe a programtípusba. Ha erre reális választ aka-

runk adni, azt kell vizsgálnunk, hogy teljesítik-e a programok a hozzájuk fűzött reményeket: a pedagóguspályán tartják-e a rezidenseket; növelik-e a pályán dolgozó pedagógusok sokszínűségét és biztosítják-e a leginkább tanárihiányos tárgyakból a tanárellátást a hátrányos helyzetű iskolákban; és végül a rezidensek által tanított diákok eredményei mit mondanak a képzés minőségéről.

Mivel az USA-ban a hátrányos helyzetű tankerületek pályakezdő pedagógusainak majdnem 50%-a 5 éven belül elhagyja a pályát, a rezidensek pályán tartása központi kérdés (*Guha és mtsai*, 2017. 34. o.). *Berry és mtsai* a bostoni és chicago-i rezidensi programokkal kapcsolatban 90-95%-os pályán maradási arányról beszélnek (2008b. 1. o.). *Silva és mtsai* (2014. 96. o.) 30 rezidens program vizsgálata alapján nem találtak statisztikailag szignifikáns különbséget a rezidensi programokban végzettek és a többi kezdő tanár pályán maradási arányát illetően: mind a két esetben 80% körül volt az arány. Azonban a kutatók a különféle iskolákban dolgozó kezdő tanárok pályaelhagyási arányát vetették össze a *minden esetben* hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó volt rezidensekével. Az NCTR kimutatása szerint a szervezethez tartozó 24 programban a 2012 és 2018 között végzett rezidensek 86%-a három évvel a végzés után még mindig a program partner tankerületében dolgozott.<sup>11</sup> Az eddigi kutatások alapján tehát a pályán tartás tekintetében a rezidensi programok sikeresnek mondhatók.

Ami a pedagógusi szakma sokszínűségének növelését illeti, minden kutatási eredmény arra utal, hogy a rezidensi programok jól teljesítenek. *Guha és mtsai* (2016. 13. o.) szerint a 2015-2016-os tanévben az általuk vizsgált programokban a rezidensek 45%-a volt kisebbségi, míg például 2012-ben a más pedagógusképző programokból kikerülteknek csak 19%-a. Az NCTR 2017-2018-as iskolaévre vonatkozó statisztikája szerint a szervezethez tartozó 24 programban részvevő rezidensek közül 52% vallotta magát kisebbséghez tartozónak.<sup>12</sup> E siker egyik oka nyilván az, hogy az egyes programok a helyi lakosság összetételhez igazodva igyekeznek jelölteket rekrutálni, például a nagy afro-amerikai közösséggel bíró Washington D.C.-ben az AppleTree Rezidens Programban 2017-ben 84% volt a kisebbségiek aránya. A Kern Rural Teacher Residency a kaliforniai Bakersfieldben működik. Itt 2017-ben a rezidensek 60%-a volt latino és kétnyelvű (Libetti – Trinidad, 2018). A célzott rekrutáláson kívül az is segít, hogy a mesterdiploma megszerzéséhez jelen-

<sup>11</sup> <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf>Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

<sup>12</sup> <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf>Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

tős anyagi támogatást kapnak a rezidensek, amivel sikerül a programba vonzani alapidomával rendelkező, tehetséges, ámde hátrányos helyzetű fiatalokat. Egy másik fontos faktor lehet az, hogy a program rövidebb, mint az átlagos mesterprogramok, ami vonzó lehet az érettebb korú karierváltók számára is. A *Silva és mtsai* (2014) által vizsgált rezidensi populáció mintegy fele 4-9 évvel az első diploma megszerzése után jelentkezett a programba. Az első diplomát jellemzően nem pedagógiából szereztek, és kétharmaduk az NCES Barron-féle indexe<sup>13</sup> szerint erősen szelektívnek mondott felsőoktatási intézményekbe járt.

