Ивана МАРТИНОВИЋ БАРБУЛ
Висока пословна школа струковних студија
Нови Сад

УДК 371.31::811.111(497.11)
027.8(497.11)
- оригинални научни рад -

УТИЦАЈ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ НА СТИЛ ПИСАЊА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ*

Сажетак: Основни предмет овог истраживања усмерен је ка испитивању утицаја проблемске наставе на усавршавање вештине писања код студената у настави енглеског језика струке. На располагању је врло мало истраживања која се баве развојем специфичних аспеката писања, како глобалних, тако и локалних, и њиховом везом са врстом наставе јер истраживачи углавном само пријаве укупно побољшање вештине писања. У складу са постављеним проблемом, циљем и задацима, у истраживању је примењена каузална метода – експеримент с паралелним групама. Експериментална група обрађивала је основне одлике пословног стила по претходно осмишљеној наставној јединици, припремљеној по принципима артикулације часа проблемске наставе. Исти садржаји обрађени су и у контролној групи, али путем предавачко-илустративне наставне методе. Резултати теста за зависне узорке упућују да је учење кроз решавање проблема веома корисно уколико желимо да развијемо стил писања код студената који уче енглески као језик струке.

Кључне речи: проблемска настава, настава писања, аспект стила, језик струке.

Увод

Када је у питању настава писања, већина инструкција које ученици добијају у школама фокусирана је на академско писање, а ипак ученици добијају послове ван школских установа. Према Крису Дејвису и Марији Бирбили (Davies & Birbili, 2000), у писаној пословној комуникацији нагласак је на предузимању акције пре него на креативном изражавању и та разлика одражава се у садржају, форми, тону пословних жанрова, као што су предлог, извештај, меморандум. Премда их могу написати и појединци, пословни текстови често су резултат сарадње више аутора и готово увек текст одражава став институције, а не појединца. Такође, постоји већа сложеност када су у питању циљни читаоци и намена писања на радном месту, за разлику од писања на часовима у школи, где су задаци писања

* Рад је написан на основу резултата истраживања рађеног за потребе докторске дисертације на тему „Проблемска настава и вештина писања у настави енглеског пословног језика“, која је у фази писања.

усмерени ka једном читаоцу – наставнику, и само због једног циља – оцене знања. Дакле, мало је вероватно да ће вештине стечене на часовима писања и познавања неких општих принципа бити довољне да помогну ученицима у радним контекстима ван учионице.

Основне карактеристике проблемске наставе

Теоријске основе проблемске наставе могу се наћи у истраживачким и научним радовима представника гештALT теорија, швајцарског психолога Жана Пијажеа, настави путем открића Церома Брунера, пројект-методи америчког филозофа Џона Дјуиa и другим. Међу свим теоријама учења, конструктивизам – који сматра да су студенти активни конструктори сопственог знања – свакако је најистакнутији теоријски приступ који лежи у основи проблемске наставе (Uden&Beaumont, 2006).

Сејвери и Дафи (Savery & Duffy, 1996: 136) наводе три основна аспекта конструктивизма који су у вези с проблемском наставом. Први концепт конструктивизма, илустрован у проблемској настави, јесте да нешто можемо да разумемо само кроз интеракцију с окружењем, односно како ћемо нешто схватити зависи од нашег искуства и активности у одређеном контексту. Други концепт јесте да је учење резултат когнитивног конфликта. Када студенти увиде да њихово знање не може да се примени у решавању проблема, они осећају напетост и потребу да промене приступ, што служи као стимуланс за даље учење. На крају, према трећем концепту који спаја проблемску наставу са конструктивизмом, знање мора бити тестирано кроз процес друштвеног преговарања. Рад у колаборативним групама пружа прилику да путем дискусија тестирамо шта знамо ми, а шта други, и да на тај начин обогатимо своје знање. Другачији погледи служе преиспитивању наших уверења и служе као стимуланс за ново учење.

