

Suvremene nastavne metode

Mališa, Natalija

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:230886>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

Natalija Mališa

SUVREMENE NASTAVNE METODE

Završni rad

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Suvremene nastavne metode

Završni rad

STUDENTICA: Natalija Mališa

MATIČNI BROJ: 0009086290

STUDIJ: Preddiplomski dvopredmetni studij pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti

MENTORICA: prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, rujan 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica rada pod naslovom: *Suvremene nastavne metode* te da sam ga samostalno napisala.

Svi dijelovi rada, spoznaje, zaključci i zakonitosti koje sam izravno navela ili parafrazirala se temelje na relevantnim izvorima. U radu su jasno naznačeni korišteni izvori na dozvoljen način te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Natalija Mališa

Datum: 2. 9. 2022.

Vlastoručni potpis: _____

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. NASTAVNE METODE.....	2
3. SUVREMENO OKRUŽENJE U OBRAZOVANJU.....	4
3.1 Paradigma aktivnog učenja.....	4
4. OPIS ODABRANIH NASTAVNIH STRATEGIJA, METODA I TEHNIKA.....	6
4.1 Oluja mozgova.....	6
4.2 Semafor metoda.....	7
4.3 Diskusija.....	7
4.4 Pisani razgovor.....	8
4.5 Obrnuta učionica.....	9
4.6 Problemska nastava.....	10
4.7 Projektna metoda.....	12
4.8 Učeničko predavanje.....	13
4.9 Suradničko (kooperativno) učenje.....	14
4.10 Interaktivni kviz.....	15
4.11 Eksperiment.....	16
4.12 Metoda igre.....	17
5. NEDOSTACI I PREDNOSTI SUVREMENIH NASTAVNIH METODA.....	18
6. ZAKLJUČAK.....	20
7. LITERATURA.....	21
SAŽETAK.....	24
SUMMARY.....	25

1. UVOD

Jedno od temeljnih pitanja didaktike je pitanje nastavnih metoda. U tradicionalnoj nastavi koristile su se tradicionalne metode koje su u središte procesa stavljale učitelja, a aktivnost učenika je zanemarena. Tradicionalne nastavne metode ne dozvoljavaju da se u središte procesa postavi učenik sa svojim potrebama, tempom učenja ili motivacijom. Kao odgovor na to javljaju se tzv. suvremene nastavne metode. Sama definicija i klasifikacija suvremenih nastavnih metoda nije još uvijek ista u svim literaturama. Neki autori suvremene nastavne metode opisuju kao metode (Mattes, 2007, Müller i Wiegmann, 2000), drugi kao nastavne strategije (Jensen, 1995) ili oblike (Pranjić, 2005) neki kao alternativne oblike nastave (Meyer, 2002, Marohanić i Marohanić, 2014). Zapravo može se reći kako u ovom polju klasifikacije vlada svojevrsni „kaos“. Međutim, nesumnjivo je kako postoji potreba za inovacijama u nastavi i procesu učenja. Glavno obilježje suvremenih nastavnih metoda je to da se učenika stavlja u središte procesa i da se od njega očekuje njegova veća aktivnost. Ovakav pristup nastavi predstavlja odmak od stare škole jer, između ostaloga, mijenja ulogu učitelja i učenika.

Cilj ovog rada bio je dati pregled odabranih suvremenih nastavnih metoda i opisati po čemu se one razlikuju od tradicionalnih. Na početku je opisana definicija nastave i nastavnih metoda općenito. Nadalje, opisane su okolnosti u suvremenom društvu i kako su one potakle pojavu paradigme aktivnog učenja iz koje proizlaze nastavne metode. Zatim su opisane odabrane nastavne metode i kako se mogu implementirati u nastavu. Na kraju su navedeni nedostaci i prednosti suvremenih nastavnih metoda i iznesen je zaključak cijelog rada.

2. NASTAVNE METODE

Nastava je složen i planski organiziran proces kroz koji se stječu obrazovanje i odgoj, a odvija se prema propisanom nastavnom planu i nastavnom programu. Za odvijanje nastavnog procesa u njemu istovremeno sudjeluju učenik, učitelj i nastavni sadržaj (tzv. didaktički trokut). Kod suvremenog definiranja nastave u didaktički se trokut dodaje i obrazovna tehnologija koja pomaže u prijenosu sadržaja. Učenici kroz nastavu stječu znanja, vještine i navike, socijaliziraju se i razvijaju psihofizički. (Pranjić, 2005, Šimleša, 1983, Stevanović, 1998, Vilotijević, 1999 prema Kadum i sur. 2020, nastava, 2022). U suvremenoj se nastavi veći fokus stavlja na učenika i načine na koji će učitelji prenijeti znanje. Kako bi se sadržaj nastavnog procesa prenio potrebne su metode. Kod definiranja metoda, autor Pranjić (2005) navodi da su metode postupak koji nastavnici koriste da bi učenicima omogućili da savladaju nastavne ciljeve uz pomoć nastavnih sadržaja. Slično metode definira i Beckmann (1980 prema Terhart, 2001) koji ih opisuje kao način putem kojeg se prenose znanja i podučava pravilno učenje, a trebaju pomoći učeniku da razumije sadržaj, a onda da ga može obrađivati. Jelavić (1994) nastavnu metodu definira kao sustav koji daje konkretne sadržaje, poruke i informacije koje se prenose učenicima na različite načine, a uz to se prati, vrednuje i usmjerava komunikacija u učenju, prate se reakcije učenika na primanje i obradu danih sadržaja i na kraju provjeravaju stečena znanja i vještine. Može se reći da je nastavna metoda jedan oblik komunikacije. Autor Meyer (2002, str. 44) se odmiče od uskog povezivanja metoda sa sadržajem pa navodi kako su metode „oblici i postupci pomoću kojih nastavnici i učenici u institucionalnim okvirima škole usvajaju prirodnu i društvenu zbilju koja ih okružuje“.

Slijedom toga, razvijena je i interdisciplinarna znanost metodika koja se bavi proučavanjem i organizacijom nastave (Matijević, Radovanović 2011). Metodika je usko povezana s didaktikom. Zajedno, ove discipline daju odgovore na to koja je metoda najbolja za određeni sadržaj, uzrast i okruženje u kojem će se metode koristiti.

Često se raspravlja o tome je li u nastavi važniji sadržaj ili metoda. Jelavić (2004) navodi da je nastavni sadržaj ono što se podučava, ali se za svaki sadržaj mora poštivati način na koji on prenosi. Osim toga, ne mogu svi učenici jednako pristupati nastavnom sadržaju. Isti sadržaj može biti različito zahtjevan različitim učenicima. Autor Jelavić (2004) napominje da je važno znati da ne postoji jedna ispravna metoda koju bi svatko mogao koristiti da nauči sve bilo koga. Međutim, neki okviri nastavnih metoda po kojima se može djelovati za određene sadržaje postoje i između

njih treba odabrati onu koja najbolje odgovara u danoj situaciji. Mattes (2007, str. 11) zaključuje kako „u dobroj nastavi nije riječ o metodi ili sadržaju, nego o metodi i sadržaju ili – još bolje - o učenju sadržaja usvajanjem metodičke kompetencije“. Terhart (2001) opisuje da su nastavne metode usko vezane uz ciljeve nastave (ili učenja općenito), uz sadržaje i predmet koji se uči, ali i samog nastavnika, učenika i škole kao institucije.