Sikeresnek mondhatók a programok abban a vonatkozásban is, hogy a legnehezebben betölthető STEM (természettudomány, matematika, technológia), gyógypedagógia és angol mint második nyelv területekre találunk jelölteket. Bostonban 2003 és 2010 között a tankerületbe felvett matematika tanárok 62%-a, míg a természettudományos tárgyakat tanítók 42%-a rezidensi programból érkezett (*Papay és mtsai*, 2011. 12. o.). *Silva és mtsai* szerint (2014. 74. o.) a vizsgált rezidensi populáció 36,7%-a tanított matematikát, 31,7%-a természettudományos tárgyakat, szemben vizsgált tankerületekbe nem rezidensi programokból érkező kezdő tanárok 28,6%, illetve 22%-val. Az NCTR 2017-2018-as iskolaévre vonatkozó statisztikája szerint a szervezethez tartozó 24 programban a 2012 és 2018 között végzetek 31% tanít STEM tárgyakat, 28% limitált angol nyelvtudással bírót, és 15% speciális tanítási igényű tanulókat.<sup>14</sup>

Ami a rezidensi programokból kikerült kezdő pedagógusok hatékonyságát illeti, az ilyen irányú kutatások száma gyér. *Papay és mtsai* (2011. 3. o.) a bostoni tankerületben azt találták, hogy a rezidens programokból kikerültek hatékonysága megegyezik a más programokból kikerült pedagógusokéval minden tanított tárgyból, kivéve a matematikát, amelyből szignifikánsan rosszabbul teljesítettek, legalábbis a rezidensek karrierjének első öt évében, utána viszont statisztikailag szignifikáns mértékben jobban.

A New Yorkban működő New Visions Hunter College Urban Teacher Residency működésének első öt évére (2009–2014) vonatkozóan *Sloan és Blazeovski* (2015) átfogó kutatást végeztek. Ebben többek között a rezidens, illetve más pedagógusképző programokban végzett kezdő tanárok tanulóinak New York Állam sztenderdizált vizsgáján, az úgynevezett Regents vizsgán elért eredményeit ha-

<sup>13</sup> A Barron's nevű cég által kifejlesztett kritériumok alapján a NCES (National Center for Educational Statistics.) a szövetségi oktatási statisztikai felméréseket végző intézet adataira támaszkodva elkészített, a felsőoktatási intézmények szelektivitását összehasonlító rangsor.

<sup>14</sup> <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf> Letöltés ideje: 2019.01.11.

sonlították össze. Azt találták, hogy a volt rezidensek diákjai vagy ugyanúgy, vagy jobban teljesítettek, mint a nem rezidensi programban végzettké. Tennessee állam 2007 óta minden évben vizsgálja pedagógusképzési programjainak hatékonyságát, több mutató alapján, és az eredményeket közzéteszi. A 2015-ös adatok szerint a Memphis Rezidency programban végzetek tanulói jobban teljesítettek az állam sztenderdizált tesztjein, mint a más programokból érkező kezdő tanárok tanulói (*Guha és mtsai*, 2016). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a rezidens programban végzetek tanulói által elért eredmények nem gyengébbek, mint a más programokban végzetek tanulóié, sőt sokszor túl is szárnyalják azokat.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a programok legalábbis a pedagógus hiány leküzdése és a pedagógusi pályára lépők sokszínűségének növelése szempontjából elég jól teljesítenek, és a rendelkezésre álló adatok alapján úgy tűnik, hogy a volt rezidensek tanulóinak teljesítménye általában nem rosszabb, mint a más utakon képzettek diákjaié.

