

A zenei tehetségről alkotott ének-zene tanári nézetek kutatása

ASZTALOS ANDREA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Az utóbbi évtizedekben a konstruktivizmus fejlődése nyomán a pedagógusok gondolkodásának kutatása a tanári hitek, nézetek (beliefs) vizsgálata felé terelődött. A kognitív pszichológia térhódításával különbséget kezdtek tenni az attitűdök és a nézetek között. Mindkét pszichikus konstrukcióra jellemző, hogy a tapasztalatból származik, s hogy befolyásolja az egyén cselekvéseit az őt környező világ dolgaival kapcsolatosan. Azok a kutatók, akik különbséget tesznek e két fogalom között (pl. *Rokeach* 1968 és *Fishbein* 1967), az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítanak. Ekkor viszont egy másik problémával kerülünk szembe: a nézetek és a tudás elhatárolásának kérdésével. A különbség abban ragadható meg, hogy a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom. A tudás viszont valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez (*Richardson* 1996, idézi *Falus* 2001). A nézet tehát *Richardson* (1996) szerint olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során. Hasonló álláspontra helyezkedik *Calderhead* (1996) is, aki szerint míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és magyarázatokat értünk.

A pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket (*Calderhead* 1996; *Richardson* 1996).

A különböző kutatásokban különböző tartalmú nézeteket igyekeztek feltárni. Ezek között kiemelt helyen szerepeltek a pedagógusoknak az iskolázásról, a tudás mibenlétéről, a gyerekekről, a társadalomról, a felnőtt-gyermek kapcsolatáról, a pedagógus szerepéről, az oktató-nevelő munka egyes kérdéseiről vallott nézetei (*Falus* 2001).

A tanári nézetek hatása

A nézetek és a gyakorlati tevékenységek közötti közvetlen kapcsolat miatt a tanárok nézeteinek tanulmányozása fontos témává vált az oktatás területén (*Ernest* 1989; *Fives-Buehl*

Levelező szerző: Asztalos Andrea, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27., E-mail: andrea.aszt@t-online.hu

2008; Kagan 1992; Nespor 1987; Pajares 1992; Raths 2001; Richardson 1996; Thompson 2007; Vartuli 2005). Tanári nézeteket általában a tanárjelöltek és a tanárok, tanulókról, tanulásról, osztályról és a tanítandó tananyagról alkotott implicit feltevéseiként definiálják (Kagan 1992). A tanárok tanításról, tanulásról és a tanítási anyagról alkotott nézeteinek közvetlen hatása van arra, hogy milyen tanítási módszert alkalmaznak és hogyan tanítanak az osztályban, amelyek pedig befolyásolják a tanulók tanulási tapasztalatait (Ernest 1989). Thompson (2007) megállapította, hogy a tanárok nézetei és osztálytermi cselekedetei nem választhatók el egymástól. A tanárok nézeteinek nyilvánvaló hatása van a döntéseikre és a viselkedésükre, de ezek gyakran implicitek, és a tanárok cselekedeteire anélkül hatnak, hogy ezeknek a nézeteknek valójában a tudatában lennének (Ernest 1989; Vartuli 2005).

A tanári nézetek egy jelentős része a tanári önhatékonyságra vonatkozik (Kagan 1992; Vartuli 2005). Vajon a tanárok elhiszik-e, hogy tudják segíteni a tanulók sikerességét, amely hatással lesz a belefektetendő időre, törekvésekre, erőfeszítésekre. A magas önhatékonysággal rendelkező tanárok taníthatónak tartanak mindenkit, a gyenge képességűeket is, és nagy figyelmet fordítanak arra, hogy segítsenek nekik a tanulásban, amely pedig fontos pozitív hatással van a gyerekek tanulmányi eredményükről és teljesítményükről alkotott önértékelésére (Vartuli 2005). Az iskola kezdő szakasza fontos formatív periódus, amikor a gyerekek saját intellektuális képességeikről alkotott nézetei a tanárok által közvetített tanulmányi elvárásokra és értékelési képességre alapszanak (Vartuli 2005).

