

بررسی شیوه‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری دانشجویان ایرانی (مورد مطالعه: دانشجویان زبان فرانسه در مقطع کارشناسی ارشد)

مرضیه مهرابی^۱

استادیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

فرزانه مصباحی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

یادداشت برداری در مقام یکی از مهارت‌های دانشگاهی، توجه پژوهشگران حوزه آموزش زبان فرانسه دانشگاهی را به خود جلب کرده است. جستار پیش رو بر آن است روش‌ها و راهبردهای یادداشت برداری دانشجویان ایرانی را در کلاس‌های گوناگون بررسی کند و با این بررسی به مشکلات یادداشت برداری دانشجویان بپردازد. برای دستیابی به این هدف، سه ابزار گردآوری داده مورد استفاده قرار گرفت؛ ۱۳ جلسه از ۴ کلاس گوناگون در مقطع کارشناسی ارشد، گرایش‌های ادبیات و آموزش، در دانشگاه تهران مشاهده و ضبط و ۸۴ یادداشت گردآوری شد. ۶۱ دانشجوی ایرانی در مقطع نامبرده به پرسشنامه محقق‌ساخت با روایی ۰٫۸۱، پاسخ دادند. داده‌ها بر اساس روش ترکیبی کیفی (با استفاده از جدول تحلیل یادداشت‌ها) و کمی (با استفاده از نرم‌افزار SPSS برای تحلیل پرسشنامه) تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد روش رایج یادداشت برداری میان دانشجویان روش خطی یا سامان دهنده است. استفاده از عین واژه‌ها، جمله‌های کلیدی، وفاداری و سازگاری با مطالب بیان شده، دسته‌بندی اطلاعات حین یادداشت برداری، تصویرنگارها و علامت‌های فهرست بندی در سطح گفتمان و اندیشه نگارها در سطح واژه از رایج‌ترین راهبردها است. دگرنویسی، دسته‌بندی اطلاعات پس از یادداشت برداری، درج دیدگاه‌ها، تبادل نظر با استادان و دانشجویان سال بالاتر، استفاده از

1. Email: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.v1i2.84627>

راهبردهای فراگفتمانی در سطح گفتمان، بهره‌گیری از شمایل‌ها در سطح واژه و همچنین اقسام راهبرد کوتاه نویسی از کم بسامدترین راهبردها بوده است. میان روش‌ها و راهبردهای به کارگرفته شده از سوی دانشجویان در کلاس‌های گوناگون، تفاوت‌هایی وجود دارد، نظیر صورت یادداشت‌ها در بهره‌برداری از فضای کاغذ یادداشت، گونه‌های راهبردهای کوتاه نویسی، ساختار و روش‌های به کارگرفته شده، حجم یادداشت‌ها و استفاده از زبان مادری.

کلیدواژه‌ها: دانشجویان ایرانی، راهبردهای یادداشت‌برداری، روش‌های یادداشت‌برداری، زبان فرانسه، فرانسه دانشگاهی

مقدمه

دانشجویان در زمان تحصیل خود ناگزیر از یادداشت‌برداری بهره می‌جویند؛ مفروض این است که آنان بدون آموزشی ویژه و به صورت خودکار، در کلاس‌ها قادر به انجام این فعالیت هستند. شاید به همین سبب است که در برنامه درسی زبان فرانسه، در هیچ‌یک از مقاطع تحصیلی، این مهارت دانشگاهی به صورت نظام‌مند آموزش داده نمی‌شود.

در بستر یاددهی / یادگیری دانشگاهی استفاده از برخی ابزارهای آموزشی فناورانه نظیر پاورپوینت در کنار ابزارهایی چون جزوه و کتاب در کلاس‌ها برای انتقال دانش از سوی استادان بیش‌ازپیش رایج شده است و به‌عنوان میانجی میان سخنان استاد و فرآیند فهم و یادداشت‌برداری دانشجویان عمل می‌کند. هدف از تحقیق پیش‌رو تحلیل گونه روش‌ها و راهبردهایی است که دانشجویان ایرانی در کلاس‌های گوناگون در مقطع کارشناسی ارشد زبان فرانسه به کار می‌برند. دغدغه اصلی پژوهش حاضر این است که دانشجویان ایرانی زبان فرانسه تا چه میزان از روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری به صورت کارآمد استفاده می‌کنند. بحث در باب کارآمدی این روش‌ها و راهبردها، مستلزم پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. دانشجویان ایرانی در کلاس‌های فرانسه در دانشگاه بیشتر به کدام روش یادداشت‌برداری می‌کنند؟
۲. کدام راهبردهای یادداشت‌برداری میان دانشجویان ایرانی رایج‌تر است؟
۳. آیا میان یادداشت‌های دانشجویان در کلاس‌های گوناگون تفاوتی وجود دارد؟

بر اساس پرسش‌های بالا، فرضیه‌های زیر قابل طرح‌اند:

۱. به نظر می‌رسد دانشجویان ایرانی برای یادداشت‌برداری از روش خطی استفاده می‌کنند که مستلزم واکاوی مطالب درسی به هنگام گوش دادن نیست.
۲. دانشجویان ایرانی احتمالاً بیشتر از برخی علامت‌های جایگزینی و فهرست‌بندی استفاده می‌کنند.

۳. بر حسب ابزارهای آموزشی (پاورپوینت، تخته، کتاب یا جزوه) مورد استفاده برای انتقال دانش، یادداشت‌های دانشجویان ممکن است صورتی متفاوت داشته باشند. برای دستیابی به هدف پژوهش و ارائه پاسخ به پرسش‌ها، نخست چکیده‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در خارج از ایران و در کشورمان به دست می‌دهیم، سپس به تبیین فعالیت یادداشت‌برداری در دانشگاه و ویژگی‌های آن می‌پردازیم و در پایان، شیوه‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری دانشجویان ایرانی را در کلاس‌های گوناگون بررسی می‌کنیم. ابزارهای گردآوری داده در این تحقیق مشاهده کلاس‌ها، یادداشت‌های دانشجویان و پرسشنامه محقق‌ساخت است و تحلیل داده‌ها بر اساس روش ترکیبی (کمی و کیفی) استوار است.

پیشینه پژوهش

از سال‌های پایانی دهه ۸۰ میلادی تا امروز، یکی از محورهای پژوهش در آموزش زبان‌ها، بررسی نقش یادداشت‌برداری در یادگیری سطحی یا عمیق، به خاطر سپاری اطلاعات و مشکلات زبان‌آموزان یا دانشجویان در این مهارت بوده است. به‌عنوان مثال، ژیرولامی-گالوین^۱ (۱۹۸۹) و کیورا^۲ (۱۹۸۹) درصدد بررسی تأثیر یادداشت‌برداری در به‌خاطر سپاری اطلاعات در کلاس‌های زبان خارجی بوده‌اند. به دنبال آنان، ژیل^۳ (۱۹۹۱) به شیوه آموزش ترجمه هم‌زمان به کمک تمرین‌های یادداشت‌برداری و بدون نیاز به این دست تمرین‌ها پرداخته است. پژوهشگران دیگری (پورتین^۴ ۱۹۹۴؛ بوش^۱ ۱۹۹۹؛ امر^۲ ۲۰۰۳؛ پیولا^۳ ۲۰۰۱)، مشکلات دانشجویان را هنگام یادداشت‌برداری و به‌ویژه، هنگام بازنویسی یادداشت‌ها مطالعه کرده‌اند.

1. Girolami-Galvin
2. Kiewra
3. Daniel Gile
4. Henri Portine

فاراکو^۴ (۱۹۹۷) در مطالعه‌ای طولی^۵ (در طی سه ماه) و مقایسه‌ای دربارهٔ دانشجویان خارجی (اسپانیایی، آلمانی و انگلیسی) با دانشجویان فرانسوی، در واحدهای درسی زبان‌های خارجی کاربردی^۶، به بررسی عوامل مؤثر بر یادداشت‌برداری و تأثیر این عوامل در موفقیت دانشجویان پرداخته است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که در یادداشت‌های دانشجویان بومی، نوعی همگام‌سازی با بیان استاد در کلاس درس وجود دارد؛ بدین معنا که دانشجویان گام‌به‌گام با منطق و کلام استاد پیش می‌روند و نکات مهم و کلیدی را یادداشت می‌کنند؛ اما دانشجویان غیربومی^۷ به دلیل عدم مهارت در زبان و در مدیریت زمان، نمی‌توانند رشتهٔ کلام استاد را مانند دانشجویان بومی دنبال کنند.