### **A rezidens programok: a pedagógusképzés 'hibrid' avagy 'harmadik' terei**

Az USA-ban alapvetően két útja van a szakmába kerülésnek: a hagyományos, a felsőoktatásban működő pedagógusképzési programokon át, vagy az ún. alternatív út, amelyet a szakirodalom 'korai kezdésűnek' (early entry) is nevez. Ilyen például a Teach for America program. Az alternatív programokban abból indulnak ki, hogy a tanítás alapvetően mesterség, ezért tanítani legjobban a gyakorlatban, más tanároktól lehet megtanulni. Ezért a résztvevők rövid bevezető képzés után önállóan kezdenek el tanítani, igaz, mentorok, tanácsadók, kollégák stb. támogatásával, és képzésük is munka mellett zajlik (*Zeicher – Hutchinson*, 2008). Felmerül a kérdés, miért van szükség még egy újabb fajta programra.

*Berry és munkatársai* (2008b) mind a két úttal kapcsolatos kritikákat összegzik, amikor a rezidensi programok létrejöttének szükségességét vizsgálják. A hagyományos programok alapvetően az alkalmazott tudomány modelljére épülnek: a hallgatók először szaktárgyi kurzusokat tanulnak, majd ezzel párhuzamosan vagy ezt követően pedagógiai és pszichológiai, továbbá szakmetodikai kurzusok következnek, és végül a tanítási gyakorlat(ok). Az ezen a modellen nyugvó programokkal kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazott kritikák a következők (*Berry és mtsai*, 2008b):

1. Nehezen tudnak a pályára vonzani jó képességű, jó tanulmányi eredményekkel rendelkező jelölteket és kisebbségekhez tartozókat.
2. A leendő pedagógusok számára nem tudnak elegendő lehetőséget biztosítani arra, hogy kiemelkedő pedagógusoktól tanulhassák a szakmát.
3. Nem tudnak elegendő pedagógust képezni azokból a tárgyakból, amelyekből a legnagyobb a pedagógushiány.
4. Nem tudnak elegendő forrást mozgósítani és megfelelő szervezeti kereteket kialakítani a kezdő pedagógusok indukciójának szisztematikus támogatására.
5. Nem elszámoltathatók a kibocsátott pedagógusok hatékonyságával kapcsolatban.

Ha a felsorolást összevetjük a rezidensi programok főbb vonásaival, célkitűzéseiével és eredményeivel, láthatjuk, hogy a rezidensség a fent felsorolt problémákra igyekszik megoldást találni. Az alternatív programokkal kapcsolatban a következő kritikák fogalmazódtak meg (*Berry és mtsai, 2008b*):

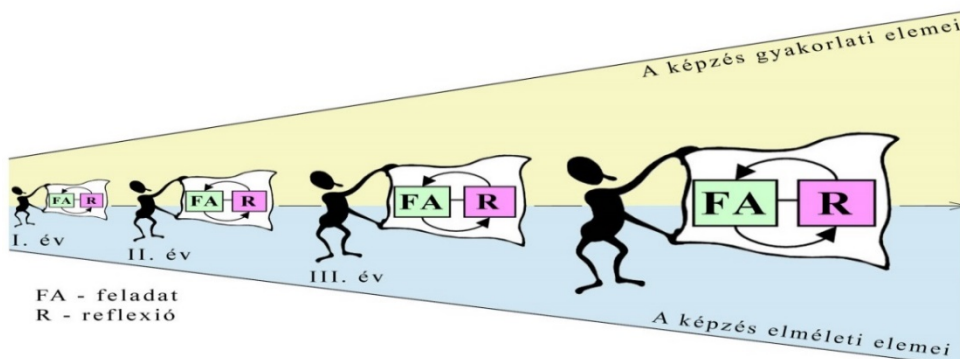
1. A lerövidített képzésben kevés alkalom kínálkozik arra, hogy a jelöltek megtanuljanak a sokszínű tanulói populációval bánni.
2. Rövid előzetes képzés és felügyelt tanítási gyakorlat után a kezdő tanár már önállóan – bár támogatás és további képzés mellett kezd el dolgozni.
3. Túlságosan arra koncentrálnak, hogy egy bizonyos iskolában és egy erősen limitált, mindent szabályozó tanterv tanítására készítsék fel a jelölteket.
4. Ezek a programok sem viselnek felelősséget a kibocsátott pedagógusok hatékonyságáért.