Образовни циљ окружења проблемске наставе настоји да мотивише и ангажује студенте да истраже „лоше структурирана питања отвореног типа с којима ће се срести у свакодневном животу“. Ови лоше структурирани проблеми (енг. *ill-structured problems*) могу се описати као комплексна питања отвореног типа, која презентују минимум информација и пружају пуно начина за решавање проблема (Harper, 2001: 11). Такви комплексни проблеми пружају стимулус за учење и интеграцију знања, што помаже задржавању знања и њиховом призивању за каснију употребу.

Кроз литературу, појединци наводе предности и мане имплементације проблемске наставе. Као предности се наводе: побољшано задржавање знања, охрабрење за доживотно учење, повећана мотивисаност, боља интеракција између ученика и наставника, побољшање способности решавања проблема и прикупљања информација, као и побољшање метакогнитивних вештина (Duchetal.,2001; Vernon&Blake, 1993; Torp&Sage, 2002).

Уден и Бомон (Uden & Beaumont, 2006) истичу да проблемска настава промовише учење са разумевањем. Пре свега, проблемска настава припрема студенте за послове, помаже им у остваривању компетентности

као што су суочавање с проблемима, доношење образложених одлука у различитим околностима, истраживање проблема холистичким приступом, способност рада у тиму, поштовање ставова других људи, истовремено признајући сопствене врлине и слабости, прилагођавање на промене на радном месту.

Један од циљева проблемске наставе јесте развој вештине самоусмереног учења (енг. *self-directed learning*). Учење усмерено према себи дефинисано је као „процес у коме појединци преузимају иницијативу у дијагностиковању својих потреба учења, формулисању циљева, избору и примени одговарајућих стратегија учења, као и оцену исхода учења“ (Loiens, Magda & Rikers, 2008). У проблемској настави студенти су позвани да преузму одговорност за своје учење, што доводи до повећања вештине самоусмереног учења. У почетној фази активности решавања проблема студенти се обично сакупљају у мале, колаборативне радне групе. Док група дискутује, разговара о проблему, генерише хипотезе и идентификује релевантне факторе из претходног знања, често постаје очигледно да им недостају многи делићи проблема, неопходни да би се решио проблем (Evensen & Hmelo, 2000). Када се кроз групни дискурс схвати који делићи проблема недостају за решавање проблема, долази до фазе поделе рада, што је компонента учења усмереног према себи.

Сендаг и Одабаси (Sendag & Odabasi, 2009) тврде да проблемска настава може да унапреди развој критичког мишљења јер студенти уче како да анализирају проблем, идентификују релевантне чињенице и генеришу хипотезе, идентификују потребне информације за решавање проблема и донесу разумне одлуке у решавању проблема.

Проблемска настава и методика наставе енглеског језика

Многи принципи методике наставе страног језика поклапају се са филозофијом учења кроз решавање проблема.

Првенствено, да би побољшали језичке вештине, студенти треба да имају прилику да комуницирају једни са другима. Проблемска настава студентима нуди много могућности да комуницирају на страном језику јер је комуникација генерисана у решавање проблемског задатка. Према Џоунсу, у проблемској настави „студенти непрестано врше интеракцију јер комуникација води до још више комуникације; идеје генеришу идеје, разговор наводи на размишљање, а размишљање доводи до даљег разговора међу студентима“ (Jones, 1982: 9).

Такође, Крашен (Krashen, 1982) објашњава да постоји битна разлика између усвајања језика и његовог учења. Усвајање језика је несвестан, док је учење свестан процес. Деца усвајају матерњи језик кроз интеракцију са родитељима и окружењем у коме се налазе. Деца усвајају језик кроз несвестан процес, током кога немају свест о граматичким правилима. Ово упућује на то да се матерњи језик усваја кроз излагање језику и смисленој комуникацији, без потребе за систематичним предавањима било које

врсте. Дужност наставника јесте да створи ситуацију где ће студенти усвојити, а не учити језик. У већини случајева курсеви се тичу граматике, шаблона, понављања, вежби и меморисања. Да ли је ово слично начину на који дете усваја језик? Дефинитивно не. То је област учења језика. Проблемска настава је ефикасан и иновативан начин да окружење у коме се учи претворимо у место где се одвија право усвајање језика. Не постоји експлицитно учење језика у проблемској настави, а такође не постоји ни наставник који учи како и шта рећи у некој другој ситуацији. Приликом решавања проблема студенти усвајају језик, пошто не размишљају о језику, већ покушавају да комуницирају током активности.