در سال‌های ۲۰۰۰، محققان با تکیه بر مبانی روان‌شناسی شناختی و نقش یادداشت‌برداری در یادگیری طرح مسئله نموده‌اند. باریه^۸ و همکارانش (۲۰۰۴)، در مورد سه گروه از دانشجویان سال دوم اراسموس^۹، با ملیت‌های گوناگون (انگلیسی، اسپانیایی و ژاپنی) مطالعه‌ای آزمایشی انجام داده‌اند. هدف از آن پژوهش، مقایسهٔ فرآیندهای ذهنی دانشجویان با زبان‌های مادری گوناگون در یادداشت‌برداری به زبان فرانسه (به‌عنوان زبان خارجی آنان) بوده و نتایج نشان داده است که تفاوت‌های موجود در یادداشت‌های این دانشجویان با شیوه‌های پردازش اطلاعات در زبان مادری آنان ارتباط مستقیم دارد. روسی^۹ و پیولا (۲۰۰۳) تأثیر کوشش شناختی^{۱۰} و ظرفیت حافظهٔ کوتاه‌مدت دانشجویان را بر یادداشت‌برداری در دو موقعیت متفاوت درک گفتاری و نوشتاری مطالعه کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که یادداشت‌برداری به هنگام درک گفتاری نیازمند توجه بیشتر و عمیق‌تری است. امر (۲۰۰۳) بر اساس مطالعات پیشین (ژیرولامی-گالوین ۱۹۸۹؛ بوش ۱۹۹۹؛ پیولا ۲۰۰۱)، به دو مسئله

1. François Boch
2. Danielle Omer
3. Annie Piolat
4. Martine Faraco
5. Étude longitudinale
6. Langues étrangères appliquées
7. Non-natif
8. Marie-Laure Barbier
9. Jean-Yves Roussey
10. Effort cognitif

پرداخته است؛ چگونه دانشجویان خارجی به محض ورود به دانشگاه‌های کشور فرانسه به شیوه‌های یادداشت‌برداری دانشجویان فرانسوی پی می‌برند؟ چگونه این درک و بازخورد بر عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد؟

در سال‌های اخیر، دیک^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، در طرحی پژوهشی به بررسی ویژگی‌های یادداشت‌برداری دانشجویان در دو گونه تعامل رودرو و تعامل با صفحه نمایش رایانه پرداخته‌اند. این پژوهش پیچیدگی صورت‌های گوناگون بازنویسی در یادداشت‌برداری را تبیین کرده است.

از بندهای پیشین می‌توان استنباط کرد که تحقیقات انجام‌شده درباره یادداشت‌برداری در خارج از ایران یا با تکیه بر مبانی روان‌شناسی شناختی به فرآیندهای ذهنی دانشجویان پرداخته‌اند (ژیرولامی-گالوین، ۱۹۸۹؛ کیورا، ۱۹۸۹؛ روسی و پیولا، ۲۰۰۳؛ باربیه و همکاران، ۲۰۰۳؛ دیک و همکاران، ۲۰۱۴)، یا براساس دغدغه‌های آموزشی و از راه مقایسه شیوه‌های یادداشت‌برداری دانشجویان بومی و غیربومی، تأثیر این مهارت را بر میزان موفقیت تحصیلی بررسی کرده‌اند (فاراکو، ۱۹۹۷؛ بوش ۱۹۹۹؛ پیولا ۲۰۰۱؛ امر، ۲۰۰۳).

از میان پژوهش‌ها در ایران، می‌توان به پایان‌نامه شوریده (۱۳۹۲) در دانشگاه رازی اشاره کرد که به بررسی راهبردهای یادداشت‌برداری دانشجویان کارشناسی سال نخست و آخر در رشته زبان انگلیسی پرداخته است. در این پایان‌نامه، رابطه میان درک و نوع راهبردهای دانشجویان در یادداشت‌برداری بررسی شده است. نتایج نشان داده است که از سویی، شرکت‌کنندگان در این تحقیق درک مثبتی از یادداشت‌برداری داشته‌اند و دانشجویان سال آخر از تمامی راهبردهای یادداشت‌برداری بیش از دانشجویان سال نخست بهره‌جسته‌اند. از سوی دیگر، دانشجویانی که درک مثبتی نسبت به یادداشت‌برداری داشته‌اند، به‌طور معناداری بیشتر از راهبردهای کوتاه‌نویسی و ترتیب‌دهی^۲ استفاده کرده‌اند.

پور رضا (۱۳۹۵) در پایان‌نامه‌ای دیگر، تأثیر راهبردهای یادداشت‌برداری و یادآوری را بر عملکرد داوطلبان ایرانی در آزمون تافل *IBT*، در بخش تولید گفتاری مطالعه کرده است.

1. Dyke

2. Stratégies d'abréviations et de hiérarchisations

شرکت‌کنندگان این تحقیق ۵۴ زبان‌آموز در کانون زبان ایران در تهران بوده‌اند و پس از آزمون تعیین سطح، به صورت تصادفی به دو گروه یادداشت‌برداری و یادآوری تقسیم شده‌اند. در طول پنج جلسه به هر دو گروه راهبردهای مربوط به یادداشت‌برداری و یادآوری آموزش داده شده و در پایان، عملکرد دو گروه در تولید گفتاری از راه آزمون *T* در *SPSS* بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش بیانگر این است که گروه یادداشت‌برداری عملکرد بهتری داشته است. پژوهش ما اما وجه دیگری به مطالعات پیشین می‌افزاید؛ از این رو که شیوه‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری دانشجویان ایرانی در زبان فرانسه را در کلاس‌های گوناگون دانشگاه می‌سنجد و می‌کوشد از خلال بررسی روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری رایج دانشجویان، مشکلات آنان را بیابد.

بنیان‌های نظری پژوهش

ویژگی‌های یادداشت‌برداری در دانشگاه

به طور کلی، یادداشت‌برداری به فعالیتی پیچیده و فردی اطلاق می‌شود که متضمن نوشتن خلاصه‌وار اطلاعات مهم موجود در یک متن گفتاری یا نوشتاری است و طبق گفته پیولا (۲۰۰۴: ۱۰)، «یادداشت‌برداری رونویسی نیست، بلکه درک و بازنویسی است». این فعالیت بدین سبب پیچیده تلقی می‌شود که مستلزم چهار زیرفعالیت همزمان، یعنی دریافت (شنیدن یا دیدن اطلاعات)، درک عمیق (فهم مطالب و ارتباط میان آنها)، گزینش اطلاعات (برای تفکیک نکات اصلی و فرعی) و نوشتن آنها (یادداشت مطالب مهم) است. از این رو فعالیتی فردی پنداشته می‌شود که هر دانشجویی می‌تواند راهبردهای شخصی را به کار برد و به اطلاعات، قالب نوشتاری مورد نظر خویش را ببخشد (راهبردهای کوتاه‌نویسی، دگرگویی گفته‌ها، شکل دادن به یادداشت‌ها برای سهولت در بازخوانی و ...).

اغلب، دانشجویان برای فراموش نکردن مطالب و در اختیار داشتن بخشی از اطلاعات مهم و فرار یادداشت‌برداری می‌کنند و یادداشت‌هایشان در نقش حافظه‌ای بیرونی برای آنان عمل می‌کند. پیولا و بوش (۲۰۰۴) معتقدند یادداشت‌برداری واجد ویژگی‌هایی است که آن را به

نوشته‌ای منحصر به فرد تبدیل می‌کند. همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، یادداشت‌بردار اطلاعاتی را که با ارزش می‌انگارد از کلام یا متن استخراج می‌کند؛ سپس آنها را در ذهنش سامان می‌دهد و در پایان، به سرعت می‌نویسد. برای توصیف ویژگی یادداشت‌های دانشجویان در پژوهش‌های این حوزه، میزان وفاداری یادداشت‌ها از نظر صوری و معنایی و درستی روش انتخاب‌شده برای یادداشت‌برداری مورد مطالعه قرار می‌گیرد: در پاره‌ای از مطالعات (فاراکو و همکاران، ۲۰۰۳؛ باریه و همکاران، ۲۰۰۳)، نخستین شاخصه (وفاداری به لحاظ صوری) از راه حجم یادداشت‌ها سنجیده شده است؛ به این صورت که تعداد کلمات نوشته‌شده نسبت به تعداد کلمات بیان‌شده در کلاس بررسی می‌شوند. بررسی وفاداری از نظر معنایی، با هدف ارزیابی فهم درست یادداشت‌برداران از اطلاعات صورت می‌گیرد. مراد از درستی یادداشت‌برداری این است که آیا یادداشت‌برداران قادر به تشخیص رابطه میان اطلاعات ارائه‌شده بوده‌اند یا خیر.