A rezidens programok ezekre a problémákra is próbálnak gyógyírt találni, egy kivétellel: alapvetően itt is egy bizonyos kontextusban történő tanításra készítik fel a jelölteket. Összességében azonban a rezidensi programok mind a két pedagógusképzési úttal kapcsolatban felmerült legtöbb problémára megoldást kínálnak.

A rezidensi programok azonban nem csak ilyen szempontból képeznek harmadik utat a pedagógusképzésben, hanem abban az értelemben is, amelyet *Zeichner* (2010) fogalmazott meg. Szerinte a pedagógusképzés tradicionális, felsőoktatási keretek között folyó, alkalmazott tudományos modelljében az akadémiai tudás (a szaktárgyi tudás és a pedagógiai-pszichológiai tudás) elsőbbséget élvez a gyakorlati tudással szemben. Ezért a gyakorlóléhelyek és az ott működő mentorok a képzésben alárendelt szerepet játszanak. A képző intézményeknek nincsen elég szak-

emberük és anyagi forrásuk ahhoz, hogy a jelöltek gyakorlatát megfelelően felügyeljék, mert a pedagógusképzés az egyetemeken nem rendelkezik megfelelő ranggal, ezért alulfinanszírozott. További probléma, hogy a felsőoktatásban más kultúra és diskurzus uralkodik, mint a gyakorlólhelyeken. A két világ között szinte alig van átjárás. Az alternatív programokban sem jobb a helyzet, azzal a különbséggel, hogy ezekben a gyakorlati tudás kerül előtérbe az elméleti tudással szemben (*Zeichner, 2010*). Ezért szerinte a pedagógusképzésnek olyan 'hibrid' vagy 'harmadik' képzési tereket – ha tetszik harmadik utakat – kell nyitni, amelyek lehetővé teszik az akadémiai tudásnak és a gyakorlati szakemberek tudásának, sőt, az iskolák által szolgált közösségek tudásának bekapcsolását is a pedagógusképzés folyamatába. Ebben a 'hibrid' vagy 'harmadik térben' a különféle tudások és képviselőik egyenrangúak. *Zeichner* több, már működő példát is felsorol arra, hogyan lehet 'harmadik tereket' nyitni a képzésben. Amikor például a metodikai kurzusokat vagy azok egy részét a képzők az iskolában tartják, modellálva a kurzusokon tanultakat a gyakorlatban, az iskola 'harmadik vagy 'hibrid' térként' szolgál. Ha a pedagógusképzők és a gyakorló mentortanárok hibrid szerepet vállalnak, vagyis mind a két kontextusban dolgoznak, akkor 'hibrid' tereket hozhatnak létre. Cikkében arra is hoz példákat, ahol a helyi közösséget is bevonták a pedagógusok képzésébe. *Zeichner* a hibriditás elméletének érvelését használja a 'hibrid' terek szükségességének az alátámasztására. Eszerint mindenki több diskurzusból merít, amikor értelmezni próbálja a valóságot. A pedagógusképzés esetében az iskolai gyakorlat és a felsőoktatási képzés világából, és az iskolák által szolgált közösségek világából is (*Bhabba, 1990* idézi *Zeichner, 2010*).

A 'harmadik tér' vagy a 'hibrid tér' szükségességének felismerése nem új: *Schön* (1983) óta nagy irodalma van annak, hogyan lehet a reflexió révén a gyakorlatban és a gyakorlatból tanulni, úgy, hogy a reflexió során az akadémiai tudást is használjuk. Hazánkban is működtek már ilyen, az elmélet és a gyakorlat világának összekapcsolására fókuszáló képzési programok, például a hároméves nyelvtanárképző programok a 90-es években.



