

طراحی و اعتبارسنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه و ارتباط آن با راهبردهای حل مسئله در ترجمه

رؤیا عراقیان (کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران)

ra.araghian@gmail.com

بهزاد قنصولی (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

ghonsooly@ferdowsi.um.ac.ir

افسانه غنی‌زاده (استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران)

ghanizadeafsane@yahoo.com

چکیده

ماهیت بین‌رشته‌ای مطالعات ترجمه دیدگاه‌های وسیعی را در سال‌های اخیر در حوزه تحقیق و پژوهش این رشته گشوده است. در این راستا، توجه نه تنها به سمت محصول نهایی ترجمه، بلکه به پردازش و نقش‌آفرینان اصلی آن معطوف شده است. از جمله این امور بررسی فرآیندهای شناختی و احساسی مترجمان است. با نظر به تأثیر در خور توجه مفهوم خودکارآمدی بر رفتار و کنش افراد، پژوهش حاضر بر آن است تا رابطه میان خودکارآمدی مترجمان و راهبردهای حل مشکل در ترجمه آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد. بدین منظور، دو پرسش‌نامه در زمینه مفاهیم پایه‌ای خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه طراحی شده و اعتبار آن را سنجیده شده است. هفتاد و شش دانشجوی ارشد و دکتری ترجمه در این تحقیق شرکت کردند. نتایج تحلیل داده و محاسبات آماری رابطه معناداری را بین احساس خودکارآمدی مترجمان و راهبردهای حل مشکل در ترجمه آن‌ها نشان داد. از آنجا که نقش باورهای کارآمدی مترجمان در گزینش و اعمال راهبردها در مواجهه با مشکل در فرآیند ترجمه حائز اهمیت است، یافته‌های این پژوهش در آموزش و برنامه تحصیلی ترجمه مفید خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، راهبردهای ترجمه، فعالیت‌های تصمیم‌گیری و حل مشکل، شناخت، فراشناخت

۱. مقدمه

با توجه به نقش عوامل احساسی تقریباً در همه جنبه‌های زندگی بشر، تحقیق اثربخشی خودکارآمدی در رفتار و کنش افراد جایگاه شایان توجهی در این سال‌ها به ویژه در میان روان‌شناسان و کارشناسان آموزش یافته است. پس از انتشار خودکارآمدی: به‌سوی یکپارچه‌سازی نظریه دگرگونی رفتاری (باندورا، ۱۹۷۷) این سازه در بافت‌ها و رشته‌های گوناگونی مانند مشکلات مرتبط با ورزش و سلامت و اکنون آموزش، به‌خصوص انگیزه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت (پاژاره، ۱۹۹۶). شماری از این پژوهش‌ها در باب رابطه خودکارآمدی و مهارت‌های زبانی صورت گرفت: تأثیر خودکارآمدی بر موفقیت در درس ریاضی و زبان انگلیسی (ویج فیلد، ۱۹۹۴، به‌نقل از پینریچ و شانک، ۱۹۹۶)، خودکارآمدی و به‌کارگیری راهبردهای فراگیری زبانی در میان معلمان تازه‌کار انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (سو و وانگ، ۲۰۰۵) و همین‌طور در بین دانش‌آموزان مدرسه (ماگو و الیور، ۲۰۰۷)، خودکارآمدی و بسندگی نگارش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (ارخان و سابان، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی و پیشرفت خواندن در زبان خارجی (قنسولی و الهی، ۲۰۱۰)، خودکارآمدی و مهارت شنیداری (چن و همکاران، ۲۰۰۷؛ رحیمی و عابدینی، ۲۰۰۹)، خودکارآمدی و خود ارزیابی در انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (کورونادو-الیگرو، ۲۰۰۶)، خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (معافیان و غنی‌زاده، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی و موفقیت در زبان انگلیسی عمومی (قنسولی، الهی و گلپرو، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی و خود تنظیمی^۱ (قنسولی و غنی‌زاده، ۲۰۱۳)، خودکارآمدی و فراشناخت (قنسولی، خواجه‌سوی و محجوبی، ۲۰۱۴). ترجمه که از نظر آنجلونی (۲۰۱۰) کنش رده بالای شناختی است، فرآیندی متشکل از تصمیم‌گیری و راهبردهای حل مشکل تلقی می‌شود. به‌عقیده درویش (۱۹۹۹) محدودیت‌های چندگانه‌ای در سطوح و مراحل مختلف، فرآیند ترجمه را در