Према Степановној (Степановна, 2000), мотивација је саставни део проблемске наставе јер проблемска настава ствара пријатна осећања, услове за појаву реалне „ситуације успеха“, односно такве наставне ситуације у којој се ученик осећа као победник, освајач тешко доступног врха, истраживач нових предела. Према Роду Елису (Ellis, 1994), мотивација олакшава процес учења језика, а активности у учионици треба да буду сврсисходне и смислене, тако да студенти препознају њихову вредност у процесу учења и тако буду суштински мотивисани.

Проблемска настава и настава писања на страном језику

Одређени аутори (Gieve, 1998; Rollinson, 2005) тврде да се интелектуалне вештине вишег реда (анализа, синтеза и примена идеја и информација) огледају у глобалним аспектима писања који су углавном концептуални и структурални и тада се у литератури називају аспектима писања вишег реда (енг. *higher-order concerns*). Аспекти вишег реда су елементи „велике слике“, као, на пример, садржај и фокус, намена и читаоци, организација. Аспекти писања нижег реда (енг. *lower-order concerns*), који се називају и локални аспекти, имају мање везе са значењем него са „исправношћу“, тј. граматиком, стилем и механиком. Због студија које показују повезаност проблемске наставе и развоја вештина критичког размишљања и интелектуалних вештина вишег реда, проблемска настава ближе је повезана са глобалним него са локалним аспектима писања (Gieve, 1998; Rollinson, 2005). Они претпостављају да се повећање критичког размишљања код студената манифестује у вештини писања најјасније у глобалним аспектима писања јер су вештине критичког размишљања по својој природи више фокусиране на велику слику и презентацију идеја (Gieve, 1998; Rollinson, 2005).

Проблемска настава и енглески језик струке

Пенел и Мајлс (Pennell & Miles, 2009) сматрају да проблемска настава, с обзиром на то да даје мало реторичких параметара, представља инхерентан оквир за часове пословне комуникације. Они наводе да је у типичном задатку заснованом на жанру дата већина реторичких параметара: жанр, читаоци, тон. Наставник и уџбеник представљају неопходне

информације, студенти вежбају вештине и предају рад на преглед. Код *студија случаја*, студенти су прво изложени концептима, а онда их примењују на случај. Код *ситуационих задатака* студенти се налазе у некој ситуацији и треба сами да схвате како да одговоре, често вођени одређеним поглављем у књизи. На другом крају, у проблемској настави, студенти сами треба да схвате шта се од њих тражи у ситуацији, како и шта морају да ураде и како да то буде успешно. Студенти присуствују потпуној реторичкој ситуацији јер морају да одговоре на питања: ко су читаоци, која је намена, и који ће тон, стил, организација документа бити ефикасни.

Анализа потреба или анализа циљне ситуације (енг. *needs analysis or target situation analysis*) приступ је енглеском језику за посебне намене, који узима у обзир одређене циљне ситуације и анализу лингвистичких обележја те ситуације, како би они који уче језик могли у њој да реагују на адекватан начин. Даглас Браун (Brown, 1994) спомиње да учење језика треба да буде смислено, како би олакшало најбоље дугорочно задржавање страног језика, позивајући се на интересе, потребе и циљеве студената. У проблемској настави контексти и теме много су смисленији, будући да се студенти налазе унутар самог проблема.