A zenei tehetségről alkotott nézetek hatása

Sok ének-zene tanár vallja azt a nézetet, hogy a zenei képesség veleszületett, és ennek tulajdonítható a tanulók zenei sikeressége vagy sikertelensége (Biasutti 2010; Brändström 1999; Clelland 2006; Evans–Bickel–Pendarvis 2000; Hewitt 2006; Legette 2002, 2012; Shouldice 2009; Thompson 2000). Ezek a tehetségnézetek elkerülhetetlenül az általános populáció által is közvetítettek (Abril 2007; Asmus 1986; Burnard 2003; Davis 1994; Evans–Bickel–Pendarvis 2000; Hallam 2006; Hallam–Prince 2003; Hallam–Shaw 2002; Howe–Davidson–Sloboda 1998; Lamont 2002; Randles 2011; Ruddock 2012; Sloboda 1996, 2005; Sloboda–Davidson–Howe 1994; Whidden 2008, 2010). A különbségtétel – amit az ének-zene tanárok tesznek muzikális és nem muzikális gyerekek között – szerepet játszik abban, hogy megerősödnek a különbségek a gyerekek zenei identitásában (Lamont 2002). A gyerekek zenei téren saját magukról alkotott nézetei idővel romlanak, kivéve a veleszületett zenei tehetségeket, akikben viszont megerősödnek (Asmus 1986; Lamont 2002; Randles 2011; Shouldice 2013). Feltételezhető, hogy ez részben az iskolai zenei tapasztalatokból következik. Nyilvánvaló, hogy a tanulók iskolai – zenei tevékenységekben szerzett – rossz tapasztalatai negatív hatással vannak a zenei önbecsülésükre, és ezt tovább mélyíti a „tehetséges”, „tehetségtelen” megjelölés megjelenése (Abril 2007; Burnard 2003; Campbell 2010; Lamont 2002; Ruddock 2012; Whidden 2008, 2010). Számos, a zenei nevelés e területén született tanulmány szól emberi történetekről, amelyekben arról meséltek, hogy letörték voltak gyerekként, amikor a tanár azt mondta nekik, nincs hallásuk, zeneileg süketek, és kérte őket, hogy ne énekeljenek vagy ne vegyenek részt a zenélésben az észlelési képesség, tehetség hiánya miatt (Abril 2007; Burnard 2003; Ruddock 2012; Whidden 2008, 2010). E tanulók észlelik, hogy nem tehetségesek és nem

muzikálisak, így ezen szerencsétlen egyének többsége lemond arról, hogy valaha zenélésben vegyen részt és ezáltal megszűnik minden zenei tevékenység az életében. Sajnos a diákok számára, úgy tűnik, hogy a zenei tehetség megítélése gyakran „önbeteljesítő jóslat” (Sloboda 2005; Sloboda–Davidson–Howe 1994). Ha egy személy úgy érzékeli, hogy hiányzik belőle a tehetség, ez az észlelés valószínűleg korlátozni fogja az ő jövőbeli zenei törekvéseit. Az is nyilvánvaló, hogy a tehetség jellegéről és szerepéről alkotott zenetanári nézetek közvetítve vannak a gyerekek felé explicit vagy implicit módon, mert a gyerekek képességeiről alkotott tanári nézetek befolyásolják a gyerekekkel való viselkedésüket (Sloboda 2005). Ha a tanár érzékeli, hogy a diák zeneileg tehetséges, akkor valószínűleg támogatást fog nyújtani neki, és lehetőségeket teremt számára, amelyek kihívást jelentenek a diáknak, és továbbfejlesztik a zenei képességeit. Azonban, ha a tanár úgy véli, a gyermek alacsony potenciállal rendelkezik, akkor a gyereket inkább nem állítja kihívást jelentő feladatok elé, és így kevesebb ösztönzést, bátorítást ad a magas elvárások, célok eléréséhez (Sloboda 2005). Egyesek azt állítják, hogy a tehetség saját erejéből kitűnik, kiemelkedik a többi közül. Az önbeteljesítő nézetek szerint a tehetség veleszületett adomány (Sloboda–Davidson–Howe 1994).