U novije vrijeme didaktičari i metodičari skloni su dijeljenju nastavnih metoda na tradicionalne i suvremene. Nisu svi autori suglasni oko toga što točno definira tradicionalne metode kao takve. Uglavnom su to metode koje podrazumijevaju verbalno prenošenje činjenica, frontalnu nastavu, predavanja učitelja bez ili s malo interakcije s učenikom (Anđić i Vidas, 2021; Đorđević, 1986; Mattes, 2007). Tradicionalne nastavne metode bile bi one koje učitelja čine dominantnim u nastavnom procesu i koje učenicima uglavnom nude gotove, enciklopedijske informacije.

Suvremene metode učenikovu aktivnost stavljaju u središte. Učenici prestaju biti pasivni primatelji informacija, već se potiče njihova kreativnost, samostalnost i odgovornost u učenju. Inovativne metode pred učenike stavljaju izazov da samostalno istražuju i povezuju sadržaje tako da je manji fokus na onome *što* se uči, a veći na onome *kako* se uči. Može se reći da suvremene metode uče kako učiti (Matijević, Radovanović, 2011). Osim toga, učenici usvajaju vještine kritičkog mišljenja i povezivanja sadržaja među predmetima. Kako se mijenja uloga učenika mijenja se i uloga učitelja (Ratković, 2020). On prestaje biti glavni izvor znanja, a postaje voditelj i savjetnik u učenju. Kao i kod tradicionalnih metoda, učitelj planira, organizira i moderira nastavu, ali potiče da učenje postane personalizirano, usmjereno na potrebe učenika i stil učenja (Fabijanić, 2014). Isto tako, interakcija između učenika u razredu i učenika i učitelja postaje bolja. Tako suvremene nastavne metode razvijaju osjećaj zajedništva, timski rad i vještine surađivanja s drugima.

3. SUVREMENO OKRUŽENJE U OBRAZOVANJU

U posljednjih nekoliko desetljeća svijet se tako brzo mijenja da je neke promjene nemoguće odmah primijetiti i razumjeti njihov utjecaj. Promjene poput globalizacije ili moderne tehnologije uvelike mijenjaju ljudsku svakodnevicu, ali i samog čovjeka. Kreiraju se i novi termini kojima se opisuju generacije odrasle uz digitalne medije poput net-generacije ili homo zappiensima (Helsper i Eynon, 2009, Vrcelj, Klapan, Kušić, 2009 prema Vrcelj, 2018). Suvremeno je društvo obilježeno napretkom znanstveno-tehničkog sektora. Iz tog razloga, obrazovanje dobiva novu dimenziju. S promjenom potreba u obrazovanju dolazi i do novih metoda u nastavnom procesu. Metode koje teže da obrazovanje bude efikasno, odnosno, da se uz što manja sredstva postignu što bolji rezultati. Obrazovanje postaje dio karike u tržišnom lancu državnih ekonomija. Od obrazovanja se zahtjeva radna snaga koja će biti spremna i sposobna na stjecanje novih znanja, korištenje informacijsko – komunikacijske tehnologije, spremna za rad u timu i komunikativnost jer svijet sve više ovisi o informacijskim tehnologijama koje postaju glavna valuta u znanju. (Baranović, Domović, Vizek Vidović, 2018). Kako navodi autor Mattes (2007), današnje gospodarstvo od školaraca očekuje osobne kompetencije poput pouzdanosti, svjesnosti, koncentracije, kreativnosti i fleksibilnosti, stručnih kompetencija kao savladavanje jednostavnih računskih tehnika, poznavanje gospodarstva, poznavanje stranih jezika i socijalnih kompetencija kao što su sposobnost suradnje i timskog rada i tolerancije. Iz tog razloga ne postoji jedna skupina vještina ili znanja koja je učenicima dovoljna.

3.1 Paradigma aktivnog učenja

Zbog svih ranije navedenih problema, u procesu učenja i u nastavi traga se za novim, efikasnijim metodama prenošenja znanja. Bognar i Matijević (1993) navode podjelu na tzv. „staru školu“ i „novu školu“. „Stara škola“ je naziv za školske i obrazovne sustave iz 19. stoljeća koje se temelje na Herbartovskom načelima. U staroj je školi fokus na intelektualnom razvoju i naglašava se stjecanje materijalnog zadatka nastave. Dakle, zanemaruje se prirodni razvoj djeteta, njegova kreativnost i društveni rad. Jelavić (1994) napominje kako je uobičajena praksa u Europi da se nastavni proces svodi na nastavnika koji podučava i na učenike koji slušaju. Kritičari „stare škole“ smatrali su da se ona više bavi učiteljima, a zanemaruje to da škola postoji zbog učenika. Kritičari naglašavaju da se škola više trebala baviti učenikovom aktivnošću i načinu učenja. Želi se potaknuti učenike da sami određuju cilj obrazovanja, biraju metode po svojim sposobnostima i

preferencama, osmišljavaju plan rada i ocjenjuju svoje rezultate. Naglasak je na samostalnosti učenika.

Iz kritike stare škole javlja se tzv. aktivno učenje. Paradigma aktivnog učenja javlja se u suvremenoj didaktici kao pojam koji znači da se podučavanje zamjenjuje učenjem, odnosno samoučenjem i da učenik više nije pasivan, već aktivan sudionik koji pridonosi nastavi i ciljevima učenja (Gazibara, 2018 i Matijević, Radovanović, 2011). Jelavić (1994) navodi kako je potrebno razlikovati učenje od obrazovanja. Dok se učenje odvija uvijek i svugdje, „obrazovanje je pedagoški osmišljeno i sustavno organizirano učenje“ (Jelavić, 1994, str. 10). Napominje se kako je znanje učenicima potrebno da mogu njime rješavati probleme i zbog toga znanje nije samo pamćenje, već i naučena vještina. Osim znanja i vještina kroz učenje se razvijaju i sposobnosti i zato se pred učenika treba stavljati različite izazove.

Kako dolazi do promjena u društvu, tako se mijenja i paradigma učenja. Cjeloživotno učenje i potreba pojedinca da uvijek napreduje u društvu traže da učenje postane aktivno. Zato didaktičko-metodička paradigma u pedagogiji pokušava u suvremenu nastavu uvesti aktivno učenje, stvarajući teorijske pretpostavke koje se provode u praksi. Za aktivno je učenje važna samostalnost onoga koji uči, a gubi se značaj pukog prijenosa informacija od izvora do cilja (Gazibara, 2018 prema Dewey, 1997). Na primjer, pasivno je učenje samo slušanje predavanja, aktivno je učenje sudjelovanje u razgovoru i samostalno pronalaženje odgovora na rješenje (Matijević, Radovanović, 2011). Poznato je da učenici bolje uče ako se učenika manje podučava, a više mu se daje slobode da uči, da je izložen aktivnostima različite vrste kroz koje se uči jer kada je učenik aktivan lakše pamti i primjenjuje znanje (Jelavić, 1994, Greene, 1996). Kroz aktivno učenje se učenike potiče da uče zato što su im ta znanja korisna ili praktična, a ne samo zato da bi dobro napisali ispit ili se upisali na željeni fakultet. Aktivno učenje, između ostaloga, koristi metode pokazivanja i uključivanja pomoću kojih se školsko znanje integrira u učenikov svijet gdje to znanje dobiva svoj smisao (Greene, 1996). Zbog svih navedenih razloga paradigma aktivnog učenja postaje temelj suvremenih nastavnih metoda.

4. OPIS ODABRANIH NASTAVNIH STRATEGIJA, METODA I TEHNIKA

U nastavku su opisane samo neke od suvremenih nastavnih metoda. Nakon razgovora s učiteljicom matematike (S.M.), hrvatskog jezika (L.S.), povijesti (D.B) i razredne nastave (B.J.) iz osnovnih škola odabrane su one koje učitelji najčešće koriste i za koje smatraju da bi im najviše pridonijele u nastavnom procesu.