Стил у професионалним контекстима – одређење појма

Према Хартлију (Hartley, 2002:164), три најчешћа критеријума за процену стила пословног писма јесу: прецизност, краткоћа, јасноћа. У пословном писању *прецизност* је најважнији критеријум јер нетачне информације могу бити штетније него да уопште нема информација. Али, висок ниво прецизности често захтева пуно детаља, а резултат тога могу бити *предугачка* и тешка писма која нико не жели да чита. У писаној комуникацији, особа која пише обично има више информација него што је потребно и мора да одлучи шта особа којој упућује писмо већ зна, треба да зна, жели да зна. Недостатак *јасноће* углавном је због лошег стила пре него због тешке теме о којој се пише и углавном је проузрокован помпезним фразама и клишеима са превише детаља и понављања, недостатком логичне структуре и прекомерном употребом апстрактних и општих термина. Поред тога, Хајланд (Hyland, 2004: 142) тврди да пословни стил најчешће одликују „велике лексичке густине, номинализације и безличне конструкције“.

Кен Хајланд (Hyland, 2004) и Ели Хинкел (Hinkel, 2004) тврде да пословни стил одликује и склоност стручњака и научних радника из англоамеричке говорне средине да много чешће користе такозвано ауторско ограђивање (енг. *hedging*) у писменим и усменим саопштењима. Оно што је важно при разматрању употребе ове стратегије јесте да њу не треба тумачити као неповерење у сопствене идеје и резултате истраживања, већ делом академске културе која фаворизује извесан степен обазривости при изношењу тврдњи и идеја. Ова реторичка стратегија (која се реализује коришћењем израза као што су: *perhaps, may, might, could be*) служи да се

њоме у усменим и писменим презентацијама „изрази поштење, скромност и опрезност, и да се дипломатски креира сопствени простор у области која је дупке испуњена другим истраживачима“ (Swales, 1990: 175). У исто време, употребом ове стратегије стручњаци и истраживачи показују да су свесни својих читалаца или слушалаца који могу, али и не морају да се сложе с изнетом тврдњом, чиме се допушта могућност другачијег размишљања. Познавање ове, као и других реторичких стратегија, помаже будућем стручњаку да адекватно реагује у датој ситуацији, користећи научене реченичне образце и конструкције.

Основни приступи предавању аспекта стила

У традиционалној настави, стил је блиско повезан са *формом*, што значи да се он третира као одвојен од значења, идеја и процеса писања. Традиционалне вежбе у потпуности су посвећене реченичном нивоу и наглашавају утицај граматичких одлука на стил у различитим ситуацијама. Стил се сматра као локални аспект, тако да неефикасан стил постаје нешто што се лако исправи (Medzerian, 2010). Када дајемо вредносни суд о стилу студента, текст се третира као производ. Ефикасност стила студента одређује се у односу на читаоца. Када се стил процењује на основу ефекта који он има на читаоца, вештина писања процењује се на основу способности да се тачно предвиде реакције публике и стил се одваја од других компоненти у процесу писања.

Други приступ настави стила, који више у обзир узима *самог писца и процес писања*, представљен је идејом да пишчев стил указује на његов став према датој теми. Писци доносе стилске одлуке из својих погледа на свет, те одлуке одређују избор и презентацију информација, укључујући и микрониво дикције и реченичних образаца. Међутим, ни приступ оријентисан на процес не задовољава потребе многих студената који пишу текстове за професионалне читаоце с посебним искуством. На пример, Данијел Хоровиц (Hogowitz, 1986) тврди да приступ оријентисан на процес не разматра професионалне реалности с којима се суочавају студенти страног језика и предлаже пребацивање педагошког фокуса на писање жанрова карактеристичних за одређене области проучавања студената који уче страни језик. По овом гледишту, наставници треба да упознају студенте с текстуалним карактеристикама релевантних дисциплина, да их науче да анализирају своје потребе, процењују очекивања публике и производе текстове прихватљиве у дискурсима одређених заједница (Ferris & Hedgcock, 2005).