A zenei tehetségről alkotott nézetek, amelyek eredményeként megkülönböztetnek muzikális és nem muzikális (botfűlű) egyéneket, ez a társadalmi igazságosság témához is kapcsolódik. Monaghan és Just (2000) szerint hierarchikus rend figyelhető meg a muzikális és nem muzikális fogalmak felállításánál, hiszen a veleszületett zenei tehetségek a zenei elitbe, míg a nem muzikálisak a „botfűlű” tömegbe tartoznak, viszont nincs megkülönböztetés az emberek neme, bőrszíne, születési helye szerint. A különbségtétel csak muzikális és nem muzikális szempontból van (Whidden 2008).

Campbell (2010) megállapította, hogy eddig egy kifejezés sem volt ennyire pusztító a gyermekek fejlődésére, mint a zenei tehetség fogalmának megjelenése, mert ez a zenélésben való részvétel lehetőségét csak keveseknek teremti meg. Lehetséges, hogy éppen ez az oka annak, hogy olyan kevés zenei teljesítmény jut a népesség egészére (Sloboda 1996), és ilyen kevés megbecsülést kap az ének-zene oktatás az iskolákban. Sloboda (1996) szerint, ha a társadalomban és ezen belül az iskolában mindenki úgy gondolja, hogy az emberek rendelkeznek nyelvi kompetenciával, amely fejleszthető, akkor ugyanezt kellene állítani a zenei kompetenciáról is, tehát minden ember rendelkezik zenei kompetenciával. Hasonlóképpen vélekedett Campbell (2010) is aki szerint, ha el tudjuk fogadni, hogy minden embernek lehet egy bizonyos mértékű érzéke, biológiai hajlama a zenélésre, akkor talán majd képesek leszünk a zenei tehetséget is új megvilágításban látni. Amint különbségtétel nélkül egyaránt támogatjuk minden ember részvételét a zenélésben, akkor az megváltoztathatja a saját elvárásainkat a gyermekek zenélési lehetőségeivel kapcsolatban is.

Az ének-zene tanárok nézetei a zenei tehetségről

Kutatások azt mutatják, hogy sok zenetanár hisz a bimodális zenei tehetség koncepcióban. Legette (2002) vizsgálta azokat a tényezőket, amelyeket a tanárjelöltek zenei sikernek vagy kudarcnak tulajdonítottak. A mintában 258 egyetemi hallgató volt, akik közül 121 fő zenei nevelés szakon és 137 általános iskolai tanár szakon tanult egy egyetemen az Egyesült Államok délkeleti részén. A vizsgálatot a Music Attribution Orientation Scale segítségével bonyolították le, amely 5 alskálából (erőfeszítés, háttér, iskolai környezet,

zenei képesség és hatása a zenére) állt, és mindegyikhez 35 összefüggő item tartozott. Az eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók az erőfeszítést és a zenei képességet tartották a legfontosabbnak a zenei siker vagy kudarc szempontjából. Legette (2012) egy másik kutatásában, amelyben 309 ének-zene tanár vett részt, arra a megállapításra jutott, hogy ők is nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a zenei siker vagy kudarc terén az erőfeszítésnek és a zenei képességeknek, de nincs szignifikáns különbség az elemi és középiskolai tanárok nézetei között ezen a téren.

Hewitt (2006) nyolc skót középiskolai ének-zene tanár nézeteit vizsgálta. A résztvevőknek egy 20 megállapításból álló listát kellett fontossági sorrendbe rakni egyrészt a saját tanítási felfogása, szemléletmódja szempontjából, másrészt pedig a tanulóktól elvárt zenei teljesítmény szintje szerint. Az elemzés során kiderült, hogy a résztvevők három nézetcsoportha sorolhatók: 1. akiknél a korábbi tapasztalatok és tanulási stílus volt a legfontosabb; 2. akik úgy gondolták, hogy a magas motivációs szint és a függetlenség jelentős; és 3. azok, akiknél a zenei készségek és zenei tehetség volt a kritikus tényező. A második csoport eredményei is azt mutatták, hogy a tanári nézetek szerint a zenei tehetség magas szintje fontos tényező a maximális teljesítmény elérésében. Azonban óvatosan kell értelmezni ezeket az eredményeket egyfelől a kis számú minta miatt, másfelől pedig, hogy az itemek rangsorrendbe állításának kényszere nem tette lehetővé a résztvevők nézeteinek nüansznyi eltéréseire való reflektálást. A nézetek feltárására alkalmasabb eszközök a nyílt végű kérdések és az informális mód, mely lehetővé tenné a résztvevők nézeteinek tanulmányozását oly módon, hogy gazdagabban leírja a megélt tapasztalatokat és a belső gondolatokat, amelyek alapján magyarázhatók a tapasztalatok és a nézetek közötti kapcsolat eredményei.

