

# Temeljni aspekti kognitivnih modela djetetova glazbenog razvoja

UDK: 159.922.72:78

37.036.001

Pregledni članak

Primljeno: 3.3.2015.



Dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić<sup>1</sup>  
Glazbeno učilište *Elly Bašić*, Zagreb  
blazenkabs@gmail.com

## Sažetak

Cilj rada je ukazati na posebnu važnost poznavanja općih razvojnih obrazaca djeteta kod svakog pedagoškog djelatnika s posbenim naglaskom na glazbeno područje. U radu se želi istaknuti značaj temeljenih stručnih kompetencija u radu glazbenog pedagoga koje se, uz glazbeno područje, odnosi na područje obrazovne psihologije, odnosno psihologije glazbe. Osobito je istaknut značaj razvojne psihologije glazbe koja predstavlja novi odnos između razvojne psihologije i glazbenog obrazovanja. Poznavanje temeljnih obrazaca djetetovog kognitivnog razvoja predstavlja ujedno osnovu razumijevanja kognitivnih modela djetetova glazbenog razvoja. Kroz pregled i kritički osvrt na osnovne

<sup>1</sup> Blaženka Bačlija Sušić doktorirala je glazbenu pedagogiju na Akademiji za glasbo u Ljubljani. Zaposlena je u GU *Elly Bašić* u Zagrebu, a kao vanjski suradnik predaje na Učiteljskom fakultetu i na Katoličkom sveučilištu u Zagrebu. Područja njezining interesa su dječje glazbeno stvaralaštvo i psihologija glazbe.

kognitivne teorije glazbenog razvoja, Gardnerove teorije umjetničkog razvoja (Gardner, 1973.), Teorije učenja glazbe E. Gordona (1977.), Spiralne teorije glazbenog razvoja K. Swanwick i J. Tilman (1986.), Kognitivne teorije glazbenog razvoja M.L. Serafine (1988.) i Teorije razvojne kumulacije J. Bamberger (1991.), zaključeno je da postoje kognitivni stadiji djetetovog glazbenog razvoja, ali ne u smislu univerzalnih stadija Piagetovog tipa.

Radom se otkriva velika povezanost i međusobna interakcija između psihologije i obrazovanja te nastavnikove uloge pedagoga i psihologa koja je osobito naglašena kroz principe i filozofiju suvremenog odgoja i obrazovanja. Poznavanjem općih te glazbenih obrazaca djetetovog razvoja, nastavnik će kao reflektivni praktičar moći lakše uočiti određena odstupanja u djetetovom razvojnom procesu te kroz kritičko promišljanje i procjenjivanje svoj rad prilagoditi potrebama svakog pojedinog djeteta. Time će pridonijeti unapređenju kvalitete, kako općeg, tako i suvremenog glazbenog odgojno-obrazovnog sustava.

**Ključne riječi:** djetetov kognitivni razvoj, kognitivni modeli djetetovog glazbenog razvoja, glazbeni pedagog i psiholog, obrazovna psihologija, psihologija glazbe, razvojna psihologija glazbe.

## Uvod

Svako dijete je jedinstveno biće koje ne možemo i ne smijemo tretirati po načelu zakona vjerojatnosti većine. Ono ima svoj jedinstveni, prirodni razvojni put koji treba poštivati kako roditelj, tako i pedagog. Dok mnogi roditelji čine velike pogreške pokušavajući djetetu nametnuti korak odrastanja, jedan od začetnika slobode u pedagogiji i školstvu, britanski pedagog i pisac Alexander Sutherland Neill (1999.) u svojoj knjizi *Slobodna djeca Summerhilla*, ističe da dijete treba pustiti da odrasta brzinom koja njemu odgovara.

Jedno od najčešće postavljenih pitanja upućenih glazbenim pedagogima i profesionalnim glazbenicima, pitanje je vezano uz primjerenost djetetove dobi s obzirom na uvođenje djeteta u glazbene aktivnosti i to osobito na početak učenja instrumenta. Na ovo pitanje ne postoji pravi odgovor. Naime, nikada nije prerano za bilo koji oblik bavljenja glazbom, ukoliko je isti primjeren djetetovim sposobnostima i razvojnom stadiju. Učenje kroz igru, trebao bi biti primarni način djetetovog uvođenja u svijet glazbe. Uz to, svaka poduka u ranoj dobi zahtijeva veliku podršku i interakciju odraslih, kako bi se očuvalo produktivno okruženje, ali, pri tome je važno da takva poduka zadrži oblik igre (Lehmann, Sloboda i Woody, 2007.).

Budući da se djetetov glazbeni razvoj odvija unutar njegovog općeg razvoja, važno je poznavanje njegovih zakonitosti, kako bi se glazbeni razvoj i poduka prilagodili djetetovim individualnim mogućnostima i potrebama. Poznavanje stadija odnosno slijeda kvalitativno različitih progresivnih promjena djetetovog opazajnog, spoznajnog, afektivnog, socijalnog i psihomotornog razvoja (primjerice Piagetove teorije kognitivnog razvoja, Piaget, 1952.), nužna su u radu svakog pedagoga, kako bi mogao pravilno planirati i revidirati svoj rad s djecom. Navedene spoznaje tako predstavljaju osnovu specifičnih modela glazbenog razvoja koje proučava psihologija glazbe, ili preciznije, novije područje, razvojna psihologija glazbe. Uz navedeno, temelje svakog obrazovnog procesa pruža specifična grana primjenjene psihologije, tzv. obrazovna ili edukacijska psihologija, koja proučava osnove opće i dječje psihologije kao i problematiku učenja kao osnovu svakog obrazovnog procesa.

Brojne promjene i inovacije u obrazovanju zahtijevaju od nastavnika učenje novih nastavnih vještina kojima se nekada pridavao puno manji značaj. Stoga pedagoški poziv u 21. stoljeću kroz brojna unapređenja, stavlja pred nastavnike puno veće izazove te zahtijeva od nastavnika cjeloživotno učenje. Na taj način, pedagoški poziv postaje zanimljiviji i uzbudljiviji ne samo za nastavnika nego i za učenika. Nastavnici se tako potiču na usvajanje novih znanja, kako bi uz učinkovitiju, kreirali i za dijete zanimljiviju poduku.

## Obrazovna psihologija

Obrazovna, edukacijska psihologija ili psihologija obrazovanja, nastala je primjenom opće, a zatim i dječje psihologije u odgojno-obrazovnoj praksi. Dok se nekada nastojalo spoznaje iz opće psihologije aplicirati i primjeniti u školskoj i njoj sličnoj edukacijskoj praksi, Edward Lee Thordike (1903.) je svojim djelom pod nazivom *Educational Psychology*, potaknuo osnivanje posebne grane psihologije, tzv. obrazovne psihologije.

Prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003.) psihologija obrazovanja je grana psihologije (psihologijska disciplina), koja istražuje i proučava psihološku stranu procesa odgoja i obrazovanja. Njezin predmet proučavanja predstavlja učenje kao temeljni proces svakog obrazovanja i odgajanja, te socijalizacije i humanizacije čovjeka, kao i sve ono što je s tim procesom u određenoj svezi (Grgin, 1997.). Ova psihologijska disciplina tako obuhvaća i istražuje sljedeća područja: djetetov razvoj i individualne razlike (tjelesni razvoj u predškolskoj dobi, srednjem djetinjstvu te adolescenciji; kognitivni razvoj; socijalni i emocionalni razvoj; individualne razlike u nekim osobinama ličnosti te učenike s posebnim potrebama kao i darovite učenike); proces učenja, teorijski pristup učenju i njihovu primjenu te čim-

benike koji utječu na isti; pitanje motivacije učenika, njihovog školskog postignuća te pronalaženje najučinkovitijih metoda poučavanja. Bavi se razrednom klimom te upravljanjem razredom i disciplinom, profesionalnim usmjeravanjem učenika, planiranjem i evaluacijom obrazovnog procesa, alternativnim procesima u poučavanju i sl.

Obrazovana psihologija je, dakle, primjena psihologije i njezinih principa u obrazovnim situacijama, kako bi se obrazovni proces učinio što djelotvornijim i učinkovitijim.

## Povezanost između psihologije i obrazovanja

Psihologija i obrazovanje dva su povezana i međuovisna područja koja se međusobno nadopunjuju. Kako to ističe Brahm Norwich (2000.) u svojoj knjizi *Education and Psychology in Interaction*, oni su u međusobnoj interakciji.

Neki su psiholozi, kao primjerice škotski psiholog, političar, filozof i povjesničar James Mill s početka 19. stoljeća, smatrali psihologiju granom obrazovanja. "Sva znanost o ljudskoj prirodi, samo je grana znanosti o obrazovanju ... Obrazovanje ne može preuzeti svoj najsavršeniji oblik, dok znanost o ljudskom umu ne dosegne svoju najvišu točku" (Mill, 1818., prema Norwich, 2000., 45).

Obrazovanje je, kako je to istaknuto u zaključcima UNESCO-ve međunarodne komisije za obrazovanje, najvažnije raspoloživo sredstvo za poticanje dubljeg i skladnijeg ljudskog razvitka, a time i za smanjenje gladi, siromaštva, izvlaštenosti, neznanja, ugnjetavanja i rata (UNESCO-vo svjetsko izvješće, 2007.). Međunarodno povjerenstvo za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće kojim je predsjedao Jacques Delors, uz navedeno ističe da se model učenja proširio i izvan svijeta obrazovanja, pa se tako teži tome da svaka organizacija, profitna ili neprofitna, ojača svoju edukacijsku sastavnicu, odnosno da intenzivira učenje. Obrazovanje je, kako to ističe Delors, u srcu razvitka i pojedinca i zajednica. Njegovo je poslanstvo omogućiti svakome od nas razviti sve naše talente i ostvariti naš stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastiti život i postignuće osobnih ciljeva (Delors, 1998.).

J. H. Pestalozzi (1746.-1827.) smatra se prvim pedagogom koji je primjenjivao obrazovnu psihologiju u svom radu. Tvrдио je da je psihologija obrazovanje te da je psihologija promijenila duh obrazovanja i dala mu novi smisao (Grinder, 1989.).

Velika povezanost između psihologije i obrazovanja osobito se ogleda kroz obrazovnu psihologiju, koja predstavlja temelj obrazovanja. Psihologija utječe na obrazovanje u svakom području nastavnog procesa. Tako, primjerice, radi postizanja boljih rezultata u nastavi, psiholozi sugeriraju korištenje različitih metoda te predstavljaju nove teorije učenja u obrazovnom procesu. Ističu važnost aktivnog učenja te potica-

nja motivacije učenika. Sugeriraju korištenje vizualnih sredstava u procesu učenja te se bave različitim problemima u području obrazovanja. Oba područja, i psihologija i obrazovanje, bave se ljudskim ponašanjem, ali na različite načine. Dok psiholozi proučavaju ljudsko ponašanje, obrazovanje je proces njegovog mijenjanja.

## **Profesionalne kompetencije nastavnika – nastavnik kao reflektivni praktičar**

Činjenica je da je znanje moć koja pokreće svijet. Međutim, postavlja se pitanje što je osnova, priroda, različitih oblika znanja? Je li dovoljna širina i složenost znanja iz određenog područja kao takvoga ili je potrebno nešto više?

Dave Birss (2013.), jedan od najuspješnijih stručnjaka reklamne industrije u Americi, ističe da je širina znanja puno važnija od njezine dubine. Kroz širinu znanja koristi se više inspiracije, a pretpostavke tako ne sprječavaju čovjeka da istražuje neobične pristupe. Birss čak smatra da je previše poznavanja neke materije zapravo hendikep.

Danas se od svakog nastavnika očekuje da redovito prati, prilagođava se, te u svojoj nastavnoj praksi primjenjuje novonastale kurikulume i zakonske akte. Ističe se važnost cjeloživotnog učenja i trajnog profesionalnog usavršavanja nastavnika, kako bi kroz kritičko promišljanje, refleksiju i evaluaciju doprinijeli ne samo unapređenju svoje pedagoške prakse, nego i suvremenog odgojno-obrazovnog sustava u cijelosti. Ističe se, dakle, uloga učitelja kao reflektivnog praktičara, koji kao izravni sudionik nastavnog procesa, najbolje može uočiti i razumjeti njegovu problematiku. Tako se, budući da odgojno-obrazovne institucije u 21. stoljeću postaju zajednice koje uče, govori o stvaranju "društava znanja" (UNESCO-vo svjetsko izvješće, 2007.).

Aktualni odgojno-obrazovni izazovi podrazumijevaju dakle osposobljene pedagoge i učitelje s točnim spoznajama o najnovijim tehnološkim, znanstvenim i epistemološkim smjerovima razvoja, kako na njihovom području, tako i unutar odgojno-obrazovnog procesa (UNESCO-vo svjetsko izvješće, 2007.). Budući učitelji bi se na taj način trebali pripremati za funkcije dijagnostičara, realizatora, evaluatora i terapeuta, u pedagoškom smislu, jer će samo tako pripremljeni moći upravljati i regulirati složene procese kao što su odgoj i obrazovanje tijekom školovanja (Matićević, 2005.).

Profesija glazbenog pedagoga također posjeduje brojna izazovna i zahtjevna pitanja. Kompleksnost problema s kojima se glazbeni pedagog svakodnevno susreće u praksi, zahtijeva od njega ne samo širinu i kreativnost, nego i pažljivo razmišljanje.

## Nastavnik kao psiholog

Primjena psihologije od strane nastavnika, najvažniji je proces u razumijevanju odnosa između psihologije i obrazovanja. David E. Hunt (1976.) u svojem radu ističe da je svaki pedagog i psiholog kroz primjenu psihologije u obrazovanju. Ističe misli Williama Jamesa, američkog filozofa i psihologa, koji je tvrdio da se iz psihologije kao znanosti koja proučava zakonitosti uma, mogu preuzeti određeni programi, sheme i metode poučavanja za neposrednu primjenu u nastavi. Uz to, isticao je, da je psihologija znanost, a podučavanje umjetnost, te da znanstvenici nikada sami ne stvaraju umjetnost. Posredni inventivni um mora napraviti primjenu, koristeći svoju originalnost i kreativnost (James, 1899., prema Hunt, 1976.). Upravo taj proces predstavlja najvažniji proces u razumijevanju odnosa između psihologije i obrazovanja. Uz poznavanje određenih psiholoških teorija i istraživanja, učitelji kroz svakodnevnu praksu primjenjuju svoje ideje o učenicima, pristupima učenju te ishodima učenja, te na taj način imaju ulogu psihologa (Hunt, 1976.).