عوامل مؤثر بر یادداشت‌برداری

در کلاس‌های استاد-محور^۱ عواملی بر فرآیند یادداشت‌برداری دانشجویان اثرگذارند؛ نظیر مهارت آنان در درک گفتاری، شیوه‌های نوشتن آنان، محتوای آموزشی، شیوه بیان استاد، فنون و ابزارهای مورد استفاده استاد در کلاس (تکرار، نوشتن بر روی تخته، تأکید بر مفهومی خاص، بیان عنوان‌ها و زیرعنوان‌ها به صورت واضح و صریح، آهنگ کلام و غیره) (مانژیانت و پارپت^۲، ۲۰۱۱).

همان‌طور که پیش‌تر گفتیم در کلاس‌های دانشگاه، استادان بخشی از کلاس یا همه آن را مصروف انتقال دانش به دانشجویان می‌کنند و دانشجویان نیز مطالب کلاس را در قالب یادداشت به عنوان «فعالیت نوشتاری رایج^۳» (دوژان^۴، ۲۰۰۸: ۲۷۲) برای خود محفوظ می‌دارند. بوش (۱۹۹۹) بر این باور است که شیوه یادداشت‌برداری دانشجویان در ارتباط مستقیم با شرایطی است که در آن قرار می‌گیرند. استاد در این شرایط نقشی پررنگ ایفا می‌کند؛ به این ترتیب که سرنخ‌هایی که وی به دانشجویان می‌دهد، سبب می‌شود آنها اطلاعات مهم را از

-
1. Cours magistraux
 2. Mangiante et Parpette
 3. Activité rédactionnelle banale
 4. Doggen

اطلاعات حاشیه‌ای تفکیک و در نتیجه، اطلاعات مهم را برای درک محتوای درسی شناسایی کنند. در طول کلاس، استاد ممکن است با عناصر کلامی یا غیرکلامی محرک یا مهارکننده بر یادداشت‌برداری دانشجویان تأثیر بگذارد. برانکا روزوف^۱ و دوژان (۲۰۰۳: ۱۵۲) و دوژان (۲۰۰۸)، بر اساس مقایسه میان یادداشت‌های دانشجویان فرانسوی و هلندی، عوامل محرک و بازدارنده در یادداشت‌برداری را تبیین کرده‌اند که آنها را در جدول زیر خلاصه می‌کنیم:

جدول ۱. عوامل بازدارنده و محرک در گفتمان استاد مؤثر بر یادداشت‌برداری

عوامل بازدارنده	عوامل محرک
<ul style="list-style-type: none"> - پراختها یا جمله‌های معترضه (اصولاً با کاهش میزان بلندی صدا و کم شدن مدت‌زمان آنها مشخص می‌شوند). - تعامل میان استاد با دانشجویان در زمان بروز پرسش یا مسئله‌ای - تعدد مثال‌ها و نقل‌قول‌ها و ترتیب مثال‌ها ج 	<ul style="list-style-type: none"> - نوشتن روی تخته - نوشتن روی ویدئو-فراتاب‌ها^۲ - استفاده از پاره‌گفتارهای تأکیدی (این مسئله خیلی مهم است و ...) - استفاده از جملات گذار و ربط دهنده‌ها که انسجام کلام استاد را نشان می‌دهند (نخست، دوم، در نتیجه، ...) - آهنگ کلام استاد

مشکلات دانشجویان در یادداشت‌برداری به زبان خارجی

در کلاس‌های دانشگاه، یادداشت‌برداری واکنش‌پذیری بالایی از سوی دانشجویان می‌طلبد و اینان غالباً یا بر درک مطالب تمرکز می‌کنند یا بر یادداشت‌برداری تحت‌اللفظی از آنچه به‌صورت آنی درک می‌کنند (الیو^۳ و همکاران، ۲۰۰۵؛ دیک و همکاران، ۲۰۱۴). باری، یادداشت‌برداری حاصل برهم‌کنش مداوم درک گفتاری و تولید نوشتاری و مستلزم دانش زبانی و دانش تخصصی، آشنایی با قواعد متعارف یادداشت‌برداری یا داشتن روش ویژه خود و استفاده از راهبردهای مؤثر است. در زبان مادری اغلب، فرآیند درک و تولید خودکار هستند، اما در زبان خارجی پژوهش‌ها در زمینه یادداشت‌برداری (ژیرولامی-گالوین، ۱۹۸۹؛ فاراگو، ۱۹۹۷؛ بوش، ۱۹۹۹؛ پیولا، ۲۰۰۱؛ باریبه و همکاران، ۲۰۰۳؛ امر، ۲۰۰۳)، مسئله خودکار نبودن

1. Sonia Branca-Rosoff

2. Vidéoprojecteur

3. Olive

این دو فرآیند و تأثیر آن را بر عدم توانایی دانشجویان غیربومی در مهارت یادداشت‌برداری نشان می‌دهند.

در پژوهش باریبه و همکاران (۲۰۰۳) به این نکته اشاره شده که دانشجویان خارجی برای یادداشت‌برداری در وهله نخست بر ساختارهای خرد گفتمان^۱ تمرکز می‌کنند؛ از این‌رو، در بررسی و انتخاب اطلاعات اساسی با مشکلات زیادی روبرو می‌شوند. فاراکو (۲۰۰۰) مطرح می‌کند که دانشجویان غیربومی برای رهایی از این مشکل ترجیح می‌دهند همه اطلاعات را کامل یادداشت‌برداری کنند؛ چراکه مرحله گزینش اطلاعات برایشان دشوار و زمان‌بر است. باریبه و همکاران (۲۰۰۳) بر مشکل دیگری انگشت می‌نهند که ناشی از عدم شناخت دانشجویان خارجی از راهبردهای یادداشت‌برداری مرسوم در میان دانشجویان فرانسوی است. در بندهای بعدی به تبیین این شیوه‌ها و راهبردها می‌پردازیم.

شیوه‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری در کلاس‌های دانشگاه

پیولا (۲۰۰۱)، برحسب چگونگی گزینش اطلاعات، روش‌هایی را در یادداشت‌برداری متمایز دانسته است: «روش خطی^۲»، «روش سامان‌دهنده^۳»، «روش سامان‌یافته^۴» و «روش مبتنی بر واژگان کلیدی^۵». می‌کشیم در ادامه هر یک از این روش‌ها را به صورت مجمل توضیح دهیم:

روش خطی

روش خطی شامل «خطی‌سازی^۶» گفتار سخنران است. یادداشت‌بردار در این روش ناگزیر است «میان زمان بیان اطلاعات از سوی استاد و فرآیند نوشتن خود تطابق ایجاد می‌کند» (پیولا، ۲۰۰۱: ۷۹). از معایب این روش این است که دانشجو برای شناسایی اطلاعات مهم هیچ پردازشی انجام نمی‌دهد. در واقع، در این گونه یادداشت‌برداری هیچ گزینش اطلاعاتی صورت نمی‌گیرد و به لحاظ دیداری، یادداشت‌ها (در زبان‌های لاتین) به صورت چپ‌چین و از بالا به

1. Microstructure du discours
2. Méthode linéaire
3. Méthode planifiante
4. Méthode préplanifiée
5. Méthode par mots clés
6. Linéariser

پایین سامان می‌یابند. لب راس^۱ (۱۹۹۲) و تیمبال-دوکلو (۱۹۸۸) عقیده دارند از محسنات این روش این است که یادداشت‌بردار بیشینه اطلاعات را ذخیره می‌کند. شایسته است بیفزاییم زمانی این نکته حسن به‌شمار می‌رود که هدف یادداشت‌بردار حفظ کلیه اطلاعات باشد و نه بخشی از اطلاعات گزینش شده.

روش سامان‌دهنده

روش سامان‌دهنده بر اساس نشانه‌هایی استوار است که استاد در کلاس به کار می‌برد. به‌عنوان مثال پاورپوینت، جزوه و غیره دربرگیرنده عنوان‌ها و زیرعنوان‌هایی هستند و می‌توانند به یادداشت‌های دانشجویان شکل ویژه‌ای ببخشند. در این روش، یادداشت‌بردار فعال‌تر است، زیرا فرصت دارد اطلاعات را ارزیابی کند؛ بدین معنا که تصمیم بگیرد آیا مطالب را یادداشت کند یا خیر.