Brändström (1999) tanulmányában vizsgálta a zenei képességről alkotott ének-zene tanári nézeteket, megvizsgálva azt, hogy hogyan határoznák meg a muzikalitás fogalmát. Az első szakaszban 24 ének-zene tanár vett részt, akiket Brändström arra kért, válaszoljanak arra a kérdésre: „Mi a muzikalitás?” A vizsgálat második fázisában kvalitatív interjúkat készített négy ének-zene tanárral és négy ének-zene tanárokat képző pedagógussal. Az elemzés kimutatta, hogy a résztvevők muzikalitásról alkotott elképzelésének két fő iránya van: 1. a relativisztikus és 2. az abszolút szemlélet. A muzikalitás relativisztikus szemléletét vallók úgy tartják, hogy minden emberi lény muzikális; míg azok, akik az abszolút nézeteket képviselik, úgy gondolják, hogy a muzikalitás biológiailag öröklött, és ez fenntartott az egyének kisebb részének. Sajnos, Brändström nem jelzi, hogy melyik vélemény volt gyakoribb. Azonban Brändström (1999) úgy véli, hogy a muzikalitás többé-kevésbé tudatos, elitista megközelítése az ének-zene tanárok tudásbeli, ismeretbeli hiányosságából fakad, amely lényegesen komolyabb probléma, mint egy vagy két rossz megjegyzés. Egy törött zenei önbizalmat nehéz helyreállítani.

Evans, Bickel és Pendarvis (2000) tanulmánya rámutatott arra, hogy sok ének-zene tanár úgy gondolja, a zenei tehetség veleszületett adomány, ajándék. Evans és munkatársai megkérdezték a Kék-tó Művészeti Tábor 125 résztvevő diákját, valamint 123-nak a szüleit és 88 ének-zene tanárt a tanulók zenei képességeiről alkotott nézeteiket illetően. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy nemcsak a hallgatók voltak meggyőződve arról, hogy az ő zenei fejlődésük a velük született tehetségüknek köszönhető, de az ének-zene tanárok is úgy gondolták, hogy a tehetség volt a szignifikáns tényező a tanulók zenei fejlődésében.

Biasutti (2010) 177 olasz tanárjelölt nézeteit vizsgálta a zenei képességekkel és a zenetanulással kapcsolatban, két kérdőív segítségével: a Music Abilities Beliefs Questionnaire (Zenei képességekről alkotott nézetek kérdőív) és a Music Learning Beliefs Questionnaire (Zenetanulásról alkotott nézetek kérdőív). A teljes minta a következőképpen alakult: 92 fő, akik beiratkoztak egy graduális képzési programba, hogy elemi iskolai tanítókká váljanak, és 85 fő, akik beiratkoztak posztgraduális képzésre, hogy középiskolai ének-zene tanárok legyenek. Biasutti statisztikailag szignifikáns különbséget talált az elemi iskolai tanítók és a középiskolai ének-zene tanárok nézetei között, mely szerint az elemi iskolai tanítók zenei képességekkel kapcsolatos szemlélete merevebb, mint a középiskolai tanároké. A tanítók úgy gondolják, hogy a tehetség hiánya megnehezíti, hogy elsajátítsák a zenei képességeket. Míg az elemi iskolai tanítók nem ének-zenére szakosodtak, addig a középiskolai tanársoport ének-zene szakos volt, így nehéz megállapítani, hogy ez az eltérés a tanítási szint vagy a zenei képzettség közötti különbség eredménye.