Velika povezanost između psihologije i obrazovanja prisutna je, dakle, u brojnim nastavnikovim aktivnostima. Prema aktualnom Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.), sve svoje aktivnosti nastavnik treba planirati i prilagoditi potrebama, interesima, sposobnostima i stavovima učenika, kao i tempu individualnog razvoja pojedinog djeteta. Nastavnikovi postupci, dakle trebaju biti u skladu s djetetovim psihološkim problemima, potrebama i razvojnim stupnjem djeteta. Cjelokupni proces ispitivanja i vrednovanja učenikovih znanja, također treba biti povezan s određenim psihološkim principima i zakonitostima. Pri rješavanju određenih problema s disciplinom, također su od koristi određena psihološka znanja i tehnike, koja uz stečeno iskustvo u praksi, pomažu nastavniku pri utvrđivanju različitih poremećaja u ponašanju djece.

Brojni su doprinosi obrazovnoj psihologiji od strane učitelja i odgajatelja, koji su kroz svoje radove isticali potrebe i ciljeve obrazovne psihologije, te relevantnost ovog područja za nastavnu praksu i učenje (Berliner, 1993.; Brophy i Good, 1974.; Woolfolk-Hoy, Davis i Pape, 2006.). S druge strane, kako to ističu Sternberg i Spear-Swerling (1996.), obrazovni psiholozi nastoje ukazati odgajateljima i učiteljima na važnost određene problematike te ukazuju na relevantnost psihologije obrazovanja u programima obrazovanja nastavnika i ističu njezin doprinos u pripremi nastavnika za nastavnu praksu.

Pitanje koherentnosti i povezanosti ovih područja sve je više aktualno i ima sve veći značaj, te uključuje sve veću suradnju stručnjaka iz oba područja.

## Psihologija glazbe

Kao što je suradnja psihologa i pedagoga dovela do stvaranja obrazovne psihologije, tako je kroz suradnju glazbenika i glazbenih pedagoga te psihologa, došlo do stvaranja još jedne grane primjenjene psihologije – psihologije glazbe.

Nastala je istovremeno kad i znanstvena psihologija, kao njezina legitimna grana, 1879. godine osnivanjem prvog psihologijskog laboratorija u Leipzigu. Od prvih pokusa u kojima je mjerena osjetljivost čula sluha, psihologija glazbe napredovala je k zahvatanju sve širih i sve složenijih psiholoških vidova glazbe. Istovremeno su se mijenjale, odnosno usavršavale metode kao i pristupi njihovom proučavanju (Radoš Mirković, 2010.).

Psihologija glazbe dakle predstavlja psihologiju primjenjenu na područje glazbe i bavi se procesima na koji ljudi percipiraju, reagiraju i stvaraju glazbu, te kako ju integriraju u svoje živote. Bavi se glazbom kao specifičnim oblikom čovjekovog iskustva i njezin predmet, shvaćen u najširem smislu predstavlja sustavno, znanstveno proučavanje odnosa između glazbenih pojava, pravila i glazbene aktivnosti i psiholoških zakonitosti opažanja, saznanja i afektivnog reagiranja (Radoš Mirković, 2010., 13).

S obzirom da se brojni glazbeni izvođači često bave i pedagogijom, uz stručne glazbene kompetencije, potrebna su im i pedagoška te psihološka znanja koja im uz navedenu obrazovnu psihologiju, pruža i psihologija glazbe. Psihologija glazbe se dakle bavi problematikom glazbe i glazbenika općenito, pa tako proučava: glazbeni razvoj djeteta, učenje glazbenih vještina, stvaranje glazbe kroz improvizaciju i kompoziciju, probleme pri javnom nastupu i sl.

Cilj i zadatak psihologije glazbe je dakle, utvrditi osnovne zakonitosti čovjekovih receptivnih ali i reproduktivnih i stvaralačkih procesa u kontekstu njegovih glazbenih aktivnosti; proučiti glazbeno iskustvo i ponašanje pojedinca – od vidova slušne diskriminacije do kognitivnoafektivnih doživljaja i reakcija. Teme kojima se bavi psihologija glazbe protežu se od načina na koji uho ekstrahira visinu tona, do načina na koji se glazba koristi kako bi izrazili ili promjenili raspoloženja. Uključuju neurobiološka i psihološka istraživanja bioloških temelja glazbene percepcije, akustičke i psihofizičke studije mehanizama slušne percepcije, kognitivne psihološke studije, percepcija melodije i vještine glazbene izvedbe, psihometrijska analiza glazbenih sposobnosti i njihov razvoj, razvojne studije stjecanja glazbenih znanja, socijalno-psihološka istraživanja estetike i afektivnih aspekata slušanja glazbe, bihevioralne analize učenja glazbe, primjenjene studije u područjima terapije, obrazovanja, industrije i dr.

Pojednostavljeno rečeno, cilj psihologije glazbe je istražiti zašto ljudi provode toliko vremena, ulažu truda i novca te energije i sredstava u glazbene aktivnosti koje nisu izravno vezane za njihov opstanak. Istražuje kako i zašto se identificiraju s glazbom koju čuju, te kako glazba utječe na njihovu kvalitetu života.

Premda se za ovo područje proučavanja čini najvažnija upotreba kognitivne psihologije, ono se oslanja i na druga područja psihologije, kao što su: razvojna psihologija, psihofizika, neuropsihologija, socijalna psihologija i obrazovna psihologija-psihologija obrazovanja.

## Razvojna psihologija glazbe

Razvojna psihologija glazbe predstavlja jedan novi odnos između razvojne psihologije i glazbenog obrazovanja. Bavi se znanstvenim proučavanjem kvalitativnih promjena u psihičkim funkcijama tijekom ontogenetskog (individualnog) razvoja pojedinca. Dječji razvoj je proces koji podrazumijeva određeni redoslijed, smjenjivanje kvalitativno različitih stupnjeva kroz koje dijete prolazi od rođenja do razdoblja relativne zrelosti. Razvojne teorije proučavaju progresivne promjene do kojih dolazi tijekom međudjelovanja nasljednih i okolinskih čimbenika, a čime se stječe uvid u pojedine faze djetetovog opažajnog, spoznajnog, afketivnog, socijalnog i psihomotornog razvoja. Ne postoje sveobuhvatne teorije koje bi objašnjavale razvoj u svim njegovim aspektima. Pojedini teorijski pravci posvećeni su djelomično različitim područjima razvoja kao što su primjerice učenje, spoznajni razvoj, emocionalni život i sl. Kako bi rezultati istraživanja imali povratni utjecaj na praksu, odnosno na planiranje i revidiranje rada s djecom, nužno je poznavati osnovne postavke teorija kognitivnog razvoja (Piaget, 1952.), razvoja govora (Sutton Smith, 1971.) te umjetničkog razvoja (Gardner, 1971., 1973., 1981., 1982.). Povezivanjem ovih teorija moguće je odrediti prirodu materijala i aktivnosti koje treba koristiti kad je u pitanju djetetov razvoj, kao i način na koji treba komunicirati s njim tijekom te aktivnosti (Radoš Mirković, 2010.).