Идеја о *постпроцесном* добу у настави писања јавила се у раним деведесетим. Ли Ен Кастман Брејч (Breuch, 2002) елаборира два основна принципа постпроцесног доба. Прво, педагогија писања захтева дијалог између наставника и студената пре него монолог наставника. Постпроцесно доба охрабрује партиципацију наставника кроз двосмерни дијалог између наставника и студената. Уместо традиционалног концепта, где наставник предаје, а студенти примају, меморишу и понављају знање, овде

се заговара концепт учења кроз решавање проблема (енг. *problem posing concept*), који позива ученика на активну улогу у учењу. Брејч (Breuch, 2002) гледа на предавање као на начин менторства и сматра да однос између наставника и ученика треба да буде колаборативни. Постпроцесна теорија заговара оспособљавање ученика и изједначавање снаге између наставника и ученика. Улога наставника јесте да буде помагач (енг. *facilitator*), који пружа повратну информацију и охрабрење, потпомажући тиме процес писања.

На самом крају, јако је битно споменути и ставове Дане Ферис (Ferris, 2002: 51), која говори о *значају читања* у развоју разумевања стилистике и наводи да се стил писања пре стиче изложеношћу циљном језику (посебно писаном језику), него корекцијом у учионици. Тако наставници треба да користе modele из писаног језика када желе да скрену пажњу на стил. Међутим, студентима није довољно да једноставно читају ове текстове; наставници морају да им укажу на њихове релевантне карактеристике. Ферис и Хеџкок (Ferris & Hedgcock, 2005: 53) сматрају да читање текстова помаже студентима у разумевању разних елемената писања, укључујући реторичку структуру и стилске карактеристике. Научници се слажу с тим да читање и анализа стила аутентичних текстова могу помоћи студентима да усвоје аспекте стила писања.

Методологија

Истраживање је имало за *циљ* да утврди како другачија дидактичко-методичка организација наставе доприноси усвајању вештине писања у оквиру предмета енглески пословни језик. Желели смо, дакле, утврдити колико експериментални фактор (образовање путем решавања проблема) утиче на то да образовање студената буде ефикасно.

Општа хипотеза (Ho) у нашем истраживању могла би се формулисати на следећи начин:

(Ho) – Применом модела за учење путем решавања проблема постиже се бољи успех у оспособљавању студената за писање пословне кореспонденције на енглеском језику него при одржавању традиционалне наставе.

Специфичне хипотезе

X1. Не постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу у експерименталној групи по степену усвојености аспекта стила.

A1. Постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу у експерименталној групи по степену усвојености аспекта стила.

X2. Не постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу у контролној групи по степену усвојености аспекта стила.

A2. Постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу контролне групе по степену усвојености аспекта стила.

У складу са постављеним проблемом, циљем и задацима, у истраживању је примењена *каузална метода – експеримент с паралелним групама*. У нашем истраживању учествовала су укупно 194 студента друге године на Високој пословној школи струковних студија у Новом Саду. Експериментална група имала је 98 чланова, док је контролна група обухватила 96 студената. Студенти су похађали предмет Енглески пословни језик II. Као део дијагностичких активности, студенти су писали писма која су употребљена као иницијални тест за констатовање њихових вештина писања пословне кореспонденције. Завршно мерење обављено је неколико дана после завршетка експерименталног рада. И ово, као и иницијално мерење, обављено је симултано у експерименталној и контролној групи.

Експериментална група обрађивала је одлике пословног стила по претходно осмишљеној наставној јединици, припремљеној по принципима артикулације часа проблемске наставе. На основу резултата теоријске анализе о образовању путем решавања проблема, закључили смо да је најефикасније да се обрада наставних јединица реализује следећим редоследом:

1. Постављање проблема (проблемска ситуација);
2. Дефинисање проблема;
3. Хипотезе;
4. Декомпозиција проблема (рашчлањивање главног на уже проблеме);
5. Решавање проблема (верификација хипотезе);
6. Закључци.