1. ábra: A budapesti Angol Tanárképző Központban folytatott képzés modellje (Kimmel, 2007. 97. o.)

Amint az ábra mutatja, e programok középpontjában az állandóan fejlődő jelölt állt, aki a képzés során egyre több tapasztalati és elméleti tudást szerzett, mert olyan feladatokat (az ábrán FA) kapott, amelyeknek megoldásához mindkettőre szüksége volt. A feladatmegoldás során a két világból merített tudását egyaránt használta a feladatmegoldás közben és után is, a reflexió során (az ábrán R), és így konstruálta, fejlesztette szakmai kompetenciáit. Az ábrán az is látható, hogy a program tulajdonképpen elindította a jelölteket az élethosszig tartó szakmai fejlődés útján. Ez az ábra a rezidens programok felépítését is illusztrálhatná, igaz azok csak egyévesek, ám a fő vonások megegyeznek:

1. Erős és egyenrangú partneri kapcsolatot hoznak létre a képző intézmények és az iskolák között, az elméleti képzést és a gyakorlatot összehangolják.
2. Az elméletben tanultakat a mentorok és a képzők is modellálják.
3. A gyakorlat problémáinak reflexiója során az akadémiai tudást is felhasználják, bekapcsolják.
4. A reflexió támogatására kollaboratív, tanuló közösséget hoznak létre: ezért tanulnak a rezidensek csoportokba szervezve.
5. A képzés befejezése után a fejlődés elősegítésére további mentori támogatást és továbbképzéseket biztosítanak.

A fenti vonások egy időben és koncentráltan egy cél elérése érdekében hatnak: a rezidens szakmai fejlődésének elősegítése irányába. Így a leendő pedagógus a képzés során egy olyan erőterbe kerül, amely a pályára szocializálja, majd a követő támogatás révén az esetek többségében a pályán is tartja. Az eredmények fényében úgy tűnik, a pedagógusképzés minőségi problémáira és a tanárhiányra vá-



laszul létrehozott rezidens programok ugyan nem csodafegyverek, de sok tanulással szolgálhatnak a pedagógusképzés megújítása szempontjából.

## Irodalom

- Berry, B. – Montgomery, D. – Curtis, R. – Hernandez, M. – Wurtzel, J. – Synder, J. (2008a): *Urban Teacher Residencies: A New Way to Recruit, Prepare, and Retain Effective Teachers in High-Needs Districts*. Aspen Institute, Center for Teaching Quality: Washington D.C.  
<https://www.aspeninstitute.org/publications/creating-sustaining-urban-teacher-residencies-new-way-recruit-prepare-retain-effective/> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Berry, B. – Montgomery, D. – Snyder, J. (2008b): *Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education: Implications for Teacher Preparation*. Center for Teaching Quality, Chapel Hill. <https://eric.ed.gov/?id=ED503644> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Espinoza, D. – Saunders, R. – Kini, T. – Darling-Hammond, L. (2018): *Taking the long view: State efforts to solve teacher shortages by strengthening the profession*. CA: Learning Policy Institute, Palo Alto. <https://learningpolicyinstitute.org/product/long-view> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Guha, R. – Hyler, M.E. – Darling-Hammond, L. (2016): *The Teacher Residency. An innovative model for preparing teachers*. CA: Learning Policy Institute, Palo Alto. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency> Letöltés ideje: 2019. 01. 06.
- Guha, R. – Hyler, M. – Darling-Hammond, L.(2017): The Teacher Residency: A Practical Path to Recruitment and Retention. *American Educator*, v41 n1 pp. 31–34. 44 Spr <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137804> Letöltés ideje: 2019. 01. 11.
- Kimmel Magdolna (2007): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. PhD disszertáció. Kézirat.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák- a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 109–116.
- LiBetti, A. – Trinidad, J. (2018): *Trading Coursework for Classroom. Realizing the Potential of Teacher Residencies*. Bellwether Education Partners, Minnesota; Tennessee; New Jersey; District of Columbia; California. <https://eric.ed.gov/?id=ED585919> Letöltés ideje: 2019. 01. 08.
- National Center for Teacher Residencies & Public Impact*. (2018). Design for impact: Designing a residency program for long-term financial sustainability. Chicago, IL: National Center for Teacher Residencies. Chapel Hill, NC: Public Impact.