روش سامان‌یافته

در روش سامان‌یافته، یادداشت‌بردار اطلاعات را بدون توجه به جایگاه آنها در کلام در دسته‌بندی‌های از پیش تعیین‌شده‌ای درج می‌کند. از معایب این روش این است که در همه حوزه‌ها قابل کاربست نیست و بیشتر در گزارش‌های علمی با ساختار مشخص و از پیش تعیین شده (چارچوب نظری، روش تحقیق، نتایج، بحث و ...) می‌تواند مورد استفاده باشد.

روش مبتنی بر واژگان کلیدی

در این روش، یادداشت‌بردار مجموعه اطلاعات را در کمترین حجم ممکن و در قالب سلسله مفاهیم اصلی یادداشت می‌کند. واژگان کلیدی خواه به‌صورت مستقیم از گفته‌های استاد استخراج می‌شوند، خواه دانشجو در طول یادداشت‌برداری آنها را می‌یابد. بنابراین، یادداشت‌بردار می‌باید اطلاعات را در فضای کاغذ طوری سازمان‌دهی کند که بتواند میان آنها ارتباط برقرار نماید. پیولا (۲۰۰۱) توزیع کلمات کلیدی را به دو فرآیند تقسیم کرده است: اولین فرآیند «ساختار درختی»^۲ است که حاصل آن نقشه‌ای مفهومی^۳ است و دومین فرآیند

1. Le Bras

2. Construction par arborescence

3. Carte conceptuelle

«ساختار منظومه‌ایی^۱» است که در آن کلمات به صورت خطی در فضای کاغذ حول یک محور نوشته می‌شوند. در این روش یادداشت‌بردار باید روابط میان اطلاعات را درک کند.

راهبردهای یادداشت‌برداری

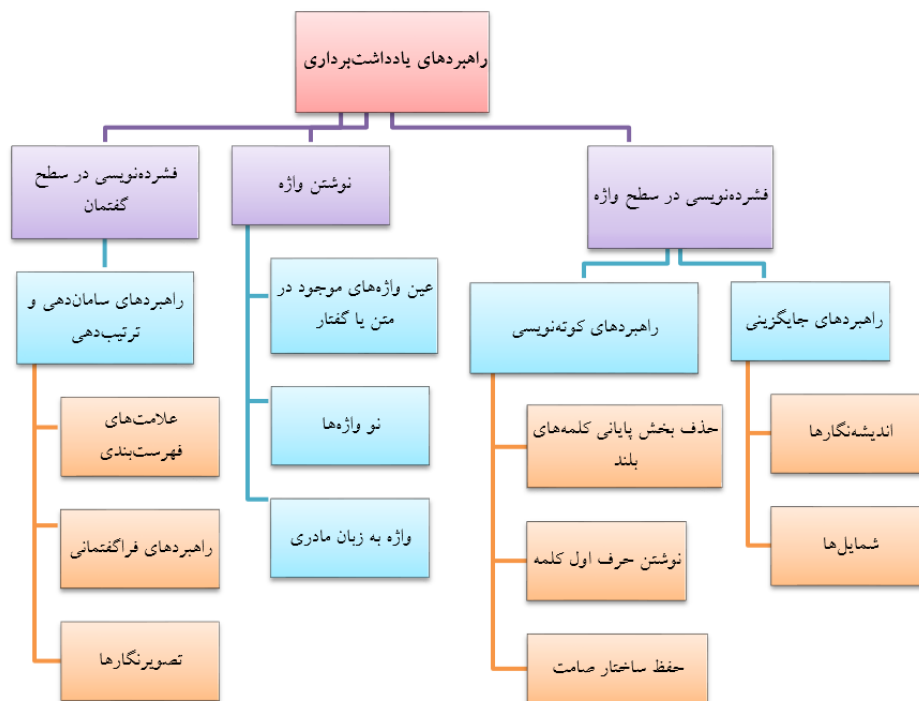
یادداشت‌بردار باید خود را با سرعت ارائه اطلاعات وفق دهد تا در پردازش و یادداشت آنها با مشکل روبرو نگردد. به بیان دیگر، با توجه به تفاوت میان سرعت در گفتار (دو تا سه کلمه در هر ثانیه) و سرعت در نوشتار (۰/۳ تا ۰/۴ کلمه در هر ثانیه)، به ویژه در زبان فرانسه که املای واژه‌ها طولانی است، یادداشت‌بردار ناگزیر، به راهبردهای فشرده‌نویسی^۲ متوسل می‌شود و به نوشتن بخش محدودی از اطلاعات بسنده می‌کند. وی به کمک همین راهبردها، قادر به تنظیم اختلاف سرعت میان انتقال اطلاعات و یادداشت آنها خواهد بود. در زبان فرانسه می‌توان فرآیندهای فشرده‌نویسی را به دو گروه بزرگ تقسیم کرد؛ فشرده‌نویسی در سطح واژه و فشرده‌نویسی در سطح گفتمان (باربیه و همکاران، ۲۰۰۴).

در سطح واژه، فرآیندهای کوتاه‌نویسی متضمن حذف بخش پایانی کلمه‌های بلند^۳ (Créativité= créat.)، نوشتن حرف اول کلمه^۴ (sujets= s.) یا کوتاه‌نویسی با حفظ ساختار صامت^۵ (fonctionnement= fct^{on}) است. این دسته شمایل‌ها^۶ را نیز در بر می‌گیرد که جایگزین واحدهای واژگانی می‌شوند. تصویرنگارها^۷ (regarder= □) یا اندیشه‌نگارها^۸ (question= ?)، استفاده از تغییر زبان یا الفبای سایر زبان‌ها (مثلاً الفبای لاتین یا یونانی (psychologie= Ψ) از این دست به‌شمار می‌آیند. برخی از این راهبردها همگانی هستند و برخی فردی؛ برای نمونه کوتاه‌نویسی e/n به معنای entre راهبردی فردی است.

1. Construction par constellation
2. Stratégies de condensations
3. Apocope
4. Rédaction à l'initiale
5. Abréviation charpente de la consonne
6. Icône
7. Pictogramme
8. Idéogramme

در سطح گفتمان گونه‌های زیر قابل تشخیص‌اند: تصویرنگارها (>=، >)، علامت‌های فهرست‌بندی^۱ (→؛ *؛ -) یا علامت‌های فراگفتمانی^۲ (Δ=important) (بوش، ۱۹۹۹، ۲۲۸). همچنین می‌توان ساختار کلی یادداشت را با درج عنوان‌ها و نتیجه‌گیری مشخص کرد. به این ترتیب، دستکاری در ساختار کلی، راهبردی است برای کوتاه کردن یادداشت‌ها. دسته‌بندی‌های گوناگونی از راهبردهای یادداشت‌برداری بر اساس آراء پژوهشگران ارائه شده است (پیولا، ۲۰۰۱؛ باریبه و همکاران، ۲۰۰۳؛ باریبه و همکاران، ۲۰۰۴). در سال ۲۰۰۱، پیولا راهبردهای یادداشت‌برداری را به سه دسته راهبردهای کوتاه‌نویسی، جایگزینی و ساماندهی و ترتیب‌دهی تقسیم کرده و برای هر دسته زیرشاخه‌هایی را در نظر گرفته است. در سال ۲۰۰۳، باریبه و همکارانش راهبردهای سامان‌دهی و ترتیب‌دهی پیولا (۲۰۰۱) را به عنوان زیرشاخه اصلی حفظ کردند، با این حال عنوان زیرشاخه علامت‌های نشانه‌ای^۳ - ترسیمی^۳ را به نشانه‌های فراگفتمانی تغییر دادند. آنان در این تقسیم‌بندی راهبردهای جایگزینی و کوتاه‌نویسی را به عنوان زیرشاخه‌های راهبرد فشرده‌نویسی در نظر گرفتند و دسته دیگری را به این راهبردها اضافه کردند؛ یعنی نوشتن واژه به زبان سوم یا مادری، نو واژه‌ها^۴ و عین واژه‌های موجود در متن یا در گفتار^۵. سرانجام، در سال ۲۰۰۴، باریبه و همکاران راهبردهای پیشین را به عنوان زیرشاخه‌های دو راهبرد کلی، یعنی فشرده‌نویسی در سطح گفتمان و در سطح واژه در نظر گرفتند. با توجه به سه دسته‌بندی متفاوت، در این پژوهش طرح‌واره‌ای را ایجاد کردیم که ترکیبی است از راهبردهای مذکور و یادداشت‌های دانشجویان مورد مطالعه نیز بر اساس این دسته‌بندی تحلیل شده است.