Исти садржаји обрађени су и у контролној групи (96 чланова), али путем предавачко-илустративне наставне методе. У контролној групи нисмо израђивали посебну скицу, већ је наставник радио на уобичајени начин, излагањем и објашњавањем наставне грађе. Наставник је вербално излагао наставне садржаје, повремено објашњавајући разлике приказивањем примера добро и лоше написаних докумената.

Због специфичности језичке грађе коју смо проучавали, определили смо се за писмо као материјал за мерење на иницијалном и финалном мерењу. Једна од претпоставки, када је настава писања у питању, јесте да ће ограничавање дужине писменог састава (изражене бројем речи) повећати објективност тако што се уједначавају услови под којима се састав пише (Weigle, 2002). Стога смо студентима поставили захтев да састав не буде дужи од 150 речи. Временско ограничење износило је 45 минута. Теме су изабране из уџбеника по коме се ради, тако да смо за иницијални тест тражили од студената да напишу пропратно писмо (енг. *letter of application*), док смо се на финалном тесту определили за молбу (енг. *letter of request*).

Пошто су многа друштвена истраживања заснована на коришћењу једне методе истраживања, а постоје ограничења повезана са том методом или специфичном применом те методе, триангулација нуди изгледе за повећање поузданости резултата поверења. *Триангулација* подразумева интеграцију различитих података и интеграцију теорија и метода, па чак и упоредна истраживања од стране више истраживача како би се дошло до

прецизнијег описа одређене друштвене појаве. *Триангулација истраживача* подразумева коришћење неколико различитих истраживача или оцењивача у процесу евалуације. Поред аутора, оцењивачи у истраживању била су још два наставника, који имају искуства у настави енглеског пословног језика. Да би се уједначили, оцењивачи су између себе продискутовали о скали и сложили се да у потпуности разумеју критеријум. Оцене сва три оцењивача биће усаглашене факторском анализом (R) мултипле корелације за непараметријске податке.¹

Резултати и дискусија

Инспекцијом приказане табеле 1. могуће је запазити да је велика већина студената у експерименталној групи на иницијалном мерењу добила оцену 2, док је на финалном мерењу већина студената добила оцене 3 и 4 за аспект стила. Дакле, на иницијалном тесту студенти су показали чест неадекватан речник за постављен задатак, као и честе лексичке несвојствености и понављања, док се у радовима студената на финалном мерењу ретко појављују неодговарајући речник, лексичке несвојствености и опширно описивање (околишање).

Табела 1: Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност аспекта стила у односу на експерименталну групу на иницијалном и финалном мерењу

	стил-оцена 1		стил-оцена 2		стил-оцена 3		стил-оцена 4		стил-оцена 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
експ ИНИЦ	5.	5.1	70.	71.4*	19.	19.4	2.	2.0	2.	2.0
експ ФИН	3.	3.1	52.	53.1	34.	34.7*	7.	7.1*	2.	2.0

У односу на аспект стила (табела 2), контролна група имала је на иницијалном мерењу слабије изражено својство оцена 1, што значи да је у контролној групи незнатно већи број студената добио оцену 1 на иницијалном мерењу. На финалном мерењу, студенти у контролној групи задржали су неадекватан речник за постављен задатак и опширно описивање.

¹ Све табеле (као и табеле факторске анализе) које се споменуле, а не налазе се у раду, налазе се код аутора.

Табела 2: Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност аспекта стила у односу на контролну групу и иницијалном и финалном мерењу

	стил-оцена 1		стил-оцена 2		стил-оцена 3		стил-оцена 4		стил-оцена 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
кон ИНИЦ	13.	13.5	43.	44.8	23.	24.0	10.	10.4	7.	7.3
кон ФИН	8.	8.3	43.	44.8	28.	29.2	11.	11.5	6.	6.3

Т тест за експерименталну групу (табела 3) показао је значајну разлику ($p < 0.001$), док разлика у контролној групи (табела 4) није значајна ($p > 0.001$). На основу вредности $p = .000$, одбацује се хипотеза H_1 и прихвата алтернативна хипотеза A_1 , што значи да постоји разлика између експерименталне групе на иницијалном и финалном мерењу. На основу вредности $p = .140$ нема разлога да се не прихвати хипотеза H_2 , што значи да није уочена значајна разлика између иницијалног и финалног мерења у контролној групи код аспекта стила, тј. студенти који нису били изложени проблемској настави нису показали значајно побољшање.