U okviru psihologije glazbe, za glazbene pedagoge, osobito je zanimljiv rad D. J. Hargreavesa (1986.), koji obrađuje područje razvojne psihologije primijenjene na glazbeni razvoj i učenje glazbe. Autor je kroz brojna istraživanja došao do zaključka o važnosti ovog područja za glazbeni razvoj djeteta, pa tako ovaj rad predstavlja psihološku osnovu, temelje glazbenog razvoja kako djece tako i odraslih. Kao sveobuhvatna studija povezanosti između razvojne psihologije i glazbenog obrazovanja, demonstrira praktičnu i teorijsku važnost psihološkog istraživanja u procesu temeljne dječje glazbene percepcije, kognicije i interpretacije. Hargreavesov rad, dakle, sažima relativno novo područje: razvojnu psihologiju primijenjenu na učenje i glazbeni



razvoj. Ovaj rad tako proučava različite aspekte glazbenog razvoja, te kroz praktične nastavne ideje ukazuje kako se može pomoći pojedincu da razvije svoje glazbene sposobnosti do maksimuma.

Činjenica je da različite psihološke teorije razvoja i učenja ne mogu u potpunosti odgovoriti na brojna pitanja koja su specifična za glazbu. Ipak, postojeće psihološke teorije mogu poslužiti kao polazna točka, budući se glazbeni razvoj ipak odvija unutar općeg razvoja. Razvojna psihologija glazbe se bavi istraživanjem čimbenika koji predstavljaju izvore i uzroke promjena, prirodu promjene (postupnu ili naglu), stupanj stabilnosti promjene koja se dogodila, tjeka i brzine (tempa) razvoja i sl.

## Kognitivno razvojne teorije u kontekstu glazbenog razvoja

U povijesnom razvoju razvojne psihologije, najdominantnije su bile dvije velike teorije ljudskog razvoja: Jeana Piageta i Sigmunda Freuda. Freudova teorija ne govori puno o detaljima glazbenog razvoja, iako sadrži neka psihoanalitička tumačenja umjetničke kreativnosti.

Jedan od osnovnih ciljeva u najranijoj fazi istraživanja vezanih uz razvojnu psihologiju glazbe, bio je utvrđivanje stadija glazbenog razvoja u vidu stupnjeva određene djetetove dobi. U skladu s osnovnim teorijskim postavkama, smatralo se da su stadiji glazbenog razvoja i njihova povezanost s dobi djeteta određeni prije svega biološkim čimbenicima i sazrijevanjem živčanog sustava, dok se prelazak iz jednog stadija u drugi odvija spontano.

Na istraživanje vezano uz glazbeni razvoj, glazbeni odgoj i obrazovanje kao i terapiju glazbom, osobito je utjecao dio Piagetovog rada koji se odnosi na kognitivni razvoj. Piaget je postavio slijed faza djetetovog razvoja koji se sastoji od kvalitativno različitih razvojnih stadija koji se orijentacijski mogu povezati s određenom dobi djeteta. Djeca dakle prelaze iz jednog stadija u drugi po utvrđenom redosljedu, pri čemu je neophodno da dijete ovlada jednostavnijim stadijem kako bi prešlo na viši. Stoga brzina prolaženja pojedinog stadija može biti različita.

Za razliku od prirodnih znanosti, kao primjerice matematike u kojoj su neki programi eksplicitno utemeljeni na Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja i njegovim principima (Fletcher i Walker, 1970.; Harlen, 1975., Nuffield Foundation, 1972.), u glazbenoj poduci ne postoji ekvivalentno razrađena teorija na kojoj se temelji nastavna praksa u ovim područjima. Iako Piaget nije istraživao glazbenu kogniciju, svojim idejama i metodologijom istraživanja intelektualnog razvoja utjecao je na istraživanje glazbenog razvoja. Njegova strukturno-razvojna teorija imala je najveći utjecaj na proučavanje glazbenog razvoja. Piagetov utjecaj na razvoj intelektualnog vida

glazbenog razvoja, ogleda se u tome što se razvoj glazbene kognicije promatra kao razvoj mentalnih struktura, za razliku od modela istraživanja koji naglašava vanjske čimbenike kao izvor razvoja glazbenih sposobnosti.

Radovi inspirirani Piagetovom teorijom kognitivnog razvoja koji proučavaju područje glazbenog mišljenja, pojavljuju se u nekoliko vidova. Najveći dio "Piagetovske" literature u glazbi, tiče se empirijskih istraživanja koja su vezana uz primjenu osnovnog Piagetovog pojma konzervacije na glazbeno mišljenje, dok se neka empirijska istraživanja odnose i na druge aspekte Piagetovog rada.

Postoje i teorijska razmatranja mogućnosti primjene Piagetove teorije u području glazbenog razvoja, dok dio članaka razmatra neposredne implikacije Piagetove teorije u glazbeno-obrazovnoj praksi (Serafine, 1980., 238).

Među najznačajnije teorije kognitivnog glazbenog razvoja spadaju: *Gardnerova teorija umjetničkog razvoja* (Gardner, 1973.), *Teorija učenja glazbe* E. Gordona (1977.), *Spiralna teorija glazbenog razvoja* K. Swanwick i J.Tilman (1986.), *Kognitivna teorija glazbenog razvoja* M.L. Serafine (1988.) i *Teorija razvojne kumulacije* J. Bamberger (1991.).

## Teorija umjetničkog razvoja H. Gardnera

Ovaj američki razvojni psiholog inspiriran Piagetovom kognitivnom i Freudovom psihoanalitičkom teorijom (naglašavanjem njenih afektivnih vidova razvoja), formulirao je *Teoriju umjetničkog razvoja* (1973.) u čije središte postavlja umjetnički razvoj pojedinca. Gardner smatra da Piaget u svojoj teoriji uzima u obzir samo logičko-racionalno mišljenje, a zapostavlja aspekte intuitivnog i stvaralačkog mišljenja umjetnika. Isto tako, naglašava da je Piaget premalo pažnje posvetio sadržaju dječjeg mišljenja. Za razliku od Piageta, Gardner smatra da djetetov razvoj nakon sedme godine uključuje kontinuirano i kvantitativno usavršavanje djelatnog, afektivnog i opažajnog sustava, ali ne i reorganizaciju i kvalitativnu promjenu u smislu novog razvojnog stadija u odnosu na prethodni stadij. "... za umjetnika, stvaratelja, slušatelja ili gledatelja, ovladavanje logičkim operacijama ili prolazak kroz određene faze kognitivnog razvoja nije od presudnog značaja" (Gardner, 1973., 197). Isticao je da razvoj operacijskog mišljenja ne samo da nije vitalni dio umjetničkog razvoja, nego ponekad može biti i štetan.