-
1. Effet de liste
 2. Effet de métadiscours
 3. Marque sémio-graphique
 4. Mot nouveau
 5. Mot identique



شکل ۱. گونه‌های راهبردهای یادداشت‌برداری

روش‌شناسی پژوهش

ابزارهای گردآوری داده

پارپت و بوشار^۱ (۲۰۰۳) مطرح می‌کنند، کلاس‌های استاد-محور غالباً گرد دو گونه ابزار شکل می‌گیرند: «جزوه یا تخته» که به‌عنوان ابزار نوشتاری و سنتی شناخته می‌شوند و «اسلاید پاورپوینت» که ابزاری نوین تلقی می‌شود و کارکرد هر دو آسان‌سازی درک و به‌خاطر سپاری مطالب برای دانشجویان است. در این جستار، نخستین ابزار گردآوری داده، یادداشت‌های دانشجویان بود که در دانشگاه تهران، در ۴ کلاس مقطع کارشناسی ارشد، گرایش ادبیات و آموزش زبان فرانسه و در نیمسال نخست سال تحصیلی ۹۷-۹۶ گردآوری شد. دانشجویان مورد بررسی در دو کلاس ادبیات فرانسه یکسان بوده‌اند، اما ابزار مورد استفاده‌ی استادان در این

1. Bouchard

کلاس‌ها متفاوت بوده است؛ در کلاس‌هایی از پاورپوینت استفاده شده بود (ابزار فناورانه) و در کلاس‌های دیگر از جزوه و کتاب (ابزار مبتنی بر کاغذ). ۱۳ جلسه از کلاس‌ها مشاهده و ضبط و در مجموع ۸۴ یادداشت در این کلاس‌ها گردآوری شد. اطلاعات مربوط به کلاس‌های مشاهده شده در جدول زیر آمده است:

جدول ۲. اطلاعات کلاس‌های مشاهده شده

عنوان واحد درسی	گرایش تحصیلی	ابزار مورد استفاده	تعداد جلسه‌های مشاهده شده
نظریه‌ها و روش‌های آموزش زبان	آموزش زبان فرانسه	پاورپوینت	۴
کارگاه مطالعه	آموزش زبان فرانسه	کتاب و جزوه	۳
ادبیات تطبیقی	ادبیات فرانسه	پاورپوینت	۲
سبک‌شناسی	ادبیات فرانسه	کتاب و جزوه	۴

ابزار دوم پرسشنامه‌ای محقق‌ساخت و مشتمل بر ۳۶ سؤال بود (ضمیمه). ۶۱ دانشجوی ایرانی (۹ مرد و ۵۲ زن) در گرایش‌ها و دانشگاه‌های گوناگون در سطح کارشناسی ارشد فرانسه بین سن ۲۲ تا ۳۴ سال به بالا به پرسشنامه تهیه شده بر روی googleforms پاسخ دادند. میزان ضریب پایایی از راه آلفای کرونباخ محاسبه شد تا بر اساس آن پایایی داده‌ها مشخص شود (جدول ۳).

جدول ۳. روایی پرسشنامه

میزان روایی پرسشنامه	تعداد مقوله‌ها
۰٫۸۱	۵

ابزارها و روش تحلیل داده‌های پژوهش

تحلیل داده‌ها به صورت کیفی و کمی، با ابزار جدول تحلیل یادداشت‌ها و نرم‌افزار SPSS (به منظور تحلیل پرسشنامه) صورت گرفت. نگارندگان این جستار نخست به صورت جداگانه، بر اساس جدول زیر، یادداشت‌های دانشجویان را تحلیل کردند و سپس در مواردی که اختلاف نظر وجود داشت، با بررسی مجدد، تحلیل یکسانی به دست آمد. بدین ترتیب، از سوگیری

کل‌گرا^۱ و سوگیری وابسته به نوآوری^۲ (پورن، ۲۰۱۳) در تحلیل بخش کیفی پژوهش احترام‌شده شد.

جدول ۴. تحلیل یادداشت‌های دانشجویان

انواع روش‌ها	فشرده‌نویسی در سطح واژه			فشرده‌نویسی در سطح واژه		
	نوشتن واژه	راهبردهای سامان‌دهی و ترتیب‌دهی	راهبردهای جایگزینی	راهبردهای کوتاه‌نویسی	راهبردهای	فشرده‌نویسی
واژگان کلیدی	صین واژه‌های موجود در متن یا گذر	واژه به زبان مادری	علائم‌های فهرست‌بندی	کوتاه‌نویسی منضمین حراف بخش پایانی کلمه‌های بلند	شمال‌ها	دانشجو ۱
سامان‌دهنده	خطی	تصویرنگارها	راهبردهای فراگفتنی	حفظ ساختار صامت	اندیشه‌نگارها	
سامان‌یافته						

یافته‌های پژوهش

یافته‌های به‌دست آمده از بررسی یادداشت‌ها

در کلاس‌های گوناگون، یادداشت‌ها به لحاظ ظاهری، متفاوت، اما از نظر نحوی، واژگانی و معنایی کاملاً وفادار به مطالب بیان شده از سوی استاد بودند؛ به این معنی که تغییری در ساختار جملات و یا دگرنویسی آن‌ها دیده نمی‌شد، بنابراین، میزان عین واژه‌های موجود در یادداشت‌ها تا حد قابل توجهی زیاد بود. در مواردی که استادان برای دگرگویی گفته‌ها از زبان فارسی استفاده کرده بودند، همان بخش‌ها در یادداشت‌ها نیز به زبان فارسی بود.

1. Biais holiste

2. Biais d'innovation

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که یادداشت‌های دانشجویان پرحجم بودند و برچسب‌گذاری اطلاعات و خلاصه کردن مطالب بیان‌شده، به‌ندرت در آنها دیده می‌شد. یادداشت‌برداران اطلاعات را در کلاس‌ها دریافت کرده‌اند، اما در گزینش، قالب‌بندی و سامان‌دهی معنایی آنها با مشکل روبرو بوده‌اند و در فاصله زمانی موجود، بیشینه اطلاعات را رونویسی کردند. از آنجا که فعالیت‌های ذهنی نامبرده مستلزم صرف بار شناختی زیادی بوده است، بنابراین در یادداشت‌ها کمتر به چشم می‌خورند. در کلاس‌هایی که یادداشت‌برداران به منابع اصلی (به ویژه پاورپوینت‌ها) دسترسی داشتند، از حجم یادداشت‌ها کاسته شده و اطلاعات صورتی منظم‌تر به خود گرفته بود. در این موارد، دانشجویان اغلب آسوده‌خاطر بودند که پیش یا پس از کلاس به مطالب دسترسی خواهند داشت و در نتیجه، به جای یادداشت همه مطالب، از راهبردهایی نظیر راهبردهای فراگفتمانی، علامت‌های فهرست‌بندی، اندیشه‌نگارها و تصویرنگارها در یادداشت‌برداری استفاده کردند.

دانشجویان در کلاس‌ها به روش‌های گوناگون یادداشت‌برداری کرده بودند. گاهی یادداشت‌ها بدون در نظر گرفتن حاشیه با ستون‌های تکی یا چندتایی نوشته شده بود و گاهی، با ساختاری متعارف و از چپ به راست و از بالا به پایین با فاصله‌های نامنظم و بدون در نظر گرفتن حاشیه صفحه برای نوشتن مطالب سامان یافته بود. در برخی از یادداشت‌های دارای ساختار خطی، بندها و علائم تورفتگی قابل تشخیص بوده‌اند و در هر خط، مجموعه‌ای از کلمات یا جملات نوشته شده بود و در پاره‌ای از یادداشت‌ها، عنوان‌ها و فاصله میان جمله‌ها و بندها به خوبی قابل تمایز بودند. بر این اساس، می‌توانیم بگوییم یادداشت‌های تحلیل‌شده بر اساس دو روش استوار بودند: روش خطی و سامان‌دهنده. تفکیک این دو روش در این پژوهش امری ناممکن است، چرا که هر دو روش در کلاس‌های متفاوت به تناوب قابل مشاهده بوده است.