Табела 3: Резултати Т теста за зависне узорке за експерименталну групу

стил	субузорак		средња вредност		T	p
	експ ИНИЦ	експ ФИН	2.245	2.520	-4.167	.000 **

**Разлика је статистички значајна на нивоу 0.001

Табела 4: Резултати Т теста за зависне узорке за контролну групу

стил	субузорак		средња вредност		T	p
	кон ИНИЦ	кон ФИН	2.531	2.625	-1.489	.140

Резултати студије показују да проблемска настава представља одговарајући метод за развијање аспекта стила у писаној пословној комуникацији. Резултати сугеришу да су радови студената у експерименталној групи показали концизнији и економичнији стил, без дугих, беспотребних и сувишних речи и израза, као и дугих увода. Њихов стил је постао јасни-

ји, тј. без нејасних и двосмислених речи и израза, без модификатора на погрешном месту (енг. *misplaced modifiers*), без жаргонизама, акронима, специјализованих термина и непотребне номинализације. Апстрактне речи замењене су конкретним, свакодневним речима, али, наравно, не сленгом. Такође, студенти су избегавали жаргон, таутологију и плеоназме, клишее. Тон њихових писама био је учтивији, пријатан, али пре свега професионалан, а ниво формалности (енг. *Formal, semi formal, informal*) одговара намени, публици и врсти документа.

Важна импликација ових налаза је да иако литература (Gieve, 1998; Rollinson, 2005) наводи да проблемска настава подстиче развој интелектуалних вештина вишег реда и креативно размишљање, који су у вези са глобалним аспектима писања, чињеница да је стил као аспект који се налази између аспеката писања вишег и нижег реда значајно унапређен, сугерише да и локални и глобални аспекти писања могу бити унапређени проблемском наставом.

Резултати су били очекивани, с обзиром на то да је проблемска настава као савремена метода веома блиска принципима постпроцесног доба, првенствено колаборацији и активном учењу, и као таква, како наводи Брејч (Breuch, 2002), доприноси развоју вештина писања у језику струке јер је концентрисана на социјалне и контекстуалне силе које окружују процес писања.

Највероватније објашњење позитивног резултата можемо наћи у заједничким принципима проблемске наставе и методике наставе енглеског као страног језика. Увођењем проблемске наставе успешно се остварује активно учење, што обезбеђује мотивацију за учење, јер је истовремено занимљива и пружа прилику за усвајање свих језичких вештина (Степановна, 2000). Проблемска настава користи аутентичне материјале (Brown, 1994) и подстиче ученика на смислено коришћење језика. Као што Џон (Jones, 1982) спомиње, током решавања проблемског задатка студенти осећају потребу да узајамно комуницирају. Другим речима, студенти природно комуницирају да би решили проблем. На тај начин, приликом решавања проблема студенти не уче језик него га усвајају, пошто не размишљају о њему, већ покушавају да комуницирају током активности (Krashen, 1982).

Такође, ови резултати у складу су са студијом Ферис и Хејцок (Ferris & Hedgcock, 2005: 53), који сматрају да читање текстова помаже студентима да разумеју разне елементе писања, укључујући реторичку структуру и стилске карактеристике. Да би разрешио проблемску ситуацију, ученик мора да размишља, дискутује, истакне и провери хипотезу, као и да прочита допунску литературу, а читање и анализа стила аутентичних текстова могу помоћи студентима да усвоје професионални стил писања. Бољи резултати у експерименталној групи свакако се могу приписати чињеници да су студенти морали да читају интензивно и са разумевањем да би сакупили податке потребне за решавање радних задатака у оквиру часа проблемске наставе.