Gardner dakle odbacuje postojanje stadija Piagetovog tipa i pretpostavlja dvije razvojne faze: *presimboličku* i *simboličku*. Svojim kritičkim primjedbama upućenim Piagetu, nasuprot odvajanju kognitivnog i afektivnog vida razvoja kao osnovnih obilježja psihičkog razvoja pojedinca, zalagao se upravo za njihovu integraciju. Povezanost kognitivnog i afektivnog ogleda se u njegovoj postavci o postojanju tri razvojna

i nezavisna sustava koji postoje kod svake jedinke nakon rođenja: djelatni sustav čiji je rezultat akcija, opažajni sustav čiji je proizvod razlikovanje i afektivni sustav čiji su ishod osjećanja. Tako se umjetnički razvoj prema Gardneru sastoji od interakcije ova tri sustava. Prvi tzv. presimbolički stadij odnosi se na tzv. senzomotorički stadij koji obuhvaća prve godine djetetovog života. U drugom stadiju koji obuhvaća dob od druge do sedme godine, dolazi do integracije sustava u vidu korištenja različitih simboličkih medija (jezik, glazba i dr.) i elemenata. Upotreba riječi, crteža i drugih simbola predstavlja najznačajniji razvojni događaj u godinama ranog djetinjstva. Oko sedme, osme godine kada dijete dovoljno ovlada simboličkim medijima, kada postane sposobno da unutar simboličkog sustava izrazi ideje, osjećanja ili iskustva koja su utjecala na njega, ono je ostvarilo mogućnost da postane umjetnik.

Nasuprot navedenom Gardnerovom stajalištu koje je nastalo sedamdesteih godina, u ranoj fazi njegova rada, osamdestih godina istraživači koji su bili okupljeni oko Gardnerovog interdisciplinarnog *Projekta nula*, ukazuju na moguće dobne pravilnosti u djetetovom razvoju. S obzirom da je njihov izvor u teorijama razvoja simbola, nazivaju ih *valovima simbolizacije*. Takvi valovi simbolizacije pojavljuju se različitim područjima umjetnosti (Radoš Mirković, 2010.).

## Teorija učenja glazbe E. Gordona

Teorija učenja glazbe E. Gordona (1977.) objašnjava način na koji se dolazi do spoznaje glazbe prilikom samog procesa njezinog učenja. Gordon tumači kako se glazba prije svega uči kroz tzv. audijaciju (Gordonov termin za slušno poimanje glazbe koje je ujedno temelj muziciranja) te da je proces učenja glazbe vrlo sličan procesu učenja jezika. Audijacija je sposobnost slušanja i razumijevanja glazbe u mislima, odnosno tzv. unutarnji sluh. Gordon koristi audijaciju kako bi opisao "... temeljne modele unutar glazbe za koje vjeruje da predstavljaju njezin osnovni rječnik unutarnjih "glasova" koji pjevaju umjesto da govore" (Colwell, 2002., 1134).

Moć audijacije se najbolje može razumijeti kroz analogiju. Prema Gordonu "Audijacija za glazbu je ono što je riječ za jezik" (Gordon, 1999., 42). nije u popisu referenci Primjerice, kroz audijaciju smo u mogućnosti mislima predvidjeti što će se u pjesmi dogoditi ili čuti, kako melodija zvuči gledanjem u notni tekst, bez fizičkog prisustva zvuka. Naime, zvuk sam po sebi nije glazba. Upravo kroz audijaciju on postaje glazba, kada, kao i u jeziku, možemo prevesti zvukove u svom umu kako bismo im dali kontekst. Kroz audijaciju dajemo značenje glazbi koju čitamo, pišemo, kreiramo i improviziramo.

Putem audijacije i izvođenja glazbe, kod učenika se razvija osjećaj posjedovanja budući učenici na taj način stječu razumijevanje glazbe. Taj proces se ne razlikuje

od procesa kroz koji prolazimo kada učimo razmišljati riječima i komunicirati govorom. Kao što su riječi najmanje cjeline značenja u jeziku razumljive djeci prije nego razumiju fraze, rečenice ili priče, tonalni i ritmički modeli su najmanje cjeline značenja u glazbi koje se najprije tako asimiliraju u glazbi. Kroz slušanje i identificiranje tih obrazaca u glazbi učenici se pripremaju na slušanje i izvođenje opsežne glazbene literature s razumijevanjem, umjesto imitacije ili mehaničkog memoriranja bez glazbenog značenja. Stoga se neformalno uvođenje djeteta u slušanje glazbe u cilju razvoja glazbenog rječnika čini imperativom, budući predstavlja temelj formalnog učenja glazbe. Ono bi trebalo započeti u ranom djetinjstvu, prije osamnaest mjeseci djetetove starosti i ne kasnije od tri godine, u isto vrijeme kada se stječu verbalni temelji govora.

Audijacija je dakle ključni element u kojem Gordon objašnjava kako netko uči glazbu. To je glazbena slika i rječnik koji se odnosi na doživljaj glazbe kroz tzv. *faze pred-audijacije*. Naime, Gordon vjeruje da postoje tri osnovne faze koje pojedinac mora dovršiti prije uspješnog prelaska na audijaciju, a te faze naziva *pripremna audijacija*. Tek kada netko iskusi ove tri faze pripreme audijacije, može napredovati prema fazama audijacije.

Prva tzv. *faza slušanja* je faza tijekom koje se počinje izgrađivati zvukovni rječnik koji na taj način, kroz slušanje i prepoznavanje sličnih modela, pojedincu postaju poznatiji.

U sljedećoj tzv. *fazi izvođenja* počinje se koristiti rječnik naučen u prethodnoj fazi u cilju samostalnog stvaranja glazbe, premda se ponekad može raditi i o potpunoj imitaciji pjesama koje su slušane. Treća, tzv. *faza čitanja* je faza čitanja i dekodiranja simbola koja je vrlo slična procesu čitanja pri učenju jezika. Pisanje je posljednja u nizu Gordonovih pre-auditivnih faza kroz koju se uči glazbena teorija što odgovara učenju gramatike pri učenju jezika. Kompletiranjem ovih pre-auditivnih faza prema Gordonu, određena je glazbena sposobnost pojedinca kroz nivo, kvalitetu i kvantitetu stečenog znanja kroz svaku od navedenih faza.

Gordon vjeruje da je u dobi od osam godina postavljena većina naših glazbenih sposobnosti te "da je teže (ali ne i nemoguće) steći više vještina u određenoj fazi" (Gordon, 1999., 41-42). Smatra dakle da se u osmoj ili devetoj godini stvara temelj djetetovih glazbenih sposobnosti, a kao najefikasniji način njihova stjecanja ističe važnost izloženosti različitim glazbenim vrstama i stilovima u ranoj dobi.

Konačno u fazi audijacije počinje se koristiti naš glazbeni rječnik i vještina čitanja i pisanja za razumijevanje glazbe koja se može i ne mora fizički čuti.

Gordon nadalje opisuje šest vrsta audijacije, od kojih svaka ima različite situacijske postavke.

Prva, najčešća faza audijacije nastaje tijekom slušanja glazbe. Sposobni smo za audijaciju visine i ritma što je važno za opći iskaz u svezi komada koji slušamo. Pri tome, preskačemo nebitne visine i ritmove koje nemaju poseban značaj za komad koji slušamo, dok pažnju usmjeravamo prema visinama i ritmovima komada koji uključuje ritmičke motive i tonalitet.