4.1 Oluja mozgova

Oluja mozgova (tzv. *brainstorm*) sintagma je koja označava metodu koja se često koristi u obrazovnom, ali i poslovnom okruženju. Cilj ove metode je potaknuti sudionike na slobodno izražavanje ideja. Ovom metodom nastavnik kod svojih učenika želi dobiti što više kreativnih ideja. Učitelj predlaže temu i od učenika očekuje da izražavaju njihovo promišljanje o temi. Tema može biti pitanje, teza, pojava, mogućnost rješenja zadatka i sl. Učenici imaju priliku slušati jedni druge i inspirirati jedni druge idejama. Cilj je da učenici iznesu što više prijedloga i pritom ne kritiziraju druge. Važno je da se ideje svih slobodno slušaju i prihvaćaju, bez obzira na kvalitetu ideja (Kadum-Bošnjak, 2012). U početnoj fazi, najbolje je sve ideje zapisati, a tek kasnije raščlanjivati ideje, njihovu upotrebljivost ili kvalitetu. U praksi se pokazalo da prve ideje obično budu „najlošije“, ali tijekom procesa ideja rađa ideju i one postaju kvalitetnije. U drugoj fazi, tijekom rasprave o idejama, primjenjuje se kritičniji osvrt na ideje i logičniji pogled na njih. Oluja mozgova je najefektivnija ako se koristi na početku sata kao uvod u novu temu. Kroz učeničke odgovore dobiva se saznanje o učeničkom predznanju, ali i mogućim krivim saznanjima o temi (Blažanec, 2017). Osim toga, metoda ne zahtijeva puno vremena, a učenike potiče da budu aktivni u nastavi. Svaki učenik može sudjelovati jer nije potrebno da posjeduje puno znanja za davanje ideja. Nadalje, učenike se potiče da sami formuliraju i iskažu svoje ideje, a u grupi se stvara velika energija, podiže atmosfera i poboljšavaju odnosi u razredu (Mattes, 2007; Kadum-Bošnjak, 2012).

Oluja mozgova smatra se suvremenom metodom jer se njezina provedba temelji na aktivnosti učenika. U ovoj je metodi učitelj moderator procesa, a učenici povezuju prethodno znanje koje dijele jedni s drugima. Osim toga učenike se potiče da funkcioniraju kao tim. Učitelj na kraju procesa dobiva uvid u znanje svog odjeljenja i može ostatak nastave i sadržaja prilagoditi tom znanju.

4.2 Semafor metoda

Semafor metoda se može koristiti u svim fazama nastave. Metoda može pomoći nastavniku da uvidi stajališta svojih učenika i provjeri njihovo predznanje. Kod semafor metode učenici se potiču da kažu svoje mišljenje na iznesene teze. Nakon što učitelj iznese tezu, učenik papirićima u boji pokazuje slaže li se s tezom ili ne. Osim slaganja, može se iskazati znam – ne znam teze. Papirići su u bojama semafora gdje crveni papirić znači *ne slažem se*, zeleni znači *slažem se*, a žuta boja znači da je učenik suzdržan ili nije siguran (Müller, Wiegmann, 2000). Učitelji za dobivanje odgovora mogu iskoristiti i prostor. Na jednu stranu prostorije odlaze oni koji se slažu, a na drugu oni koji se ne slažu. Na sredini mogu ostati oni suzdržani (Kadum-Bošnjak, 2012). Tako se učenici mogu kretati po prostoru i dobiva se nova dinamika. Na kraju procesa može se potaknuti rasprava o učeničkim odgovorima. Metoda je suvremena jer potiče učenike na kritično promišljanje, iznošenje svog mišljenja i obranu svog stava.

4.3 Diskusija

Diskusija je nastavna metoda koja može poprimiti različite oblike, a svrha joj je da potakne učenike na iznošenje mišljenja potkrijepljeno argumentima. Mattes (2007) definira diskusiju kao vođen razgovor s unaprijed dogovorenim pravilima. Metoda podrazumijeva da postoji voditelj rasprave i oni koji raspravljaju. Učitelj, kao voditelj, može zadati temu ili tezu svojim učenicima koji moraju zauzeti stav i onda *diskutirati* s onima drugačijeg stava.

Jedan oblik diskusije je *za* i *protiv* gdje su sudionici podijeljeni u dvije skupine od kojih svaka zastupa jedan stav. Na početku se grupa zajedno unutar svojih članova dogovara o argumentima koji potkrepljuju njihov stav koje će prezentirati drugoj skupini. Kada moderator diskusije (učitelj ili učenik) označi da je vrijeme za početak rasprave najprije jedna grupa iznosi svoje pripremljene argumente, a druga sluša i razmišlja o protuargumentima. Zatim druga skupina iznosi svoje pripremljene argumente. U trećoj fazi skupine daju protuargumente. Na kraju voditelj rasprave može i ne mora proglasiti skupinu s boljim argumentima, ovisno o temi rasprave (Mattes, 2007).

Drugu vrstu diskusije opisuju Müller i Wiegmann (2000). U ovoj su raspravi učenici postavljeni u dva reda tako da svatko ima svog para iz druge linije. Jedna je linija *za* tezu, dok je druga *protiv*. Na parovima je da vode diskusiju na temu koju je zadao učitelj. Svatko raspravlja sa

svojim parom i pokušava ga uvjeriti u ispravnost svoga stava. Diskusija traje nekoliko minuta i onda se zajednički raspravlja o tome koji su argumenti bili ključni da osoba promijeni mišljenje ili pristup i sl. Poželjno je da učenici zauzmu stav i *za* i *protiv* ili da brane onaj stav s kojim se ne slažu. Tako imaju priliku sagledati stvari iz druge perspektive i potaknuti su razumjeti osobe drukčijeg stava. Kroz diskusiju se učenike želi naučiti kako da zauzmu stav, da ga brane i prenesu, i pri tome poštuju one koji imaju drugačije mišljenje. Na kraju, učenici uče kako da koriste svoje riječi i razvijaju svoju retoriku (Mattes, 2007). Osim toga, učenici zadobivaju direktno iskustvo koje može postati osnova za kasnije razmišljanje. Diskusijom se kod učenika puno lakše mijenjaju stavovi nego kod korištenja metode izlaganja (Đorđević, 1986). Problemi na koje bi nastavnici mogli naići dok se odvija diskusija jesu da učenici nisu spremni saslušati drugačije stavove ili čak da ne žele raspravljati s učiteljima jer smatraju da njihovo mišljenje neće biti prihvaćeno (Mattes, 2007).

Dakle, kroz diskusiju učenici postaju aktivni nositelji nastavnog procesa. Potiče ih se na kreativnost kroz smišljanje argumenata, na kritičko razmišljanje i na interakciju s drugim učenicima. Pozvani su da preuzmi odgovornost u procesu učenja i da povezuju o što su naučili s drugim nastavnim predmetima. Sve te osobine diskusiju čine netradicionalnom nastavnim metodom.