Shouldice (2009) vegyes módszerekkel vizsgálta a zenei tehetségről alkotott tanári nézeteket és ezek kapcsolatát a tanítási gyakorlattal. 37 ének-zene tanárt kérdezett meg Michiganban, és megállapította, hogy a tehetségről alkotott nézeteik nagyon eltérőek. A válaszolók 51%-a bizonyos mértékben egyetértett és 34%-a nem értett egyet abban, hogy ahhoz, hogy jó zenész legyen valaki, zeneileg tehetségesnek kell lennie. E kérdésben a megkérdezettek 14%-a nem döntött. Shouldice is szignifikáns kapcsolatot talált a tanárok – sikerességet befolyásoló tehetségről alkotott – nézetei és a tanárok értékelési formája között. Azok, akik gyakrabban értékelik a részvételt, erőfeszítést, azok erősebben egyetértenek abban, hogy egy embernek szüksége van tehetségre ahhoz, hogy jó zenész legyen. Shouldice úgy véli, az lehet ennek a magyarázata, hogy ezek a tanárok nem igazán hisznek abban, hogy minden diák képes zenélésben eredményt elérni, és így kell értékelni őket oly módon, hogy nem elsősorban a zenei készség vagy képesség van a középpontban.

Shouldice 2013-ban végzett egy újabb felmérést kifejezetten az elemi iskolai ének-zene tanárok – zenei képességekkel, értékeléssel és a zenei nevelés céljaival összefüggő – nézeteivel kapcsolatban. A 192 megkérdezett elemi iskolai ének-zene tanárból 185 egyetértett vagy erősen egyetértett azzal az állítással, miszerint minden gyermek zenei képessége fejleszthető. Azonban hét tanár nem értett ezzel egyet, és egy határozottan nem értett egyet ezzel az állítással. Amikor viszont megjelent a következő kijelentés mely szerint „a tehetségeseknél is szükséges a zenei képességek fejlesztése”, akkor ezzel 15 tanár egyetértett vagy erősen egyetértett, és 28 nem döntött, bizonytalan volt. Míg az összes megkérdezett közül hat tanár értett csak egyet azzal az állítással, hogy „mindenki képes a zenetanulásra”, addig 47 tanár nem értett egyet azzal a mondattal, miszerint „bárki lehet jó zenész”. Továbbá, 28 tanár egyetértett abban, hogy „a tehetség hiánya megnehezíti a személy számára, hogy zenei képességekre szert tegyen”, és 53 volt bizonytalan. Az elvégzett faktoranalízis alapján megállapította, hogy az elemi ének-zene tanárok zenei képességekről alkotott nézetei hatással vannak arra, hogy hogyan értékelik a tanulókat az ének-zene órákon az elemi iskolában.

Összegzés

Sok kutatás létezik a zenei tehetségről alkotott társadalmi nézetekről a nyugati és más társadalmakban egyaránt (Asmus 1986; Davis 1994; Hallam–Prince 2003; Hallam–Shaw 2002; Mapana 2011; Randles 2011; Shouldice 2013). A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy ezeknek a nézeteknek pozitív és negatív hatásai is vannak az emberek zenei elköteleződésére és önbecsülésére (Abril 2007; Burnard 2003; Mapana 2011; Ruddock 2012; Whidden 2008, 2010). Emellett a kutatók azt állapították meg, hogy sok zenetanár is azt a nézetet vallja, hogy a zenei tehetség veleszületett ajándék (Biasutti 2010; Brändström 1999; Clelland 2006; Evans–Bickel–Pendarvis 2000; Hewitt 2006; Legette 2002, 2012; Shouldice 2009, 2013; Thompson 2000). Ezek a tanulmányok ugyan nem vizsgálták a zenei képességekről alkotott tanári nézetek hatását, összefüggését a tanár aktuális osztálytermi tevékenységével.