Druga vrsta audijacije tzv. *notacijska audijacija* nastaje kada čitamo poznate i nepoznate obrasce u glazbenom tekstu (notaciji) pri čemu smo, s obzirom na stečeno glazbeno znanje i rječnik vezan uz visinu tona i ritam, u mogućnosti razumjeti glazbu bez zvučnih pomagala.

Treći tip audijacije nastaje kada smo u mogućnosti ponoviti ono što smo čuli, što nam se primjerice diktira, pri čemu to zapisujemo notnim simbolima. Četvrti tip audijacije nastaje pri izvođenju memoriranog komada na instrumentu ili u mislima. Pri tome mišićna memorija naših prstiju ili glasnica pomaže u stvaranju korektnih visina i ritmova. Peta vrsta audijacije javlja se kada se improvizira nepoznata glazba putem tonalnih i ritmičkih obrazaca. Može nastati ili kroz direktno izvođenje ili u mislima. Posljednji tip audijacije koji opisuje Gordon događa se tijekom skladanja glazbe. Svaki od navedenih tipova audijacije sastoji se nadalje od šest faza.

Bez obzira što predstavlja sastavni dio brojnih glazbenih programa, programa razvoja slušnih sposobnosti i unutrašnjeg sluha (audijacije) u djetetovoj ranoj dobi, ovaj Gordonov model je prilično zanemaren u praksi. Osobito nedostaje u instrumentalnoj poduci gdje se veća pažnja posvećuje tehnici, a zanemaruje razvoj slušnih kvaliteta. S obzirom na prednost koju Gordon pridaje djetetovom auditivnom u odnosu na simbolički glazbeni razvoj u smislu čitanja notnog teksta i poznavanja glazbene teorije, Gordon ukazuje na poznavanje i poštivanje Piagetovih faza djetetovog kognitivnog razvoja i to osobito senzomotorne i predoperativne faze.

Gordonova istraživanja i teorija su centar interesa mnogih novih istraživanja te se koriste kao pomoć i podrška u novijim teorijama djetetovog glazbenog razvoja.

## **Spiralna teorija glazbenog razvoja**

### **K. Swanwick i J. Tilman**

Spiralna teorija glazbenog razvoja ili spiralni model K. Swanwick i J. Tilman (1986.), jedan je od najkompletnijih modela faza glazbenog razvoja. Ovaj model je razvijen kako bi se protumačile zabilježene promjene u kompozicijama koje su djeca u dobi od tri do petnaest godina izvodila na nastavi. Spiralni model se sastoji od 4 glavne operacijske razine koje sadrže po dva sekvencijalna modela ugrađena u svaku razinu.

Prva razina, tzv. *razina materijala* predstavlja najnižu razinu spirale i odnosi se na djetetovo ovladavanje glazbenim materijalom u osjetilnom i manipulativnom smislu. Obuhvaća dob do djetetove 4. godine i sastoji se od tzv. *osjetilnog modela* u kojem djeca eksperimentiraju s instrumentalnim i vokalnim zvukom i *manipulativnog modela* u kojem su djeca sposobnija za rukovanje instrumentima, a njihovo muziciranje može odražavati ravnomjerni puls, ponavljanje ravnomjernih ritmičkih i melodijskih obrazaca i sl.

Druga razina, *razina ekspresije* obuhvaća dob od pete do devete godine i počinje modelom *osobnog izraza* u kojem djeca iskazuju emocije i priče spontanom glazbom, osobito pjevanjem, pri čemu se izražajnost usmjerava na promjene tempa i dinamike. U sljedećem *vernakularnom modelu* djeca se više koriste utvrđenim glazbenim konvencijama, a njihovo muziciranje sadrži melodijske i ritmičke obrasce regularnog metra i fraze standardnih dužina.

U okviru treće *razine forme*, prvi *spekulativni model* obuhvaća dob od desete do petnaeste godine. Karakterizira ga djetetov kreativni glazbeni doprinos nasuprot konvencija otkrivenih u prethodnom modelu. U drugom *idiomatskom modelu* djeca integriraju svoje maštovite ideje u prepoznatljive stilove, pa tako veliku važnost dobiva glazbena autentičnost te tehnička, izražajna i strukturalna kontrola.

Četvrta razina, *razina vrijednosti* obuhvaća dob od petnaeste godine nadalje, a neki ljudi je nikada ne dostignu. U prvom *simboličkom modelu* glazbenici postaju svjesni da glazba ima afektivnu funkciju srodnu jeziku te posebnu pažnju posvećuju grupi tonских boja i harmonijskoj progresiji. U posljednjem *sistematskom modelu*, napredni glazbenici prilaze glazbi na inovativne i rafinirane načine te koriste nove kompozicijske sustave.

Hargreaves i Zimmerman (1992.) smatraju da s obzirom na tumačenje razvojnih promjena, prednost treba dati upravo ovom modelu, budući su u njemu razine razvoja povezane s dobi. Iako se ne može prihvatiti stajalište Swanwick i Tilmann (1986.) da je riječ o univerzalnim stadijima razvoja u Piagetovskom smislu, oni su vrlo slični Piagetovim, pošto logički slijede jedan iz drugoga (Radoš Mirković, 2010.). U odnosu na Gardnerovu teoriju koja se odnosi na sve vidove glazbenog ispoljavanja – opažanje, stvaranje, izvođenje i reprezentaciju, ova teorija je specifična budući je nastala samo na osnovu proučavanja proizvoda i stvaralačkog ponašaja djece (Hargreaves i Zimmerman, 1992.).

## Kognitivna teorija glazbenog razvoja M.L. Serafine

Američka autorica M. L. Serafine u svojoj *Kognitivnoj teoriji glazbenog razvoja* (1988.), polazi od stajališta da je glazba rezultat kognitivnih procesa, tj. da je glazba kognitivni fenomen. Glazba je, kako to ističe, mišljenje u zvuku ili pomoću zvuka, a ne i o zvuku (Serafine, 1988.). Serafine ističe da u osnovi tri vida glazbene aktivnosti – slušanja, izvođenja i komponiranja postoji "jezgra kognitivnih procesa". Glavna karakteristika univerzalne kognitivne aktivnosti je svijest o pokretu u vremenu. Tonovi se ne čuju u izolaciji, niti kao parovi podražaja koji će se identificirati ili diskriminirati, nego su to osjetilna iskustva iz kojih slušatelj stvara glazbena svojstva (Swanwick, 2001.).