تحلیل‌ها یادداشت‌ها در کلاس‌های گوناگون نشان می‌دهد که زیر شاخه‌های راهبردهای جایگزینی و سامان‌دهی و ترتیب‌دهی، جزء پربسامدترین راهبردها در یادداشت‌برداری بودند. به طوری که رایج‌ترین راهبردها استفاده از اندیشه‌نگارها، تصویرنگارها و علامت‌های فهرست‌بندی نظیر خط‌تیره، فلش، گیومه، نشانه‌های نقطه‌گذاری و ریاضی و و نامتداول‌ترین

راهبردها استفاده از شمایل‌ها و راهبردهای فراگفتمانی بوده‌اند. در برخی یادداشت‌ها علاوه بر راهبردهای ذکر شده، شاهد استفاده از اقسام کوتاه‌نویسی‌ها بودیم؛ به طوری که در ۸۴ یادداشت تحلیل شده، کوتاه‌نویسی متضمن حذف بخش پایانی کلمه‌های بلند (diapo. cog. ens. sém. ling. appr. gram. prof. lex. hypo. pers. litt. méta. obj. règ. méth. pdg. ds. cc.) بیشتر و کوتاه‌نویسی با حفظ ساختار صامت (psy. product^{on}. recp^{on}... txt. msg. bcp. Tjs. vs L1,) تنها در چند یادداشت دیده شد. واژه‌های اختصاری استاندارد (L2, LM, FLE, CECRL, FLS, ...) موجود در گفته‌های استادان نیز عیناً در یادداشت‌ها به چشم می‌خورد.

یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل پرسشنامه

پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه همگی دانشجویان یا دانش‌آموختگان زبان فرانسه با سطوح زبانی گوناگون بودند که مشخصات آنها در جدول زیر می‌آید:

جدول ۵. مشخصات پاسخ‌دهندگان

سطح فرانسه				جنسیت		مقطع تحصیلی			
C1	B2	B1	A2	مرد	زن	دانش‌آموختگان کارشناسی	ارشد ترجمه کارشناسی	ارشد ادبیات کارشناسی	ارشد آموزش کارشناسی
19.7%	42.6%	32.8%	4.9%	14.8%	85.2%	14.8%	16.4%	11.5%	57.4%

بر اساس نتایج بدست آمده از پرسشنامه ۳۷,۷٪ از دانشجویان همیشه، ۴۵,۹٪ از دانشجویان اغلب، ۱۳,۱٪ از دانشجویان گاهی و ۳,۳٪ از دانشجویان به ندرت در کلاس درس به زبان فرانسه یادداشت‌برداری می‌کنند. بنابراین، غالب دانشجویان به این فعالیت مبادرت می‌ورزند، اما تنها ۱۶,۴٪ از آنان آموزش ویژه‌ای برای یادداشت‌برداری دیده‌اند و ۸۳,۶٪ بدون آموزش نظام‌مند یادداشت‌برداری کرده‌اند.

سؤال‌های بدنه اصلی پرسشنامه به پنج مقوله دسته‌بندی شد. برای یافتن بسامد بیشترین عوامل قیدشده از سوی دانشجویان از آزمون رتبه‌بندی فریدمن^۱ استفاده شد که نتایج در جدول زیر می‌آید:

جدول ۶. مقوله‌بندی سوال‌های پرسشنامه

مقوله‌ها	عوامل	Mean Rank	Chi-square	Sig
روش تدریس استاد	کلمات تشویق‌کننده یا مهارکننده استاد	2.70	3.82	0.281
	فهم ارتباط مطالب	2.47		
	تکرار مطالب از سوی استاد	2.42		
	شیوه بیان استاد	2.41		
ابزارها	نوع ابزار مورد استفاده از سوی استاد	1.60	5.53	0.019
	تعداد ابزار مورد استفاده از سوی استاد	1.40		
روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری	استفاده از زبان فرانسه	6.89	65.03	0.000
	جملات کلیدی	5.98		
	دسته‌بندی اطلاعات به هنگام یادداشت‌برداری	5.26		
	دگرنویسی	4.84		
	استفاده از نمادها	4.66		
	دسته‌بندی اطلاعات پس از یادداشت‌برداری	4.57		
	کوته‌نویسی من‌درآوردی	4.35		
	کوته‌نویسی	4.30		
ویژگی یادداشت‌ها	درج دیدگاه خود	4.14	42.25	0.000
	سازگار با مطالب استاد	3.08		
	قابل فهم	2.7		
	کامل	2.15		
چگونگی تکمیل یادداشت‌ها	خوانا	2.07	49.87	0.000
	همکلاسی‌ها	3.63		
	ایتترنت	3.43		
	فایل‌های ضبط شده در کلاس‌ها	3.02		

1. Fridman Test

Sig	Chi-square	Mean Rank	عوامل	مقوله‌ها
		2.94	استادان	
		1.98	دانشجویان سال بالاتر	

همانگونه که در جدول بالا دیده می‌شود در مقوله عوامل مؤثر بر یادداشت‌برداری در روش تدریس استاد، مقدار احتمال معنی‌داری (sig) بیش از 0.05 است؛ بنابراین میان رتبه‌بندی این عوامل تفاوت معنی‌دار وجود ندارد و از نظر دانشجویان همه آنها به یک میزان مؤثرند.

در مقوله گونه ابزارها و تعداد آنها sig کمتر از 0.05 است؛ از این عدد نتیجه می‌گیریم میان دو عامل مورد بررسی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مقادیرهای mean rank میانگین رتبه گونه ابزار بالاتر از تعداد این ابزارهاست. لذا، به زعم دانشجویان، گونه ابزار مورد استفاده نسبت به تعداد این ابزارها دارای اولویت بیشتری است.

در مقوله روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری مقدار sig کمتر از 0.05 است. نتیجه این است که میان عوامل این مقوله تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مقادیر mean rank عوامل «استفاده از زبان فرانسه» و «استفاده از جملات کلیدی» و «دسته‌بندی اطلاعات به هنگام یادداشت‌برداری»، به ترتیب بالاترین میانگین رتبه‌ها را دارند. بنابراین دانشجویان بر این باورند که در یادداشت‌هایشان از این سه عامل بیش از سایر عوامل استفاده می‌کنند.

در مقوله کیفیت و چگونگی یادداشت‌ها، مقدار sig از 0.05 کمتر است. بنابراین می‌توان گفت میان دو عوامل این مقوله تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مقادیرهای mean rank، یادداشت‌های دانشجویان با مطالب گفته‌شده در کلاس سازگارند.

در مقوله چگونگی تکمیل یادداشت‌ها مقدار sig کمتر از 0.05 است. بر این اساس می‌توان بیان کرد میان عوامل این دسته، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مقادیرهای mean rank، دانشجویان برای تکمیل یادداشت‌های خود از «همکلاسی‌ها» و «اینترنت» بیشترین بهره را می‌جویند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد روش غالب یادداشت‌برداری در میان دانشجویان مورد مطالعه، روش خطی یا سامان‌دهنده است و تنوع قابل ملاحظه‌ای میان نوع روش‌های به کار برده شده در یادداشت‌ها دیده نشد.

اندیشه‌نگارها، تصویرنگارها و علامت‌های فهرست‌بندی (استفاده از نشانه‌ها و علامت‌های ریاضی و نقطه‌گذاری) به وفور در یادداشت‌ها به چشم می‌خورد، در مقابل، راهبرد کوتاه‌نویسی بسامد چندانی در آنها نداشت. شاید بتوان علت این امر را در پیش‌آموخته‌های دانشجویان در یادداشت‌برداری به زبان فارسی دانست؛ این گونه راهبردها در زبان مادری دانشجویان کم کاربردند و شناخت ناکافی دانشجویان از این راهبردها یا نبود آموزش نظام‌مند در این مورد در دوران تحصیل دانشگاهی، علل قابل توجه دیگرند.

تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از یادداشت‌ها در کلاس‌های متفاوت (در کلاس‌های با پاورپوینت و با جزوه یا کتاب)، نشان داد که می‌توان میان این یادداشت‌ها تفاوت‌هایی را مشاهده کرد. به‌طور کلی، صورت و ساختار یادداشت‌ها، اولین تفاوت بارز میان یادداشت‌های این کلاس‌ها است. مراد این است که در کلاس‌های با پاورپوینت، به سبب وجود ساختار منظم موجود در اسلایدها، یادداشت‌ها سامان‌مندترند. به نظر می‌رسد این مسئله به سبک گفتار استاد در کلاس نیز وابسته است؛ چراکه شماری از یادداشت‌های گردآوری شده در این دست کلاس‌ها ساختارمند نبودند. براساس پرسشنامه نیز می‌توان گفت که پاره‌ای از عوامل موجود در روش تدریس استاد، فارغ از گونه کلاس، بر یادداشت‌برداری دانشجویان اثرگذار است.