Általánosságban véve az oktatás területén vannak kiterjedt kutatások a tanári nézetek és a tanítási gyakorlat közötti kapcsolatáról (Anning 1988; Beswick 2005; Brickhouse 1990; Nespor 1987; Van Zoest–Jones–Thornton 1994; Zohar–Degani–Vaaknin 2001). Bár úgy tűnik, hogy az ének-zene tanári nézetek – kifejezetten a zenei képességekről alkotott nézeteket tekintve – alapul szolgálnak a pedagógusok általános gondolkodásához és az osztályban való viselkedéséhez (Lane 2007), kevés az olyan tanulmány, amely közvetlenül foglalkozik a gyerekek zenei képességeiről alkotott tanári nézetek és a tanítási gyakorlat kapcsolatával. A hazai és nemzetközi szakirodalom feltárása során nem talákoztam olyan tanulmánnyal, irodalommal, amelynek középpontjában az olyan ének-zene tanárok lennének, akik nem rendelkeznek a tehetségről alkotott nézettel és a nézet hiányának következményeivel.

IRODALOM

- ABRIL, C. R. (2007) I Have a Voice but I just Can't Sing: A Narrative Investigation of Singing and Social Anxiety. *Music Education Research*, 9/1. pp. 1–15.
- ANNING, A. (1988) Teachers' Professional Learning. In: J. CALDERHEAD (ed.) *Teachers' Theories about Children's Learning*. London, Falmer Press. pp. 128–145.
- ASMUS, E. P. (1986) Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34/4. pp. 262–278.
- BESWICK, K. (2005) The Beliefs/Practice Connection in Broadly Defined Contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17/2. pp. 39–68.
- BIASUTTI, M. (2010) Investigating Trainee Music Teachers' Beliefs on Musical Abilities and Learning: a Qualitative Study. *Music Education Research*, 12/1. pp. 47–69.
- BRÄNDSTRÖM, S. (1999) Music Teachers' Everyday Conceptions of Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141. pp. 21–25.
- BRICKHOUSE, N. W. (1990) Teachers' Beliefs about the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41/3. pp. 53–62.
- BURNARD, P. (2003) "How Musical Are You?" – Examining the Discourse of Derision in Music Education. In: S. LEONG (ed.) *Musicianship in the 21st Century: Issues, Trends & Possibilities*. Sydney, Australian Music Centre. pp. 28–38.

- CALDERHEAD, J. (1996.) Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. BERLINER – R. CALFEE (ed.) *The Handbook of Educational Psychology*. New York, Mc Millan. pp. 709–725.
- CAMPBELL, P. S. (2010) *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. (2nd ed.) New York, Oxford University Press.
- CLELLAND, P. (2006) Defining Ability. *Music Teacher*, 85/4. pp. 37–39.
- DAVIS, M. (1994) Folk Music Psychology. *The Psychologist*, 7. p. 537.
- ERNEST, P. (1989) The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics. In: P. ERNEST (ed.) *Math teaching: The State of the Art*. New York, Falmer Press. pp. 249–254.
- EVANS, R. J. – BICKEL, R. – PENDARVIS, E. D. (2000) Musical Talent: Innate or Acquired? Perceptions of Students Parents, and Teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44/2. pp. 80–90.
- FALUS I. (2001) A gyakorlat pedagógiája. In: GOLNHOFFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (ed.) *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 15–27.
- FISHBEIN, M. (1967) Attitudes and the prediction of behavior. In: M. FISHBEIN (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 477–492). New York, Wiley.
- FIVES, H. – BUEHL, M. M. (2008) What Do Teachers Believe? Developing a Framework for Examining Beliefs about Teachers' Knowledge and Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33. pp. 134–176.
- GOLNHOFFER E. – NAHALKA I. (eds) (2001) *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Kiadó.
- HALLAM, S. (2006) Musicality. In: G. E. McPHERSON (ed.) *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. New York, Oxford University Press. pp. 93–110.
- HALLAM, S. – PRINCE, V. (2003) Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 20. pp. 2–22.
- HALLAM, S. – SHAW, J. (2002) Construction of Musical Ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154. pp. 102–108.
- HEWITT, A. (2006) A Q Study of Music Teachers' Attitudes towards the Significance of Individual Differences for Teaching and Learning Music. *Psychology of Music*, 34/1. pp. 63–80.
- HOWE, M. J. A. – DAVIDSON, J. W. – SLOBODA, J. A. (1998) Innate Talents: Reality or Myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21. pp. 399–442.
- KAGAN, D. M. (1992) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27/1. pp. 65–90.
- LAMONT, A. (2002) Musical Identities and the School Environment. In: R. A. R. MACDONALD – D. J. HARGREAVES – D. MIELL (eds): *Musical Identities*. Oxford, Oxford University Press. pp. 41–59.
- LANE, A. M. (2007) Music Evaluation: A Research Study in Elementary Music Education. *The Canadian Music Educator*, 49/1. pp. 34–38.
- LEGETTE, R. M. (2002) Pre-Service Teachers' Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music. Update: Applications of Research in Music Education, 21/1. pp. 22–28.
- LEGETTE, R. M. (2012) In-Service Teacher Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192. pp. 75–81.
- MAPANA, K. (2011) The Musical Enculturation And Education of Wagogo Children. *British Journal of Music Education*, 28/3. pp. 339–351.
- MONAGHAN, J. – JUST, P. (2000) *Social and Cultural Anthropology: A Very Short Introduction*. Oxford, Oxford University Press.