Budući su ovi procesi na jednom relativno visokoj apstraktnoj razini, autorica ih operacionalizira specifičnim zadacima koje sama konstruira za potrebe svog istraživanja. Iako autorica ističe da je zainteresirana za razvojne promjene te konstruira zadatke namijenjene istraživanju promjena, ona ipak ne ispituje razvoj osnovnih "sržnih" kognitivnih procesa, nego samo utvrđuje da ih djeca određene dobi posjeduju. Ona se dakle ne bavi sustavno dobnim promjenama. Osnovnu strukturu njezine teorije predstavljaju dva procesa: 1) *vremenski procesi* koji se sastoje od procesa koji se odvijaju sukcesivno (kontrapunkt) i procesa koji se odvijaju simultano (harmonija) i 2) *netemporalnih procesa* koje prije svega odlikuju složene unutarne, apstraktne i formalne kognitivne operacije na glazbenom materijalu. Autorica ističe četiri netemporalna procesa: dovršavanje, transformacija, apstrakcija i hijerarhijske razine (Fiske, 1993.). Dakle, ona podrazumijeva postojanje kvalitativno diferenciranih razvojnih slojeva, ali je malo sustavnih dokaza za iste. Ne uzima u obzir utjecaj kulturnog (uključujući i obrazovno) okruženje. Glazbeni razvoj iz njezine točke gledišta je pretežno ontogenetski.

Potrebna je replikacija i proširenje dobivenih empirijskih zapažanja kako bi se potvrdili postavljeni kriteriji metodološke pouzdanosti (Swanwick, 2001.).

## Teorija razvojne kumulacije J. Bamberger

Jeanne Bamberger (1991.) je proučavala glazbeni razvoj fokusirajući se na odnos između dječje notacije i glazbene izvedbe, osobito sviranja Montessori zvona. Kroz svoja proučavanja zaključila je da je djetetov glazbeni razvoj višestruki i kumulativan.

Utvdila je da promjenjiva mentalna struktura koja upravlja sluhom, konstrukcijom i opisima različitih dobi i faza glazbenog razvoja, ne čini jednosmjernu progresiju u kojoj su ranije mentalne strukture zamijenjene kasnijim. Osim zamjene

ranijih mentalnih struktura kasnijim, one se istovremeno kumulativno grade jedna na drugoj.

Bamberger je zaključila da je cilj glazbenog razvoja imati pristup višestrukim dimenzijama glazbene strukture, kako bi ih mogli selektivno odabrati i po želji promijeniti fokus interesa. Nalazi da upotreba notacije pomaže "oblikovanju njezinih korisnika u smislu internalizacije, aktivnog prihvaćanja limita koje postavljaju socijalne norme, standardi ponašanja i doživljavanja" (Bamberger, 1991., 15). Nadalje tvrdi da glazbeni simboli (notacija) pomažu dječjem glazbenom razumijevanju u kognitivnom procesu, koji uključuje nekoliko nivoa, a koje ona naziva kao *višestruko slušanje – percipiranja zvuka* (engl. hearings). Pri tome, kako učenici povećavaju njihov kapacitet u vešestrukom percipiranju zvuka, njihove glazbene vještine postaju razvijenije.

Možemo zaključiti da sistematska metodologija Bambergerove istražuje odnose između vizualnih pomagala i dječjeg glazbenog razvoja, ali ne uključuje dječji doživljaj, dječja iskustva ili učenje glazbe na druge načine. Njezina zapažanja temelje se na normativnim vrijednostima, točnim odgovorima u izvedbi jednostavnih melodija. Pri tome se njezine teorijske postavke i povezani dokazi ne reflektiraju u cijelosti na prirodu glazbenih aktivnosti i ponašanja i nisu vrednovani duž niza glazbenih aktivnosti ili modela kao što su primjerice komponiranje, improviziranje, izvođenje glazbe i slušanje publike. Osim toga, Bamberger ne uzima u obzir interakciju između prirodnih razvojnih sklonosti pojedinaca i kulturnog okruženja u kojem se djetetov glazbeni razvoj realizira. Bez obzira što autorica nije pružila dokaze za kulturnu univerzalnost njezine teorije, ona u svom radu zaključuje da mogu postojati hijerarhijske faze, nivoi u kojima su ranije strukture integrirane u kasnije.



## Zaključak

Svaki bi pedagog, pa tako i glazbeni, uz stečena akademska znanja iz određenog područja glazbe, trebao poznavati osnove obrazovne psihologije kao i osnove kako opće tako i razvojne psihologije glazbe. Uz poznavanje navedenih područja te stečena iskustva u praksi, nastavnik će kao pravi refleksivni praktičar moći bolje uočiti i razumjeti problematiku odgojno-obrazovnog procesa s kojom se susreće.

Navedene teorije kognitivnih modela glazbenog razvoja potvrđuju da postoje stadiji djetetovog kognitivnog razvoja i u njegovom glazbenom razvoju, ali se pri tome ne misli na postojanje univerzalnih stadija Piagetovog tipa u vidu niza univerzalnih, kvalitativno različitih stadija. Kognitivne teorije glazbenog razvoja spadaju u kognitivno-razvojne teorije, ali su formulirane i funkcioniraju na različitim nivoima apstrakcije.

Najpotpuniji razvojni model predstavlja spiralni model Swanwick i Tilmann (1986.) koji, s obzirom na stadije djetetovog razvoja koji logički slijede jedan za drugim, ima najveću sličnost s Piagetovom teorijom.

Kognitivna teorija glazbenog razvoja M.L. Serafine (1988.) istražuje obradu glazbe na apstraktnom nivou općih procesa, a ne bavi se specifičnim razvojnim procesima.

Gardnerov (1973.) simbolički pristup, predstavlja sintezu posebnih shvaćanja i istraživanja za razliku od razrađenih teorija specifičnih mehanizama razvoja. Osobito je važno istaknuti Gardnerovo stajalište o važnosti integracije i interakcije kognitivnog i afektivnog sustava u tumačenju djetetovog umjetničkog razvoja.

Nadalje, Gordonova teorija glazbenog razvoja (1977.) naglašava važnost razvoja slušnih diskriminacija prije bilo kakvog korištenja glazbenih simbola odnosno bilo kojeg aspekta glazbene teorije, čime istovremeno ukazuje na uvažavanje faza djetetovog kognitivnog razvoja koje je isticao Piaget (osobito senzomotorne i predoperativne faze). Ova teorija predstavlja tumačenje samog procesa djetetova glazbenog razvoja te pruža teorijski okvir na osnovu kojeg nastavnici mogu planirati efikasnu poduku, objašnjavajući što učenici trebaju znati na određenoj razini učenja kako bi mogli nastaviti prema naprednijoj razini.

Specifičnost teorije razvojne kumulacije J. Bamberger (1991.) ogleda se u zamijeni ranijih mentalnih struktura kasnijim na način da se one kumulativno grade jedna na drugoj. Tako nasuprot fazama s kvalitativno različitim modelima ponašanja koje ističu navedene teorije, Bamberger ističe međusobnu zamjenjivost nivoa umjesto nepromjenjivog slijeda.

Možemo zaključiti da niti jedna od navedenih teorija ne potvrđuje upotrebu Piagetovih stadija kao modela koji se u cijelosti može primjeniti na kognitivne modele djetetovog glazbenog razvoja.

Dakle, ne postoje opći stadiji koji podrazumijevaju funkcionalnu cjelovitost već predvidivih promjena povezanih s dobi. Činjenica je da svaka od navedenih teorija to pokazuje na sebi svojestven način, ali kako to ističu Hargreaves i Zimmerman (1992.), glazbeni razvoj je realnije opisivati tipičnim modelima ponašanja koje bi se radije mogle nazvati fazama razvoja.