بررسی راهبردهای یادداشت‌برداری در دو گونه کلاس نشان داد در ماهیت این راهبردها تفاوتی وجود ندارد و تنها بسامد این راهبردها در دو گونه کلاس متفاوت بوده است. به بیان دیگر، در کلاس‌های مبتنی بر پاورپوینت به ترتیب، راهبردهای سامان‌دهی و ترتیب‌دهی، سپس راهبردهای جایگزینی و در نهایت راهبردهای کوتاه‌نویسی استاندارد رایج‌تر بودند. در مقابل، در کلاس‌های مبتنی بر ابزار کاغذی (کتاب یا جزوه)، به ترتیب راهبردهای جایگزینی، راهبردهای سامان‌دهی و ترتیب‌دهی و در نهایت راهبردهای کوتاه‌نویسی استاندارد بسامد بیشتری داشتند.

نتایج تحلیل یادداشت‌ها و پرسشنامه نشان داد در هر دو گونه کلاس، سه راهبرد (درج دیدگاه‌های شخصی، کوتاه‌نویسی من درآوردی و دگرنویسی) در یادداشت‌برداری‌ها غایب هستند. در مقابل استفاده از جمله‌های کلیدی، استفاده از زبان فرانسه و دسته‌بندی اطلاعات حین یادداشت‌برداری جزء راهبردهایی هستند که در یادداشت‌ها وجود دارند.

همچنین بر اساس ابزار نامبرده، می‌توان چنین استنباط کرد که دانشجویان باور دارند یادداشت‌هایشان سازگار با مطالب بیان شده از سوی استاد و قابل فهم است؛ شاید به همین سبب است که برای تکمیل آنها در خارج از کلاس جهدی نمی‌کنند و از یادداشت‌های هم‌کلاسی‌هایشان کمک می‌گیرند و کمتر به سراغ سایر منابع (فایل‌های ضبط شده، استاد یا دانشجویان سال‌های بالاتر) می‌روند.

از تفسیر داده‌ها می‌توان دو مسئله اساسی در یادداشت‌ها یافت؛ یکی بسامد اندک راهبردهای کاربردی اعم از کوتاه‌نویسی، دگرنویسی و سازماندهی و قالب‌بندی مطالب و دیگری یادداشت بیشینه مطالب بدون تحلیلی از آنها، هر چند مختصر و ساده. اگرچه در تحلیل‌های آماری رابطه معناداری میان سطح زبانی دانشجویان و انتخاب راهبردهای یادداشت‌برداری وجود نداشت، اما همان‌طور که در بخش‌های پیشین اشارت رفت، عدم استفاده از راهبردهای کارآمد، می‌تواند ناشی از ضعف زبانی یا عدم شناخت روش‌ها و راهبردهای کارآمد است. ماحصل عدم آموزش اصولی (به استناد یافته‌های پرسشنامه) این خواهد بود که دانشجویان، خواه روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری در زبان مادری خود را به زبان خارجی انتقال می‌دهند، خواه به نوشتن همه مطالب روی می‌آورند، خواه کلاس‌ها را ضبط می‌کنند. کمتر از ۱۰٪ جامعه آماری از فایل‌های ضبط‌شده برای تکمیل یادداشت‌های خود بهره می‌برند؛ ضبط کلاس‌ها بیشتر با هدف آرشیو مطالب انجام می‌شود و در عمل، استفاده چندانی ندارد، چراکه گوش دادن دوباره آن‌ها مستلزم صرف وقت بسیار است. بنابراین، راهبردهای دانشجویان برای یادگیری عمیق چندان فعالانه یا سودمند نیست.

با توجه به مشکلات یاد شده، پیشنهاد‌های آموزشی زیر قابل ارائه هستند: تهیه دفترک‌هایی متضمن گونه روش‌ها و راهبردها و معرفی اقسام کارآمدتر در یادداشت‌برداری به زبان فرانسه و به اشتراک گذاشتن آنها در فضاهای مجازی (که امروزه بسیار مورد توجه و استفاده‌اند)

دانشجویان را با این فعالیت آشنا می‌سازد. کارگاه‌های آموزشی یک روزه برای دانشجویان به صورت معمول یا به شیوه وارونه به همراه تهیه ویدئوی‌های آموزشی نیز شدنی است. شاید بتوان بخشی از سرفصل‌های درسی را به تدریس صریح این مهارت اختصاص داد. تدریس به تنهایی اما چندان کارساز نمی‌افتد و می‌باید همراه با تمرین‌های نظام‌مند و مداوم باشد؛ به گونه‌ای که دانشجویان زمانی را در کلاس (برای تمرین‌های اولیه) و زمانی را در خارج از کلاس (تا پایان ترم) به صورت گروهی صرف تمرین یادداشت‌برداری، بازبینی و تکمیل یادداشت‌هایشان کنند. کارگاه‌های آموزشی چگونگی تدریس این مهارت در محیط دانشگاهی به استادان هر چند از سوی همگان مقبول نمی‌افتد (با این دلایل که حجم سنگین مطالب اصلی در کلاس، اغلب استادان را در تنگنای زمانی قرار داده یا اینکه دانشجویان خود ملزم‌اند به صورت مستقل این فعالیت را بیاموزند)، اما دست کم آگاه کردن این کنشوران نسبت به مشکلات اساسی دانشجویان، شاید همراهی آنان را در تخصیص بخشی از کلاس‌ها به آموزش و تمرین این مهارت در پی داشته باشد.

آموزش اصولی روش‌ها و راهبردهای یادداشت‌برداری می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا در کلاس‌ها از آفت رونویسی برهند و زمان خود را، در کلاس (با در نظر گرفتن مشکلات یادداشت‌برداری به زبان خارجی) یا هنگام مرور یادداشت‌ها، نه مصروف رونویسی که صرف گزینش و یادداشت اطلاعات مهم (در کلاس) و مطالعه بیشتر (در خارج از کلاس) برای درج و بسط تحلیل‌های خود در یادداشت‌ها کنند و از این راه بتوانند یادگیری خود را تعمیق بخشند.

پژوهش ما نه درصدد بررسی تأثیر ابزارهای فن‌آورانه، که به دنبال بررسی شیوه‌های یادداشت‌برداری در کلاس‌های گوناگون در دانشگاه بود؛ از این رو، برای گردآوری داده‌ها در پی ایجاد محیطی آزمایشگاه‌گونه نبودیم. در پژوهش‌های دیگر شدنی است تأثیر ابزارهای فن‌آورانه و روش تدریس استادان را بر یادداشت‌برداری دانشجویان در مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی و پیراسته از عوامل مزاحم سنجیده شود.

اگر از سطحی بالاتر به این پژوهش نظر کنیم باید بگوییم، مهارت یادداشت‌برداری تنها یک مؤلفه از جورچین مهارت‌های دانشگاهی است؛ چنانچه سایر این مهارت‌ها در زبان فرانسه مورد غور و کنکاش قرار گیرند، امید تربیت دانشجویانی فکورتر و کارآمدتر خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

ا. این واحدهای درسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته‌های علوم انسانی وجود دارد و دانشجوی ملزم به یادگیری دست کم دو زبان در کنار رشته تخصصی (مثل ادبیات، حقوق، اقتصاد، مدیریت و ...) خود است.

ب. اراسموس طرحی اروپایی است برای تبادل دانشجویان و استادان دانشگاه‌های اروپایی با دانشگاه‌های سراسر دنیا.

EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students

ج. در این مطالعه دانشجویان فرانسوی بر این باور بوده‌اند که یادداشت اولین مثال و نقل قول مستقیم کفایت می‌کند، اما دانشجویان هلندی، تمام مثال‌ها و نقل قول‌ها را یادداشت کرده‌اند.

کتابنامه

پوررضا، مصطفی. (۱۳۹۵). «بررسی مقایسه‌ای تأثیر استراتژی‌های یادداشت‌برداری و به‌خاطر‌آوری بر عملکرد شرکت‌کنندگان ایرانی در فعالیت‌های ترکیبی گفتاری تافل آی بی تی». دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس.