4.4 Pisani razgovor

Metoda pisanog razgovora može se koristiti na različite načine. Prema Mattes (2007) ova metoda potiče učenike da komuniciraju (u paru), ali pismenim putem. Dakle, učitelj zadaje temu o kojoj se govori i umjesto usmene rasprave, učenici međusobno izmjenjuju napisana razmišljanja. Metoda omogućava učenicima da imaju više vremena za formuliranje svojih misli, a s obzirom na to da se misli trebaju zapisati učenici posvećuju više pažnje oblikovanju pisanih odgovora. Time metoda doprinosi i vježbanju vještina pisanja. Obično se ovom metodom obrađuju teme ili pitanja opširnih odgovora. Između ostaloga, postiže se tišina u razredu što pridonosi visokoj koncentraciji učenika. Osim toga, pisani razgovor doprinosi boljem „slušanju“ sugovornika s obzirom na to da učenik najprije mora u cijelosti pročitati ono što mu sugovornik poručuje i tek tada zapisati svoj odgovor. Meyer (2002) savjetuje kako se ova metoda može koristiti i u manjim grupama. Ispred učenika se nalazi veliki papir gdje oni najprije zapisuju svoja razmišljanja i zaključke na određenu temu. U drugoj fazi rada raspravlja se unutar grupe s drugim članovima o zapisanom i povezuje se

ono što je napisano (doslovno na papiru sa strelicama ili usmeno). Tako svaki učenik ima priliku iznijeti svoje mišljenje i ideje. Autorica Pelikan (2013) kao prednosti metode napominje da učenici bolje „slušaju“ jedni druge jer se ne služe izgovorenim riječi, a kod pisanja se odbacuje svaka suvišna misao. Osim toga, u pisanim razgovorima mogu sudjelovati učenici koji inače ne sudjeluju u usmenoj komunikaciji. Metoda se može koristiti na kraju sata da se ponovi ono što se učilo i da se potakne učenike da povežu informacije koje su čuli i o njima razgovaraju s drugima.

Metoda pisanog razgovora smatra se suvremenom nastavnim metodom jer uzima u obzir različite stilove učenja, u ovom slučaju tekstualni tip. Dakle, nije kao tradicionalne metode koje uglavnom odgovaraju auditivnim tipovima. Nadalje, kao kod diskusije, učenike se potiče da povezuju naučeno u stvaranju svojih stavova i budu u interakciji s drugim. Kritički promišljaju o onome što će napisati i kako će se izraziti. Potiče ih se da na kreativan način iskoriste već naučeno gradivo. Sve navedeno su temelji aktivnog učenja.

4.5 Obrnuta učionica

Koncept obrnute učionice razvili su 2007. godine dva učitelja kemije (Bergmann i Sams, 2012). Primijetili su da njihovi učenici ne stignu uvijek pratiti gradivo koje se predaje na nastavi. Učenicima bi se počela javljati pitanja tek kada su počeli rješavati zadaću kod kuće. Učitelji su došli na ideju da snime svoje prezentacije i predavanja i objave ih online kako bi učenici mogli sami pogledati lekcije kod kuće. Shvatili da su oni kao učitelji učenicima više potrebni kada postoje nejasnoće i pitanja, a manje kod samog objašnjavanja gradiva. Učenici su sami mogli doći do nastavnih sadržaja gledajući materijale online. Nakon samoučenja kod kuće, na nastavi se ne bi obrađivalo novo gradivo već bi se raspravljalo o pogledanim materijalima i o pitanjima i nejasnoćama koje su se kod učenika javljale. Ovakvim načinom rada učitelji su imali više vremena za izvođenje eksperimenata i rješavanje problemskih zadataka na nastavi. Ovaj se model pokazao efikasnijim od uobičajene metode predavanja i zadavanja domaće zadaće. Učenici bi sami zapisivali ono što su shvatili i zabilježili eventualna pitanja koja su se javila. Sukladno tome, na početku nastavnog sata odgovaralo se na postavljena pitanja, a zatim je učenicima zadan zadatak, ili eksperiment ili zadatak rješavanja problema ili test. Tim modelom se uloga učitelja u razredu drastično mijenja. On više ne predaje već postaje usmjeravatelj učenicima, a ne središnja figura koja je izvor znanja (Bergmann i Sams, 2012). Učitelj svoju nastavu ne troši na uvijek isto objašnjavanje gradiva već je u interakciji s učenicima. Jedan od pozitivnih ishoda ovakvog modela

je da učenici kojima treba više vremena za razumijevanje nastavnog sadržaja dobivaju više pomoći. Nadalje, generacija učenika koja odrasta na internetu ovakav pristup smatra privlačnim jer je internetsko okruženje njima prirodno i koriste ga za zadovoljenje potreba (Alsancak Sırakaya, 2015 prema Aşiksoy, Ozdamli, 2017). Osim toga, za vrijeme nastave se povećava interakcija između učitelja i učenika, ali i između učenika međusobno. Kroz ovu metodu učenici su pozvani da aktivnije preuzmu ulogu za svoje učenje (Aşiksoy, Ozdamli, 2017). Zapravo, obrnuta učionica ispunjava gotovo sve „kriterije“ suvremene nastavne metode. Osim gore navedenoga, učenik koji je aktivan sam istražuje i povezuje nastavni sadržaj. Kada mu nešto nije jasno za to može pitati učitelja ili ostale učenike čime se potiče razmjena znanja i iskustva među učenicima. Nadalje, učenici samoreguliraju svoje učenje i preuzimaju odgovornost u nastavnom procesu. Proučavanje materijala kod kuće omogućava učenicima da individualiziraju i prilagode učenje svojem stilu.

4.6 Problemska nastava

Problemska nastava ima brojne sinonime poput: nastava putem problema, problem-metoda i problemsko učenje (Stevanović, 1998) i prilično je slična istraživačkom učenju (Bjelonjić, 2022, Ratković, 2020). To je metoda u kojoj učenik do znanja dolazi rješavanjem problema. Pred učenike se stavlja problem i oni sami istražuju i otkrivaju, a prisutne su sve misaone aktivnosti. Važan je proces koji je mentalno zahtjevan. Metoda je osmišljena tako da se problem može riješiti znanjem kojeg učenici već posjeduju i pri tome koriste kritičko mišljenje. Škola nije mjesto gdje učenici mogu dobiti svo znanje, zbog toga se kroz problemsku nastavu teži tome da se grade mišljenja, odnosno metode rješavanja problema (Matijević, Radanović, 2011). Problem je zajednički naziv za izazove, poteškoće ili zapreke koje se pred učenike stavlja (Rosandić, 1975 prema Matijević, Radanović, 2011). Kroz problemsku nastavu učenici bolje razvijaju svoje mentalne sposobnosti i samostalnost u učenju. Razvijaju apstraktno mišljenje i uče o različitim metodama efikasnijeg učenja koje mogu dalje primjenjivati. Učenici su više motivirani jer ih se potiče na samostvaralaštvo kroz korištenje različitih izvora znanja, podržavanje kreativnosti i inovativnosti kod osmišljanja rješenja. Osim toga, ovakav pristup podiže samopouzdanje kod učenika zbog veće odgovornosti koja ima se daje, ali i zbog samostalnog dolaženja do rješenja. Znanje koje dobivaju putem problemske nastave je trajnije jer učenici dolaze do njega iskustvom.

Učitelji u problemskoj nastavi prestaju biti glavni izvor znanja i informacija (Pecko, 2015) već postaju pomoć učenicima. Prije nego učenici samostalno počinju rješavati problem učitelj im zadaje upute. Za početak, najvažnije je dobro proučiti problem, zatim utvrditi sredstva i put za rješavanje problema. Treba naglasiti učenicima da za dolaženje do rješenja trebaju koristiti prethodna znanja i iskustva. Nadalje, potiče se učenike da budu kreativni u dolaženju do rješenja jer ne postoji točno zadani put. Isto tako, učenici uče biti kritični prema izvorima koje koriste u nastavi (Stevanović, 1998; Meyer, 2002).