Закључак

Примена проблемске наставе тек је почела да се испитује у областима као што је енглески језик струке. Ово истраживање допринело је том пољу пружајући алтернативу функционалном приступу у литератури енглеског језика струке. Истраживање је показало да је учење засновано на проблемској настави успешно и да заслужује даљу примену на курсевима енглеског језика струке, јер се на тај начин поспешује практична примена језика кроз низ тематски организованих задатака. Проблемска настава препознаје потребе студената у смислу сврхе комуникације, комуникационог окружења, средстава комуникације, језичких вештина, функција и структура и ставља управо те потребе студената у центар наставе страног језика.

У закључку, иако се проблемска настава не појављује у литератури енглеског као страног језика, многе идеје и принципи проблемске наставе већ су уграђени у наставу страног језика. Међутим, с обзиром на посебне одлике ученика страних језика (на пример, ниво знања, временска ограниченост и мотивација), неки принципи проблемске наставе морају се променити и прилагодити студентима, али истовремено и задржати суштину проблемске наставе.

Литература

1. Breuch, L. M. K. (2002). Post-process pedagogy: A philosophical exercise. U: Villanueva, V. (ur.): *Cross-talk in comp theory: A reader*. Urbana, IL: NCTE.
2. Evensen, D. H., & Hmelo, C. E. (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
3. Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Harper-Marinick, M. (2001). Engaging students in Problem Based Learning. Maricorpora Center for Learning and Instruction. <http://www.mccli.dist.maricorpora.edu/forum/spr01/t11.html>
5. Hartley, P. (2002). *Business Communication*. London: Routledge.
6. Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
7. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
8. Medzerian, S. (2010). Style and the Pedagogy of Response, *Rhetoric Review*. 29, 2, 186-202.
9. Pennell, M., & Miles, L. (2009). It Actually Made Me Think: Problem-Based Learning in the Business Communications Classroom, *Business Communication Quarterly*. 72, 4, 377 -394.
10. Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class, *ELT Journal*. 59, 23-30.
11. Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. Englewood Cliffs, NJ: Educational technologies.

12. Sendag, S. & Odabasi, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills, *Computer & Education*. 53, 132-141.
13. Stepanovna, A. (2006). O inovacionim i tradicionalnim modelima nastavnog procesa, *Nastava i vaspitanje*. 2, 3-8.
14. Uden, L., & Beaumont, C. (2006). *Technology and Problem-Based Learning*. Hershey: Information Science Publishing.
15. Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ivana Martinović Barbul

THE INFLUENCE OF PROBLEM BASED LEARNING ON TEACHING WRITING STYLE IN ESP CLASSROOMS

Summary: *The aim of this study was to test the influence of problem based learning in teaching writing skills in an English Business Course. In the experimental group, students taught about basic principles of writing style according to the pre-planned teaching unit, prepared according to the principles of pbl implementation. The class was realised in the following order: 1. Set up the problem (problem situation); 2. Defining the problem; 3. Hypotheses; 4. Decomposition of the problem (the breakdown of the main problem into smaller problems); 5. Verification of hypotheses; 6. Conclusions. The same content were taught in the control group with a traditional method. The teacher orally presented content, sometimes explaining the difference by showing examples of well and poorly written business documents.*

As the initial test, the author asked students to write a cover letter while on the final test, students had to write a letter of request.

This paper is part of a PhD thesis that deals with the effect of pbl on the development of local and global aspects of writing. In this thesis, we used analytical scoring scale, in which the aspect of style is only one element. The scale was used to assess the work of students before and after the implementation of the experimental program. The works of students were given marks from 1 to 5 for each of the analyzed aspects: style, organization, grammar, mechanics, purpose, audience. After creating a problem modelled lessons for every aspect in which we defined the key features of each aspect, we wrote descriptors which explain the value of each rating on the scale. Descriptors are based on the characteristics of a particular aspect mentioned in the teaching units.

The paired t test results indicate that PBL is very useful if you want to develop students' writing style.

Key words: *problem based learning, writing skills, style, ESP.*