شوریده، آمنه. (۱۳۹۲). «بررسی درک و راهبردهای یادداشت‌برداری دانشجویان زبان انگلیسی: مطالعه موردی در یکی از دانشگاه‌های کشور». دانشگاه رازی.

Barbier, M. L. et al. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. *Arob@se*. Vol 1-2, pp. 180-203 [http://www.arobase.to].

Barbier, M. L. et al. (2004). Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais. dans N. Andrieux-Reix, S. Branca, C. Puech (Dir.), *Écriture abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. *L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire*. Paris : Orphys. 143-161.

Boch, F. (1999). *Pratique d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes entre texte source et texte cible*. Lille : Les Presses du Septentrion.

- Branca-Rosof, S., Doggen, J. (2003). Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes dans les cours magistraux. *Arob@se*. Vol 1-2, pp. 69-78.
- Chevalier, B. (1992). *Lecture et prises de notes, Gestion mentale et acquisition de méthode de travail*. Collection 128. Paris : Nathan.
- Doggen, J. (2008). Reformulations didactiques : effets de la prise de note d'étudiants francophones in Schuwer, M., Le Bot, M.-C., Richard, E. (éd). *Pragmatique de la reformulation, types de discours, interactions didactiques*. Rennes : Presse Universitaires de Rennes, pp.269-279.
- Dyke, G. et al. (2014). Analyse syntaxique de la reformulation lors de la prise de notes collaborative dans un éditeur de texte partagé. *Premier Colloque IMPEC : Interactions Multimodales Par Ecran*. Récupéré du <http://impec.ens-lyon.fr>
- Faraco, M. (1997). Etude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen. *Association for Specific Purpose*. N 15-18, pp. 41-54.
- Faraco, M. (2000). Prise de note : quelles compétences pour les Européens ? Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant. *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve de janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck.
- Faraco, M. et al. (2003). Codage et traitement automatique de corpus pour l'étude des prises de notes en français langue première et langue seconde. *Arob@se*. Vol 1-2, pp. 97-117 [<http://www.arobase.to>].
- Gille, D. (1991). Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive — une expérience — démonstration de sensibilisation. *Meta*, XXXVI, 2/3, pp. 431-435. CEEI (ISIT) et INALCO. Paris.
- Girolami-Galvin, S. (1989). *Etude de la prise de notes en anglais par des étudiants francophones (LEA : 2ème année : cours de civilisation)*. Thèse de doctorat. Université de Lyon 3.
- Kiewra, K-A. (1989). A review of note-taking. The encoding storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*. Vol. 1, pp.147-172.
- Le Bras, F. (1992). *Comment prendre des notes*. Paris : Édition Marabout.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Olive, T., Kellogg, R. T., et Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the processus of writing: why and How? In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in Writing* et T. Olive, et C. M. Levy (Vol. Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 31–59). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Omer, D. (2003). La prise de notes à la française pour des « noteurs » non-natifs. *Arob@se*. Vol. 1-2, pp. 141-151. Récupéré du <http://hal.archives-ouvertes.fr>

- Parpette, C. et Bouchard, R. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. *Arob@se*. Vol. 1-2, pp. 69-78. Récupéré du <http://researchgate.net>
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes : Ecriture de l'urgence, in Piolat A., (Dir.), *Ecriture Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, pp.205-229.
- Piolat, A., et Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.
- Portine, H. (1994). Lecture, écriture et reformulations. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions Lecture/Ecriture* (pp. 351-368). Berne : Peter Lang.
- Puren, C. (2013). Puren, Ch. (2013). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. Récupéré du <http://www.christianpuren.com>.
- Roussey, J. Y. et Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*. vol. 1-2, pp. 47-68.
- Timbal-Duclos, L. (1988). *La prise de notes efficace*. Paris : Retz.

ضمیمه: پرسشنامه

سؤالات را با توجه به شرکت در کلاس‌های درس به زبان فرانسه در دانشگاه پاسخ دهید.

۱. مقطع تحصیلی خود را ذکر کنید؟

- کارشناسی (ادبیات)
- کارشناسی (مترجمی)
- کارشناسی ارشد (ادبیات)
- کارشناسی ارشد (مترجمی)
- کارشناسی ارشد (آموزش)

۲. جنسیت

- خانم
- آقا

۳. سن

- ۱۸-۲۲
- ۲۳-۲۶

۲۶-۳۰ ۳۰-۳۴ ۳۴ به بالا

۴. دانشگاه محل تحصیل خود را ذکر کنید.

۵. سال ورود خود به دانشگاه را ذکر کنید؟

۶. سطح فرانسه خود را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

A2 B1 B2 C1

۷. آیا در مدرسه یا دانشگاه یا ... برای چگونه یادداشت‌برداری آموزش دیده‌اید؟

بله خیر

اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	سؤالات
					تا چه میزان یادداشت‌برداری در یادگیری شما تأثیرگذار است؟
					تا چه میزان شیوه بیان استاد در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟
					تا چه میزان فهم ارتباط بین مطالبی که استاد بیان می‌کند در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟
					تا چه میزان تکرار مطالب از سوی استاد در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟
					تا چه میزان در یادداشت‌های خود، توضیحات و دیدگاه‌های خود را در مورد موضوع مورد بحث در کلاس درج می‌کنید؟
					تا چه میزان استفاده از کلمه‌های مهارکننده و یا تشویق‌کننده به یادداشت‌برداری توسط استاد در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟ (به‌عنوان مثال وقتی استاد می‌گوید دقت کنید، این مطلب مهمی است)
					تا چه میزان نوع ابزارهایی که استاد برای توضیح مطالب استفاده می‌کند (پاورپوینت، تخته سیاه، جزوه...) در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟

اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	سؤالات
					تا چه میزان تعداد ابزارهایی که استاد برای توضیح مطالب استفاده می‌کند (پاورپوینت، تخته سیاه، جزوه...) در یادداشت‌برداری شما تأثیرگذار است؟
					تا چه میزان یادداشت‌برداری در کلاسی که استاد از پاورپوینت استفاده می‌کند راحت‌تر است؟
					تا چه میزان از نمادها (+ ، = ، () ، «» ، ۱، ۲، ۳، - ، # ، * ، & ، → و غیره) در یادداشت‌های خود استفاده می‌کنید؟
					تا چه میزان در یادداشت‌برداری از کوتاه‌نویسی کلمات در استاندارد رایج استفاده می‌کنید؟ (abréviation)
					تا چه میزان در یادداشت‌برداری از کوتاه‌نویسی کلمات به صورتی که مخصوص خودتان (من‌درآوردی) است استفاده می‌کنید؟
					تا چه میزان از یادداشت کردن کل مباحث اجتناب می‌کنید و به نوشتن جملات اصلی اکتفا می‌کنید؟
					تا چه میزان جملات استاد را با حفظ ماهیت اصلی آن تغییر می‌دهید و به زبان خود می‌نویسید؟
					تا چه میزان یادداشت‌هایتان کامل هستند؟
					تا چه میزان یادداشت‌هایتان خوانا و واضح هستند؟
					تا چه میزان یادداشت‌هایتان با مباحث گفته‌شده در کلاس سازگاری دارند؟
					تا چه میزان یادداشت‌هایتان برای مرور، قابل فهم و سامان‌مند هستند؟
هرگز	به ندرت	گاهی	اغلب	همیشه	سؤالات
					آیا در کلاس‌های درس به زبان فرانسه یادداشت‌برداری می‌کنید؟
					آیا کلاس‌هایی را که در آن شرکت می‌کنید ضبط می‌کنید؟
					آیا از فایل‌های ضبط‌شده برای یادداشت‌برداری استفاده می‌کنید؟
					آیا هنگام یادداشت‌برداری اطلاعات را دسته‌بندی می‌کنید؟
					آیا یادداشت‌هایتان را پس از یادداشت‌برداری دسته‌بندی می‌کنید؟
					آیا در یادداشت‌برداری کلمات کلیدی در توضیحات استاد را یادداشت می‌کنید؟

اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	سؤالات
					آیا پس از یادداشت‌برداری، یادداشت‌های خود را کامل می‌کنید؟
					آیا از اینترنت برای کامل کردن یادداشت خود استفاده می‌کنید؟
					آیا از یادداشت‌های همکلاسی‌های خود برای کامل کردن یادداشت‌هایتان استفاده می‌کنید؟
					آیا از دانشجویهای سال بالاتر برای کامل کردن یادداشت‌های خود کمک می‌گیرید؟
					آیا از استادان برای کامل کردن یادداشت‌های خود کمک می‌گیرید؟