Postoji nekoliko faza koje se slijedi u procesu problemske nastave. Većina autora uglavnom navodi iste faze, ali ih drukčije imenuju (Pecko, 2015; Stevanović, 1998; Matijević i Radanović, 2011), za potrebe ovoga rada izdvojene su etape koje opisuje Stevanović (1998, str. 187):

1. Definiranje problema
2. Navođenje hipoteza
3. Raščlanjivanje problema
4. Rješavanje problema
5. Zaključak
6. Primjena zaključka u novim situacijama
7. Vrednovanje rezultata organizacije procesa učenja

Praćenjem ovih etapa učenici uspješnije rješavaju probleme, ali ih zadani koraci ne sprječavaju da budu kreativni i da istražuju problem i rješenja. Problemska nastava ne pretpostavlja jedan način rada već se u nastavi primjenjuju i druge metode koje problemsku metodu nadopunjuju poput čitanja, izlaganja, heurističkog razgovora, istraživačke metode, Vennovog dijagrama, konceptualne tablice i sl. (Stevanović, 1998; Pecko, 2015).

Problemska je nastava jedna od najboljih primjera suvremene nastavne metode. Osim što u središte stavlja učenika i njegovo istraživanje, kroz metodu učenik uči kako biti kreativan i inovativan kada se pred njega stavi problem. Nadalje, učenik ima kontrolu nad učenjem i sam konstruira znanje, a učitelj pruža potporu na tom putu tako što daje savjete za lakše savladavanje izazova. On stječe znanje rješavanja problema koje može primjenjivati i izvan škole što problemsku nastavu čini metodom „škole za život“.

4.7 Projektna metoda

Projektna metoda (ili nastava) predstavlja zajednički rad između učitelja i učenika na rješavanju odabranog problema iz društvene sredine. Cilj projektne metode je ostvarivanje zadanih ciljeva u zadanom vremenu. Cindrić (2006) piše kako projektna metoda ne mora biti jednoznačna, bitna je podrška učitelja učeniku, suradničko učenje i poticanje istraživanja, a cijeli se proces odvija uz pomoć tehnologije i interdisciplinarnе tematike. To je metoda podučavanja u kojoj učenici stječu kompetencije radeći duži vremenski period na istraživanju stvarnog i kompleksnog pitanja, problema ili izazova. Učitelji s učenicima bira temu ili problem kojim se žele baviti. Za projektnu je metodu vrlo važna priprema koja se odvija s učenicima. Kroz zajedničko planiranje i unaprjeđivanje nastave učenici se podučavaju demokraciji i suradnji (Visković, 2016). Projektna metoda podrazumijeva sljedeće korake rada u kojima sudjeluju učitelj i učenik (Bognar, Matijević 1993, str. 38):

1. Zajedničko postavljanje problema
2. Iznošenje hipoteze za rješavanje problema
3. Izrađivanje plana rješavanja problema
4. Izvođenje prema planu
5. Dolaženje do zaključka
6. Zaključak se primjenjuje u svakodnevnom iskustvu.

Primjeri iz prakse (Ratković, 2020, Poljak, Lagić, 2008, Cindrić, 2006) pokazuju da se uglavnom biraju teme vezane uz zavičajnu nastavu, očuvanje kulture, usvajanje dodatnih znanja iz nastave povijesti ili geografije, obilježavanje međunarodnih dana u svrhu usvajanja vrijednosti i vještina i sl. Projekt se može smatrati uspješnim za učenike ako su se postigli sljedeći ciljevi (Fabijanić, 2014):

1. osamostaljivanje učenika u radu,
2. razvijanje osobne odgovornosti za realizaciju projekta,
3. učenje izvorne stvarnosti,
4. razvoj socijalizacijskih i komunikacijskih vještina koje jačaju samopouzdanje učenika,
5. stjecanje dugotrajnog znanja, vještina i navika primjenjivih u svakodnevnom životu.

Ravitz i sur. (2012 prema Visković, 2016) napominju da se kroz projektnu metodu stvaraju uvjeti u kojima učenici uče znanja i vještine koje mogu koristiti u „stvarnom“ životu. Zbog toga se projektna nastava smatra suvremenom nastavnom metodom, iako svoje začetke ima još u 20. stoljeću. Učenike se potiče na suradnju s učiteljem, razrednim odjelom, ali i s okolinom u kojoj žive zbog čega se njihovo znanje primjenjuje u realnim situacijama. U osmišljavanju i provođenju projekta učitelj pomaže učenicima, ali su oni glavni akteri o kojima ovisi uspješnost projekta. Projekti omogućavaju učenicima da budu kreativni i uče kako povezivati međunastavne sadržaje s obzirom na to da projektni problemi nisu usko vezani uz samo jedan nastavni predmet. Kada učenici znanja primjenjuju u stvarnim situacijama shvaćaju važnost onoga što uče u školi.

4.8 Učeničko predavanje

Metoda učeničkog predavanja znači da učenici postaju prenositelji znanja i voditelji nastavnog procesa bez obzira u kojoj mjeri i koliko dugo. Ona najčešće podrazumijeva da učitelj zadaje određenu temu koju učenik treba istražiti i onda je prezentirati ostalim učenicima. Metoda se može koristiti za gotovo sve predmete. Tema koju učitelj zadaje može biti vezana uz nastavni sadržaj ili dodatna znanja. Nastavni sadržaj može biti cjelina koju će učenik umjesto nastavnika predstaviti ostatku razreda. Kod ove je metode važno da je nastavnik upoznat s onime što će učenik izlagati, a učenik da je upoznat s onime što nastavnik očekuje da će biti izloženo i koje su to najbitnije informacije koje treba prenijeti. Učenik može koristiti različite metode izlaganja. U praksi je uočeno kako se učenici najčešće oslanjaju na frontalni oblik rada, predavanje, koje poprate medijskom prezentacijom. Ovakav način rada omogućava učenicima da sami istražuju o problemu. Kako navode autori Müller i Wiegmann (2000), učenik najviše uči kada samostalno istražuje. Iako učeničko predavanje uglavnom podrazumijeva verbalne metode i frontalni oblik rada, bilo bi pogrešno nazvati ga tradicionalnom metodom. Prije svega, učenik preuzima ulogu učitelja i sam istražuje temu koju će prezentirati. Da bi sadržaj uspješno prenio ostalima, najprije ga mora samostalno dobro proučiti i razumjeti. Kada izlaže sadržaj mora uzeti u obzir ostale učenike i njihove različite sposobnosti i tempo razumijevanja izloženog. Nadalje, učenik najčešće ima slobodu kod izbora metode izlaganja zbog čega se potiče njegova kreativnost, ali i razvija osjećaj odgovornosti zbog važnosti zadatka.

4.9 Suradničko (kooperativno) učenje

Suradničko učenje pruža učenicima iskustvo djelovanja u timskom i grupnom radu. Ova metoda ih priprema za zahtjeve u budućem profesionalnom životu (Meyer, 2002). Prema Jensenu (2003) suradničko je učenje proces u kojemu se izgrađuju intelektualne i socijalne vještine. Naglasak je na interakciji među članovima, ali i na individualnoj odgovornosti svakog člana. Autor Jensen (2003) navodi 5 karakteristika koje trebaju biti prisutne u suradničkom učenju da bi ono bilo uspješno (str. 236):

1. Pozitivna međuzavisnost
2. Izravna interakcija
3. Individualna odgovornost
4. Suradnička umijeća
5. Grupno procesiranje

Naime, sudionici grupe ovise jedni o drugima i zbog toga je potrebno da među njima postoji interakcija, odnosno, međusobna komunikacija o zadanom problemu i mogućim rješenjima. S obzirom na to da je to rad u grupi, svaka osoba predstavlja manji dio veće cjeline i ima svoj zadatak o kojemu ovisi ostatak grupe. Na ove karakteristike nadovezuje se i Pranjić (2005) koji ističe da je važno da grupa ima zajedničke ciljeve i da postoji međusobno upravljanje i integriranje. Nadalje, učitelj učenicima daje strategije za bolje suradničko djelovanje. Slijedom toga, učitelj mora znati što želi postići ovim oblikom učenja i ciljeve predstaviti učenicima i pritom dozvoliti da aktivnost učenika bude u središtu. Terhart (2002) naglašava da nastavnik mora mijenjati svoju percepciju jer više nije središte nastavnog procesa i od njega se očekuje da ograniči svoje vođenje nastavnog procesa u korist učenika. Ono što nastavnik može odrediti je kako će se ostvareno u grupi prezentirati i ocijeniti grupni rad (Pranjić, 2005). Osim toga učitelj mora biti dobar usmjeritelj procesa suradničkog učenja, inače postoji mogućnost nastanka kaosa.