1. Self-regulation

بر گرفته است. گرچه اساس پردازش ترجمه را راهبردها تشکیل می‌دهند که در پی آنها تصمیم‌های مقتضی اتخاذ می‌شود، آثار موجود حاکی از بی‌توجهی نسبت به آنهاست. از طرفی، توانش راهبردی در میان پنج خرده‌توانش مدل توانش ترجمه پخته از درجه اهمیت فراوانی برخوردار است و در حل مشکل و برقراری ارتباط درونی میان سایر خرده‌توانش‌ها نیز نقش بسزایی دارد (پخته، ۲۰۰۳). این خرده‌توانش در جای خود نیز با مؤلفه روان‌فیزیولوژیک در ارتباط است که بر سازوکارهای شناختی و رفتاری و روان‌حرکتی^۱ دلالت دارد (پخته، ۲۰۰۳). در نتیجه، خودکارآمدی و راهبردهای حل مشکل در ترجمه مطابق این مدل می‌توانند در برابر یکدیگر سهیم باشند. با این حال، فقدان پژوهش، ما را بر آن داشت تا این ارتباط را در این کاوش بسنجیم؛ به عبارتی می‌خواهیم ببینیم آیا خودکارآمدی مترجمان بر فرآیند پیچیده تصمیم‌گیری و حل مشکل حین ترجمه تأثیر دارد، چگونه و تا چه میزان. بنابراین سؤال‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. آیا پرسش‌نامه نوساخته خودکارآمدی ترجمه، از روایی و پایایی برخوردار است؟
۲. آیا پرسش‌نامه نوساخته راهبردهای حل مشکل در ترجمه، از روایی و پایایی برخوردار است؟
۳. آیا ارتباط معناداری میان نمرات خودکارآمدی دانشجویان ترجمه و نمرات راهبردهای حل مشکل آنها در ترجمه وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

۱. ۲. خودکارآمدی

خودکارآمدی، مفهوم اصلی نظریه شناخت اجتماعی باندورا (۱۹۸۶)، این گونه تعریف می‌شود: «باور به توانایی در سامان‌دهی و اجرای مراحل کاری که مستلزم اداره موقعیت‌های آتی است» (۱۹۹۴، ص. ۲). در این نظریه، سه متغیر عمده، کنش

افراد را تعیین می‌کند: رفتاری، شخصی، و محیطی. این متغیرها «نظام علی معلولی یکپارچه‌ای» (باندورا، ۱۹۹۷، ص. ۲۴) را پدید می‌آورند که بر یکدیگر اثری دوسویه می‌گذارند. یعنی رفتار متأثر از سازوکارهای روان‌شناختی و عوامل اجتماعی ساختاری است. در واقع، «میزان انگیزه، حالات روحی، و کنش اشخاص بیش از همه بر آنچه باور دارند وابسته است تا آنچه واقعیت عینی داشته باشد» (باندورا، ۱۹۹۷، ص. ۲). در مجموع، باور خودکارآمدی متوجه خود توانایی نیست بلکه تلقی از آنچه بتوان با قابلیت موجود انجام داد.

شایسته است به خاطر داشته باشیم که خودکارآمدی با کارآمدی، عزت نفس^۱، اعتماد به نفس^۲ و خودشناسی^۳ متفاوت است. کارآمدی به قدرت اعمال تأثیر، عزت نفس به حس ارزشمندی، اعتماد به نفس به واژه‌های کلیشه‌ای تا سازه‌های نظری (باندورا، ۱۹۹۷)، و خودشناسی به ارزیابی مهارت‌ها و احساس ارزشمندی در راستای رفتار مورد نظر اشاره دارد (پاژاره، ۲۰۰۹).

باندورا چهار منبع را برای خودکارآمدی معرفی می‌کند که شامل تجربه بسندگی^۴، تجربه غیر مستقیم^۵، ترغیب اجتماعی^۶، و حالات روان‌شناختی^۷ است. منبع اول که از همه مهمتر است مصداق استنباط مثبت فرد از فعالیت‌های پیشین خود می‌باشد. تجربه غیر مستقیم بیانگر مواردی است که شخص با مشاهده دستاورد سایرین یا از طریق رویکرد همانندسازی صاحب انگیزه شده و اطمینان می‌یابد به اینکه دارای همان توانایی در کسب موفقیت است. ترغیب اجتماعی درباره ارزیابی یا قضاوت کلامی دیگران است که باعث ارتقای تصورات درونی فرد می‌شود؛ البته در صورتی که از سوی افراد موثق، امین و متخصص صورت بگیرد (باندورا، ۱۹۹۷). در نهایت،

-
1. Self-esteem
 2. confidence
 3. self-concept
 4. Mastery experience
 5. Vicarious experience
 6. Social persuasions
 7. Psychological states

حالات روان‌شناختی به اضطراب، نگرانی، و انگیزختگی^۱ مؤثر بر گمان‌های شخصی گفته می‌شود.