Pri tome je isto tako važno uzeti u obzir i činjenicu da se glazbeni razvoj ipak odvija u okviru općeg razvoja pojedinca.

Kruto uvažavanje dobnih normi često potcjenjuje djetetove mogućnosti, jer previđa činjenicu da je bit procesa glazbenog razvoja vezan za pojedinca i da se sastoji od interakcije djeteta i glazbenog problema u datoj točki njegovog razvoja (Zimmerman, 1971.). Pri tome je dob kada će se neka razvojna karakteristika očitovati samo jedan od čimbenika, a nikako jedina determinanta.

Shodno navedenom, zadatak pedagoga, odgojitelja ili roditelja je da određene glazbene aktivnosti prilagodi razvojnim i glazbenim potrebama svakog djeteta, kako bi se kroz primjereni opći i glazbeni razvoj iskoristio optimum djetetovih potencijala te realiziralo optimalno glazbeno postignuće.

Navedene teorije predstavljaju dakle dobar vodič u glazbeno-obrazovnom procesu, ali je isto tako potrebno i dalje razvijati njihov doprinos kroz variranje provedenih i provođenje novih istraživanja.

U svemu tome središnja misao kojoj treba težiti i na koju ne smije zaboraviti nijedan pedagog i roditelj, mogle bi biti misli F. M. Dostojevskog (2004.) koji ističe da svi ideali svijeta i sreća cijelog čovječanstva ne vrijede suze jednog djeteta. Dakle, bez obzira na djetetove potencijale i talent, ambicije kako roditelja tako i pedagoga, nijedan pedagoški ideal, ništa na svijetu, ne smije biti važnije od djetetove sreće, zadovoljstva i ljubavi prema glazbi, kao i onog najvažnijeg, djetetova osmijeha na licu.

## Literatura

- Bamberger, J. (1991.). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berliner, D. C. (1993.). The one hundred year journey of educational psychology: from interest, to disdain, to respect for practice. U: T. F. Fagan i G. R. VandenBos (ur.), *Exploring applied psychology: Origins and critical analyses* (str. 37-78). Washington, DC: American Psychological Association.
- Birss, D. (2013.). *A User Guide to the Creative Mind* (e-book). An Additive Publication.
- Brophy, J. i Good, T. L. (1974.). *Teacher–student relationship: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Colwell, R. (2002.). Assessment's potential in music education. U: R. Colwell i C. Richardson (ur.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (str. 1128-1158). New York: Oxford University Press.
- Delors, J. (1998.) *Učenje: Blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dostojevski, F. M. (2004.). *Braća Karamazovi*. Zagreb: Globus media.
- Fiske, H. (1993.). Music and mind: The concept of mind in music cognition. *Canadian Music Educator*, 34(3), 15-26.
- Fletcher, H. i Walker, R. (1970.). *Mathematics for schools: An integrated series*. Nivel I voll-7. London: Addison-Wesley.
- Gardner, H. (1971.). Children's Duplication of Rhythmic Patterns. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 355-360.
- Gardner, H. (1973.). *The Arts and Human Development*. NY: Wiley.
- Gardner, H. (1981.). Do Babies Sing a Universal Song? *Psychology Today*, 15(12), 70-76.
- Gardner, H. (1982.). *Art, mind, and brain*. New York: Basic Books.
- Gordon, E. E. (1977.). *Learning sequence and patterns in music*. Chicago: GLA. Publications.
- Gordon, E.E. (1999.). All about Audiation and Music Aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal September*, 86, 41-44.
- Grinder, R. E. (1989.). Educational Psychology: the master science. U: M.C. Wittrock i F. Farley (ur.), *The Future of Educational Psychology* (str. 3-18). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grgin, T. (1997.). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hargreaves, D. J. (1986.). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. i Zimmerman, M. (1992.). Developmental theories of music learning. U: R. Colwell (ur.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (str. 377-391). New York: Macmillan.
- Harlen, W. (1975.). *Science 5-13: a Formative Evaluation*. London: Macmillan Education.
- Hunt, D. E. (1976.). Teachers are Psychologists, too: On the Application of Psychology to Education. *Canadian Psychological Review/Psychologie canadienne*, 17(3), 210-218. Doi: 10.1037/h0081840.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2007.). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.

- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2011. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Matijević, M. (2005.). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 2, 279-298.
- Neill, A. S. (1999.). *Škola Summerhill – novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Pitija.
- Norwich, B. (2000.). *Education and Psychology in Interaction: Working with Uncertainty in Interconnected Fields*. New York: Routledge Falmer.
- Nuffield Foundation (1972.). *Science 5-13*. London: Longman.
- Piaget, J. (1952.). *The Child's Conception of Number*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Radoš-Mirković, K. (1996.). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Serafine, M.L (1980.). Piagetian Research in Music. *Bulletin of the CRME*, 59, 98-101.
- Serafine, M.L (1988.). *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press.
- Sternberg, R. J. i Spear-Swerling, L. (1996.). *Teaching for thinking. Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sutton Smith, B. (1971.). Piaget on play: a critique. *Psychological Review*, 73, 104-110.
- Swanwick, K. i Tillman, J. (1986.). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Swanwick, K. (2001). Musical development Theories Revisited. *Music Education Research*, 3(2), 227-242.
- Thorndike, E. L. (1903.). *Educational psychology*. New York: Lemcke and Buechner.
- UNESCO-vo svjetsko izvješće (2007.). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003.). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – Vern'.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. i Pape, S. J. (2006.). Teacher knowledge and beliefs. U: P. A. Alexander i P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology, 2nd.ed.* (str. 715–737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmermann, M.P. (1971.). *Musical Characteristics of Children*. Reston, VA: MENC.

## The basic aspects of the cognitive models of child's musical development

### Abstract

The purpose of this paper is to point out special importance of knowing general developmental patterns of the child by each pedagogical employee, with particular emphasis on the music field. The paper emphasizes the importance of the fundamental professional competences in music pedagogue's work, relating not only to the field of music, but also to the field of educational psychology and music psychology. It particularly highlights the importance of the developmental psychology of music that represents a new relationship between developmental psychology and music education. Knowledge of the basic patterns of child's cognitive development also forms the basis for understanding the cognitive models of child's musical development. Through critical review of basic cognitive theories of musical development: Gardner's Theory of Artistic Development (1973), Gordon's Music Learning Theory (1977), Swanwick's and Tilman's Spiral Theory of Musical Development (1986), Cognitive Theory of M.L. Serafine, (1988), and J. Bamberger's Theory of Developmental Cumulation (1991), it was concluded that there are cognitive stages of child's musical development, but not in the sense of universal stages of Piaget type.

The paper reveals strong correlation and mutual interaction between psychology and education, as well as the teacher's role of pedagogue and psychologist, which is particularly emphasized through the principles and philosophy of contemporary education. With the knowledge of general and musical patterns of child's development, the teacher, as a reflective practitioner, will more easily be able to spot certain aberrations in the child's developmental process and through critical thinking and evaluation adapt his work to the needs of each individual child. In this way he will contribute to the improvement of the quality both of the general and contemporary musical educational system.

**Key words:** child's cognitive development, cognitive models of child's musical development, music pedagogue and psychologist, educational psychology, music psychology, developmental psychology of music