- NESPOR, J. (1987) The Role of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19/4. pp. 317–328.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62/3. pp. 307–332.
- RANDLES, C. (2011) "What Is a Good Musician?": An Analysis of Student Beliefs. *Arts Education Policy Review*, 112/1. pp. 1–8.
- RATHS, J. (2001) Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3/1.
- RICHARDSON, V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: J. SIKULA (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd ed.) New York, Macmillan. pp. 102–119.
- ROKEACH, M. (1968) Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change. San Francisco, Jossey-Bass.
- RUDDOCK, E. (2012) "Sort of in Your Blood": Inherent Musicality Survives Cultural Judgement. *Research Studies in Music Education*, 34/2. pp. 207–221.
- SHOULDice, H. N. (2009) *A Mixed Methods Investigation of K-12 Music Teacher Beliefs and Their Relationship to Teaching Practice*. (Unpublished master's thesis.) Ann Arbor, University of Michigan.
- SHOULDice, H. N. (2013) *One Elementary Music Teacher's Beliefs about Musical Ability: Connection to Teaching Practice and Classroom Culture*. (Doctoral dissertation.) Michigan State University.
- SLOBODA, J. A. (1996) The Acquisition of Musical Performance Expertise: Deconstructing the "Talent" Account of Individual Differences in Musical Expressivity. In: K. A. ERICSSON (ed.) *The Road to Excellence*. 107–126. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- SLOBODA, J. (2005) *Exploring the Musical Mind*. New York, Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A. – DAVIDSON, J. W. – HOWE, M. J. A. (1994) Is Everyone Musical? *The Psychologist*, 7. pp. 349–354.
- THOMPSON, L. K. (2000) *Freshmen Music Education Majors' Preconceived Beliefs about the People and Processes Involved in Teaching*. (Doctoral dissertation.) Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (9983878)
- THOMPSON, L. K. (2007) Considering Beliefs in Learning to Teach Music. *Music Educators Journal*, 93/3. pp. 30–35.
- VAN ZOEST, L. R. – JONES, G. A. – THORNTON, C. A. (1994) Beliefs about Mathematics Teaching Held by Pre-Service Teachers Involved in a First Grade Mentorship Program. *Mathematics Education Research Journal*, 6/1. pp. 37–55.
- VARTULI, S. (2005) Beliefs: The Heart of Teaching. *Young Children*, 60/5. pp. 76–86.
- WHIDDEN, C. (2008) The Injustice of Singer/Non-Singer Labels by Music Educators. *GEMS Gender, Education, Music & Society*, 4. www.queensu.ca/music/links/gems/whidden5.pdf
- WHIDDEN, C. (2010) Hearing the Voice of Non-Singers: Culture, Context, and Connection. In: L. K. THOMPSON – M. R. CAMPBELL (eds) *Issues of Identity in Music Education: Narratives and Practices*. Charlotte (NC), Information Age Publishing. pp. 83–107.
- ZOHAR, A. – DEGANI, A. – VAAKNIN, E. (2001) Teachers' Beliefs about Low-Achieving Students and Higher Order Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17. pp. 469–485.