Tarhart (2001) i Pranjić navode prednosti suradničkog učenja. Za početak, učenici imaju priliku više sudjelovati u nastavnom procesu jer i sami postaju upravitelji s učiteljem. Znači da im se daje sloboda u izboru dolaska do rješenja čime se potiče njihovo razmišljanje i kreativnost. Rad u grupi podrazumijeva da pojedinac mora djelovati s drugima zbog čega razvija kompetencije suradnje, a samim time suradničko učenje potiče osobni razvoj ličnosti. Nadalje, kroz suradničko učenje naučeno se puno više pamti, učenik se oslobađa negativnih emocija kao npr. socijalne

nervozne, straha i dr., povećava se učenikova odgovornost s obzirom na to da se od njega očekuje izvršavanje uloge i usavršava se sposobnost planiranja. Učenici mogu učiti od drugih učenika razne radne stilove i stilove učenja. Suradničko je učenje zahvalna metoda jer se može koristiti u svim fazama nastavnog procesa (preparativnog, operativnog, verifikativnog, aplikativnog), a u samom učenju se mogu koristiti metode od razgovora, razmišljanja pa do zajedničkog rukovanja sredstvima (npr. rad na pokusu u nastavi kemije) (Stevanović, 1998).

4.10 Interaktivni kviz

Interaktivni kvizovi mogu se koristiti u svim fazama nastave, u digitalnom obliku ili bez medija. Groznik (2021) opisuje kako je zbog pandemije COVID-19 bilo potrebno naći nove medije koje će zaintrigirati učenike u online okruženju. Interaktivni kviz može se koristiti u svim nastavnim aktivnostima, od ponavljanja sadržaja, provjeravanja znanja ili jednostavno stvaranja pozitivne dinamike u učionici. Kroz interaktivne kvizove učenici mogu na zabavan način učiti, u razredu se potiče zdrav natjecateljski duh i u njima i učenici koji su inače manje aktivni. Kvizovi se mogu koristiti sa svim uzrastima s obzirom na to da se kod stvaranja kviza može kontrolirati razumljivost i težina pitanja.

Korištenjem interaktivnih medija kod učenika se podiže razina motivacije. Danas postoje brojni programi u kojima se mogu izraditi interaktivni kvizovi bez da se poznaje programski jezik ili slično. Istraživanja (Maulida, Gimin, Kartikowati, 2019) pokazuju da je učenicima potrebno nastavu približiti zanimljivim medijima koji će im pomoći da brže usvoje sadržaje.

Marohnić i Marohnić (2014) navode kako su između ostaloga, učenici koji su koristili kvizove u nastavi razvili veće samopouzdanje, imali bolje ocijene i općenito bili više motivirani za sam sadržaj nastave. Nastavnicima je ovakav način rada bio puno zanimljiviji i bili su motiviraniji za predavanje sadržaja.

Iako kvizovi nisu novina u obrazovnom svijetu oni podupiru aktivnost učenika i njegovo veće zalaganje. Na primjer, ako je učenik taj koji izrađuje kviz on mora najprije dobro proučiti, a onda osmisliti pitanja na zadanu temu. Kod osmišljavanja pitanja učenik je kreativan i ima slobodu, ali i odgovornost da pripremi dobre materijale za ostale učenike u razredu. Osim toga, kada se kvizovi provode u nastavi, svi učenici mogu biti uključeni i aktivno sudjelovati. Kroz kvizove učenici mogu grupno rješavati zadatke čime se potiče timski rad.

4.11 Eksperiment

Eksperiment (pokus) je postupak kojim se namjerno izaziva pojava kako bi se dokazala neka pretpostavka radi opažanja ili istraživanja (Kostović-Vranješ, 2015 prema Gulaš, 2016). Kao metoda najčešće se koristi u nastavi fizike, kemije ili biologije, međutim, može se koristiti i u društvenim predmetima. Gulaš (2016) napominje kako učenici koji koriste eksperiment puno lakše i efikasnije usvajaju znanja. Eksperiment nije novootkrivena metoda u procesima učenja, međutim do sada u školske sustave i nastavu kao metoda aktivnog učenja nije bio implementiran dovoljno. U kurikulumu se ističe kako je u ljudskoj prirodi da čovjek istražuje, otkriva i pokušava dokučiti uzročno-posljedične veze među pojavama koje ga okružuju. Zato se kroz eksperiment ova potreba zadovoljava i omogućava učenicima da razvijaju kritičko mišljenje i sami dolaze do odgovora na probleme (MZO, Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole, 2019). Kurikulum nadalje ističe prednosti eksperimenta, kao što je primjena kritičkog razmišljanja u svakodnevnom (budućem) životu, donošenje zaključaka na temelju relevantnih argumenata i samom razvijanju kreativnosti, predviđanja, analiziranja i dr. U nastavi, kroz eksperiment je učenicima ponuđen drugačiji i atraktivniji pristup radu. Oni, osim znanja koje dobivaju, uče kako biti aktivni sudionici nastavnog procesa, poziva ih se da se sjete onoga što već znaju, da planiraju istraživanje koje će provesti, raspravljaju o rezultatima i iznose ih, predviđaju i objašnjavaju uzročno-posljedične veze (Septi Andrini, 2016, Anđić, Vidas, 2021).

Nastavnikova uloga u eksperimentu je da učenicima predstavi problem koji će se rješavati, postavlja im pitanja, moderira njihov rad, objašnjava pojave ili rezultate koje nisu jasni (npr. zašto pokus nije uspio), i s učenicima diskutira o rezultatima koji potvrđuju ili opovrgavaju zadane hipoteze (Princ i Felder, 2007). Eksperimenti se najčešće koriste u nastavi kemije za pokazivanje kako elementi djeluju jedni s drugima, za objašnjavanje agregatnih stanja i sl. U nastavi fizike kroz pokuse učenici uče o zakonima termodinamike, gravitacije i o silama općenito. To su pojave koje su učenicima često apstraktne pa se kroz pokuse teorija približava iskustvu. U nastavi biologije učenici mogu obavljati pokuse o bakterijama, rastu biljaka i općenito pojavama vezanim uz funkcioniranje živih bića. Kako je već napomenuto, učitelji djeluju kao moderatori procesa i usmjeravaju učenika, a preporučljivo je da učenici sami izvode pokuse (ako pokus ne predstavlja potencijalnu opasnost za učenike). Eksperiment je primjer dobro poznate metode koja potiče aktivnost učenika, njegovo povezivanje naučenog s novim spoznajama, razvijanje suradničkih

vještina. Osim toga, eksperiment omogućava učenicima da bolje razumiju zašto nešto uče jer im je teorija pokazana na praktičnim primjerima.