- Papay, J. P. – West, M. R. – Fullerton, J. B. – Kane, T. J. (2011): *Does practice-based teacher preparation increase student achievement?* Early evidence from the Boston teacher residency Working Paper 17 646 <http://www.nber.org/papers/w17646> Letöltés ideje: 2019. 01. 07.
- Perlstein, L. – Jerald, C. – Duffrin, E. (2014): *Building Effective Teacher Residencies*. IL: Urban Teacher Residency United, Chicago. <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2015/09/Research-Report.pdf> Letöltés ideje: 2019. 01. 10.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, British edition, 1995, Ashbury, Arena. New York,
- Silva, Tim, Allison McKie, Virginia Knechtel, Philip Gleason, Libby Makowsky. (2014). *Teaching Residency Programs: A Multisite Look at a New Model to Prepare Teachers for High-Need Schools* (NCEE 2015-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee> Letöltve: 2019. 01. 07.
- Sloan, K., Blazevski, J. (2015): New Visions Hunter College Urban Teacher Residency. Measures of Success. Summative report. Rockman et al., Bloomington, San Francisco. [https://b3cdn.net/nvps/d1725192f4cb60167f\\_qsm6vz3qx.pdf](https://b3cdn.net/nvps/d1725192f4cb60167f_qsm6vz3qx.pdf) Letöltés ideje: 2019. 01. 13.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching> Letöltés ideje: 2019.01.06.
- Teacher Prep Review. National Council for Teacher Quality. 2018: [https://www.nctq.org/dmsView/2018\\_Teacher\\_Prep\\_Review\\_733174](https://www.nctq.org/dmsView/2018_Teacher_Prep_Review_733174) Letöltés ideje: 2019. 01. 09.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zeichner, K. – Bier, M. (2015): Opportunities and Pitfalls in the Turn towards Clinical Experience in US Teacher Education. In: Hollis, N. R. (ed.): *Rethinking Field Experiences in Preservice Teacher Education*. Meeting new challenges for accountability. Routledge, New York.
- Zeichner, K. – Hutchinson, E. A. (2008): The Development of Alternative Certification Policies and Programs in the United States. In: Grossman, P. – Loeb, S. (2008): *Alternative Routes to Teaching. Mapping the New Landscape of Teacher Education*. Harvard Education Press, Cambridge, Ma. 15–29.
- <https://www.nctq.org/review/how> Letöltés ideje: 2019. 01. 09.

<https://nctresidencies.org/about/residency-model-teacher-mentor-programs>  
Letöltés ideje: 2019.01.10.

<https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2018/03/Network-Partner-Report-2017.pdf> Letöltés ideje: 2019. 01. 11.

## **Residency Programs in the US: ‘Hybrid’ or ‘Third’ Spaces of Teacher Education**

The study presents a new type of American teacher education, residency programs, which have gained ground after 2008, due to the substantial financial support provided by the federal government. First, it discusses the underlying reasons why such programs were initiated in the first place, and then implemented on a larger scale. Next, the distinctive features of residency programs are analysed, followed with research results regarding the programs’ efficiency. Last but not least, residency programs are presented as possible realizations of so-called ‘third spaces’ or ‘hybrid spaces’ of teacher education, which have recently been advocated as a prerequisite for a teacher education capable of bridging the gap between theory and practice.

*Keywords: teacher education, teacher shortage, alternative routes into teaching, residency programs, third spaces, hybrid spaces, reflective teacher education*