4.12 Metoda igre

Poznato je kako je igra kod djece potrebna za dobar i cjelovit rast i razvoj. Zbog toga nema razloga da se igra kao metoda ne primjenjuje u nastavi. Kroz igru djeca se razvijaju u kognitivnom, govornom, socijalno-emocionalnom i psihomotornom aspektu. Piaget, Erikson i Vygotsky proučavali su igru i svaki je od njih zaključio da kroz igru kod djeteta dolazi do samoučenja. Sama igra u nastavi ima puno doprinosa. Od toga da je takvo podučavanje efikasnije, do veće motiviranosti učenika, a time i veće aktivnosti do bolje atmosfere koja se stvara u razredu. Kroz igru učenici bolje pamte sadržaje koji se predaju jer im je koncentracija veća, manje se umaraju i oni učenici koji su pasivni više se uključuju u proces. Učenici više preferiraju igre kao metodu od klasičnog „ozbiljnog“ učenja. Najveći problem koji učenici napominju jest dosadna nastava, a igrom se baš taj aspekt nastave može popraviti (Nikčević-Milković, Rukavina, i Galić, 2011; Maravić, J. 2007; Kalinić, 2012).

Igra se može koristiti u razrednoj nastavi i svim predmetnim satima. Naravno, najefikasnija je u predškolskoj dobi i razrednoj nastavi. Najčešće je koriste učitelji jezika, matematike, tjelesne i zdravstvene kulture i u manjoj mjeri u nastavi kemije, povijesti i geografije (Nikčević-Milković, Rukavina, i Galić, 2011). Najčešći oblici igara su simulacijske igre i igre uloga, a nastavnici ih prilagođavaju ovisno o dobi i sposobnostima, nastavnom sadržaju i sl. Treba pripaziti na dužinu trajanja zadataka i njihovu povezanost s cjelinom nastavnog sadržaja i treba biti svjestan da je sadržaj igre najvažniji i uvijek treba biti u fokusu (Kalinić, 2012). Igra se može koristiti na početku, na kraju sata i svim fazama nastavnog sata. Kod uvoda u novo gradivo, usvajanja novih sadržaja i ponavljanja (vježbanja) (Maravić, J. 2007). Praksa pokazuje da igre koje se najčešće primjenjuju jesu igre asocijacija (npr. kod ponavljanja), igre riječima (u nastavi jezika), natjecateljske igre, matematičke igre, razne križaljke ili rebusi za učenje novih pojmova i igra u obliku dramatizacije.

Iako se igra često smatra neozbiljnom metodom, učenici mogu puno naučiti igrajući se. Za uspješnost igre u nastavi važna je učenikova aktivnost, a ako je učenik aktivan znači da usvaja znanja, ali i druge vještine i kompetencije. Na primjer, uči kako razvijati zdrav natjecateljski duh, povezuje se s drugim učenicima, istražuje i samoregulira svoje učenje. Metoda igre izlazi u susret različitim stilovima učenja, a time i individualizira učenje.

5. NEDOSTACI I PREDNOSTI SUVREMENIH NASTAVNIH METODA

Svaka metoda ima svoj načine izvođenja i njima se postižu različiti ciljevi u nastavi. Već je napomenuto kako u teoriji i praksi ne postoji ispravna metoda. Odabir metode ovisi o puno čimbenika poput nastavnog sadržaja, dostupnog vremena, veličini grupe i slično. Međutim, suvremene nastavne metode imaju zajedničke osobine koje ih često mogu učiniti manje ili više privlačnima i manje ili više učinkovitima u nastavnom procesu.

Suvremene nastavne metode usmjerene su prvenstveno na učenika i njegov aktivni angažman u procesu učenja. Dakle, učenik i njegove potrebe se stavljaju u središte čime se kvaliteta procesa učenja poboljšava u korist učenika i prilagođava njegovom tempu i načinu rada. Nadalje, suvremene su metode često više usmjerene na podučavanje učenika kako učiti, a manje na davanje informacija i činjenica. Iz tog se razloga učitelji rjeđe odlučuju za suvremene metode jer moraju pratiti plan i program koji od njih traži da učenici usvoje veliku količinu gradiva za čije podučavanje često imaju premalo vremena. Kroz metode kao što su rasprava ili diskusija učenici više usvajaju vještine retorike, argumentiranog raspravljanja i dijaloga, a manje materijalističkog znanje. Nadalje, suvremene metode oduzimaju puno vremena u samom izvođenju, a uspješne su samo ako postoji suradnja među učenicima i ako su učenici spremni sudjelovati u planiranim aktivnostima. Ako izostane učeničkog angažmana, proces učenja bit će neuspješan. Na ovo se nadovezuje i problem krize motivacije učenika za sudjelovanjem. Gubitak motivacije može biti uzrokovan prevelikim zahtjevima određene aktivnosti zbog čega učenici odmah odustaju. U tim trenucima upotreba određenih metoda djeluje kontraproduktivno. Kada se od učenika očekuje da radi s drugima učenicima, može doći do sukoba koji uzrokuju dodatne poteškoće, oduzimaju vrijeme i umanjuju uspješnost metode. Treba pripaziti da npr. igra ne bude samo igranje, ona treba kod učenika potaknuti procese učenja i na kraju aktivnosti učenik bi trebao steći planirane kompetencije (Mattes, 2017).

Suvremene nastavne metode donose i brojne pozitivne ishode. Kako navodi Barović (2008) u istraživanju koje je provela, korištenje suvremenih metoda kod učenika povećava motivaciju za učenje. Nadalje, iako suvremene metode oduzimaju puno vremena za izvođenje, sama nastavna priprema traje kraće, čime učitelj više vremena posvećuje nastavnom satu i procesu, a manje na pripremu. Jedan od važnijih pozitivnijih ishoda je svakako prijenos odgovornosti s učitelja na učenika. Naime, korištenjem suvremenih nastavnih metoda učitelji i nastavnici u nastavnom

procesu prestaju biti središte procesa i postaju usmjeravatelji učenika. Učenici postaju aktivniji pa, između ostalih kompetencija i znanja, razvijaju i osjećaj odgovornosti i samoregulacije učenja. Uz to razvijaju samostalnost i sposobnost za istraživački rad. Kako je već spomenuto, učenici usvajaju manje enciklopedijskog znanja, a veći je fokus stavljen na učenje s razumijevanjem gradiva s manje činjenica. Nadalje, učenike se potiče da stvaraju interdisciplinarne veze s drugim predmetima čime shvaćaju cjelokupnost znanja i lakše im je shvatiti zašto nešto uče. Suvremene metode koje podrazumijevaju rad u paru ili grupi potiču kod učenika veću senzibilnost za grupne radove s ljudima različitih profila. Također, suvremene metode omogućuju da se učenicima pristupa tako da se uzima u obzir njihov tempo rada, čime se rad individualizira (Đorđević, 1986).

6. ZAKLJUČAK

Iz svega navedenoga može se ustvrditi nekoliko zaključaka. Iako još ne postoji sustavno određenje i distinkcija između tradicionalnih i suvremenih metoda, autori koji se bave metodikom navode metode u kojima je učitelj u središtu, a učenik pasivno prima znanje. S druge strane opisuju metode koje su „nove“, odnosno njihova primjena do sad nije bila toliko česta, a glavno im je obilježje stavljanje učenika u središte i poticanje da bude aktivan u procesu učenja. To su suvremene nastavne metode koje olakšavaju rad učiteljima i učenicima. Posebno za učenike, suvremene metode poput diskusije, projektne metode, eksperimenta i sl., povećavaju razinu motivacije za ono što se uči zbog čega učenje postaje zanimljivije i lakše se usvaja. S obzirom na to da današnje društvo od budućih građana ne očekuje usvojene činjenice ni tzv. enciklopedijsko znanje, škole trebaju učiti učenike kako učiti i kako da sami dolaze do znanja. Kroz suvremene nastavne metode, učenici usvajaju vještine kao što su dijalog, razumijevanje drugih, znatiželja, vještine promatranja, samostalnog istraživanja i kritičkog mišljenja. Sve im to omogućava da u društvu brzih promjena znaju kako doći do znanja koje im je u tom trenutku potrebno. Suvremene metode mijenjaju i ulogu učitelja. On više ne razmišlja samo o tome što prenosi već koje su metode najučinkovitije za njegove učenike. Kako može učeniku dati temelje za stjecanje znanja i gradiva i onda ga potaknuti da nastavi sam učiti. Implementiranje suvremenih nastavnih metoda pretpostavlja drugačiji pristup nastavnom procesu. U fokusu je učenik, a ne nastavni sadržaj. Dakle, suvremene metode dovode do individualizacije nastavnog procesa i uvažavaju različite stilove učenja.

Postoje brojne suvremene nastavne metode. Od onih koji se mogu koristiti samo za dio nastavnog sata ili one za cijeli nastavni proces. Metode kojima se utvrđuju naučena znanja, dobivaju dodatna znanja ili usvajaju ciljne vještine. Na učiteljima ostaje da najbolje procijene situaciju u kojoj je ispravno i produktivno koristiti suvremene nastavne metode. Naravno, nije ispravno osloniti se samo na inovacije u nastavi i u potpunosti zanemariti tradicionalne metode. Kombiniranje obiju metoda predstavlja najbolji „recept“ za uspješnu nastavu i učenje.

7. LITERATURA

1. Anđić, D. i Vidas, K. (2021). Istraživački pristup kao suvremena nastava ili tek odmak od tradicionalne nastave? Mišljenja učitelja o istraživačkom pristupu u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 70 (1), 147-175. <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.6>
2. Aşıksoy, G. i Ozdamli, F. (2017). The Flipped Classroom Approach Based on the 5E Learning Cycle Model - 5ELFA. *Croatian Journal of Education*, 19 (4), 1131-1166. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2564>
3. Barović, Z. (2008). *Netradicionalne nastavne metode i motivacija učenika*. (Magistarski rad). Filozofski fakultet, Rijeka.
4. Bergmann, J. i Sams, A. (2012). *Flip your classroom, reach every student in every class every day*. SAD: International Society for tehnology in education.
5. Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra Iadertina*, 1 (1.), 33-47. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14011>
7. Đorđević, J. (1986). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Prosveta.
8. Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae*, (1.), 89-96. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/148928>
9. Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*. (Diktorska dizertacija). Filozofski fakultet, Zagreb.
10. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
11. Groznik, B. (2021). Nastava uz pomoć platforme za učenje Kahoot. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 190-204. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/254553>
12. Jelavić, F. (1994). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Jensen, E. (1995). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
14. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1), 181-199. Preuzeto 1.7.2022 s <http://www.hrfd.hr/documents/14-mo-35-kadum-bosnjak-pdf.pdf>
15. Kadum, S., Šušvar, V., Tomić, R. (2020). *Školska pedagogija*. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
16. Kalinić, K. (2012). Upotreba igre u nastavi povijesti (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:303097>

17. Maravić, J. (2007). *Igra u nastavi*. Škole.hr. Preuzeto 18. 07. 2022. s <https://www.skole.hr/igra-u-nastavi/>
18. Marohnić, M., Marohnić, J. (2014). *Kvizovi kao alternativni način učenja*. [Studentski rad] (Neobjavljeno (rukopis)).
19. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
20. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
21. Maulida, M., Gimin, G., & Kartikowati, S. (2019). Powerpoint and Wondershare Quiz Creator Interactive Multimedia Development to Improve Student Learning Motivation. *Journal of Educational Sciences*, 3 (3), 390. <https://doi.org/10.31258/JES.3.3.P.390-400>
22. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
23. Müller, W. i Wiegmann, S. (2000). *Netradicionalne nastavne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica Pučkih otvorenih učilišta.
24. nastava. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 10. 9. 2022. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=43051>>.
25. Nikčević-Milković, A., Rukavina, M., i Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57 (25), 108-121.
26. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Metodički obzori*, 10(2015)2 (22), 69-88. <https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.06>
27. Pelikan, M. (2013). *Metode i postupci u nastavi hrvatskoga jezika* (Neobjavljena doktorska dizertacija). Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera, Osijek. Preuzeto s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:1392/preview>
28. Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing.
29. Princ, M. i Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36 (5), 14 – 20. https://www.researchgate.net/publication/239773785_The_Many_Faces_of_Inductive_Teaching_and_Learning
30. Ratković, N. (2020). *Inovativne metode u procesu poučavanja: primjeri dobre prakse* [Powerpoint prezentacija]. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/PrezentacijeWebinara/Prezentacije-1-2020/15_1_13h.pdf

31. Septi Andrini, V. (2016). The Effectiveness of Inquiry Learning Method to Enhance Students' Learning Outcome: A Theoretical and Empirical Review. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 38–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089825.pdf>
32. Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.
33. Terhart, E. (2002). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

SAŽETAK

Nastavne su metode jedno od temeljnih pitanja didaktike. Iako ih brojni didaktičari opisuju, još nisu suglasni oko podjele metoda na tradicionalne i suvremene. Međutim, postoje neke osobine koje suvremene metode čine drukčijim od onih tradicionalnih. U suvremenim metodama učenik postaje središte nastavnog procesa i od njega se očekuje njegovo aktivno sudjelovanje. Paradigma aktivnog učenja tako postaje temelj suvremenih nastavnih metoda. Ona podrazumijeva da učenik samostalno, kroz istraživanje, otkrivanje i zaključivanje dolazi do spoznaja. Učitelj predstavlja potporu na tom putu, a ne više primaran izvor znanja i informacija. U ovom radu opisane su okolnosti zbog kojih se javljaju suvremene nastavne metode i opisano je aktivno učenje učenika koje čini temelj za suvremene nastavne metode. Zatim su opisane odabrane strategije, metode i tehnike i način na koji se mogu implementirati u nastavu. Opisane su metode koje su u praksi najčešće korištene, a to su: metoda diskusije, oluja mozgova, projektna metoda, učeničko predavanje, obrnuta učionica, suradničko učenje, eksperiment, kviz, metoda igre i dr. Na kraju su navedene prednosti i nedostaci suvremenih nastavnih metoda. Konačno, u radu se zaključuje da suvremene nastavne metode uvelike mijenjaju nastavu u korist učenika i od njega očekuju njegovu veću aktivnost i da je najbolji nastavni proces onaj koji kombinira tradicionalne i suvremene metode koje se prilagođavaju situaciji.

Ključne riječi: aktivno učenje, diskusija, metodika, nastava, nastavne metode, suvremena nastava, tradicionalna nastava

SUMMARY

Teaching methods are one of the fundamental issues of didactics. Although many didacticists describe them, they still do not agree on the division of methods into traditional and modern ones. However, some features make modern methods different from traditional ones. In modern methods, the student becomes the center of the teaching process and is expected to actively participate. The paradigm of active learning thus becomes the basis of modern teaching methods. It implies that the student comes to knowledge independently, through research, discovery, and conclusion. The teacher represents support on that path and is no longer the primary source of knowledge and information. This paper describes the circumstances that lead to the emergence of modern teaching methods and describes the active learning of students, which forms the basis for modern teaching methods. Then the selected strategies, methods, and techniques are described and how they can be implemented in teaching. The methods that are most often used in practice are described, namely: discussion method, brainstorming, project method, student lecture, flipped classroom, cooperative learning, experiment, quiz, game method, etc. In the end, the advantages and disadvantages of modern teaching methods are listed. Finally, the paper concludes that modern teaching methods greatly change teaching for the benefit of students and expect them to be more active and that the best teaching process is one that combines traditional and modern methods that adapt to the situation.

Key words: active learning, discussion, individualization, methodology, teaching, teaching methods, contemporary teaching, traditional teaching