باورهای خودکارآمدی، فعالیت‌های انسانی را از طریق چهار فرآیند شناختی، انگیزشی، احساسی و گزینشی کنترل می‌کنند (باندورا، ۱۹۹۷). در نظریه شناخت اجتماعی، رفتار ارادی و آگاهانه است که با «تدبیر در جهت هدفی معین» (باندورا، ۱۹۹۳، ص. ۱۱۸) ضابطه‌مند می‌شود. به واسطه جریان‌های انگیزه‌محور متأثر از این پندارها، تدبیر به انگیزه تبدیل شده و عمل متعاقب، نیرویی محرک برای چالش‌های فردی محسوب می‌شود. فرآیندهای احساسی که مرتبه نگرانی یا اضطراب را در مواجهه با موقعیت‌های بالقوه خطرناک بازگو می‌کند، استنباط اشخاص از توانایی‌هایشان را تحت الشعاع قرار می‌دهد. خودکارآمدی نه تنها عوامل استرس‌زا را در اختیار خود می‌گیرد بلکه در مقایسه با انگیزختگی اضطرابی، پیش‌بینی درستی از رفتار را ارائه می‌کند (باندورا ۱۹۹۳). در نهایت اینکه در فرآیندهای گزینشی، تصورات خودکارآمدی انتخاب حرفه و محیط افراد را در طول دوره زندگی تعیین می‌کند.

به عقیده باندورا و سایرین، خودکارآمدی در نیل به هدف، انجام وظایف، و گذر از چالش‌ها نقش چشمگیری دارد. به علاوه، تلاش، پشتکار، و استقامت شخص نشان دهنده حس قدرتمند خودکارآمدی اوست (پاژاره ۱۹۹۶). براون (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که هر فعالیت شناختی یا احساسی به دور از اتکای به نفس و ایمان به کارایی‌های فردی در رویارویی با امور زندگی امکان‌پذیر نیست. برنارد (۱۹۹۷) مشخصه‌های خودکارآمدی را این گونه بیان می‌کند: صاحبان باورهای عالی خودکارآمدی مشکلات را تکالیفی ناتمام می‌پندارند، از ژرفای وجود جذب کار می‌شوند، تعهد صادقانه در برابر علایق و کردار خود نشان می‌دهند، موفقیت‌های خود را به توانش و کوشش نسبت می‌دهند و خود را در اندک زمانی از شکست و ناخرسندی بازبایی می‌کنند. در مقابل، خودکارآمدی در سطوح نازل به اجتناب از

1. Arousal

فعالیت‌های دشوار ختم می‌شود. افرادی از این دست تکالیف را ورای توانایی‌های خود قلمداد می‌کنند. افزون بر این، بر ناکامی‌ها و پیامدهای منفی تمرکز می‌کنند، علت آن‌ها را به عدم توانایی استناد کرده و اعتماد به نفس را بی‌درنگ از دست می‌دهند.

در پی تأثیر فوق‌العاده خودکارآمدی، این مفهوم به یکی از مهمترین موضوع‌های پژوهش در حوزه‌های گسترده‌ای از جمله روان‌شناسی و آموزش تبدیل شده است. به‌عنوان نمونه، تأثیر خودکارآمدی بر ترس (باندورا، ۱۹۸۳)، افسردگی (دیویس و یاتز، ۱۹۸۲)، تسکین درد (مانینگ و رایت، ۱۹۸۳)، استعمال دخانیات (گارسیا اشمیت و دورفلر، ۱۹۹۰) و عملکرد ورزشکاران (بارلینگ و آبل، ۱۹۸۳). در تعلیم و تربیت، دامنه تحقیقات شامل کارکرد حیاتی باورهای کارآمدی در گزینش حرفه و رشته تحصیلی، پیشرفت دانش‌آموزان و تجارب آموزشی آموزگاران و موفقیت و انگیزه علمی است (پاژاره ۲۰۰۳). کولینز (۱۹۸۲) خودکارآمدی در درس ریاضی را در میان کودکان دارای توانش کم، متوسط، و بالای ریاضی بررسی کرده است. نتایج حاکی از آن بود که سطوح ممتاز کارآمدی منجر به اجرای بهتر می‌شود و فرقی نمی‌کند از چه میزان توانایی بهره برده‌اند. محققانی مانند رأس (۱۹۹۲) نیز بر نقش بنیادی خودکارآمدی معلمان در اهداف تعلیم و دستاوردهای دانش‌آموزان صحنه گذارده‌اند. به‌همین نحو، همبستگی معناداری بین خودکارآمدی و موفقیت دانش‌آموزان در درس ریاضی و انگلیسی در آغاز و پایان سال تحصیلی وجود داشت (ویگفیلد، ۱۹۹۴؛ به‌نقل از پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶). این سازه در زمینه راهبردهای یادگیری زبان‌آموزگاران بدو خدمت (سو و وانگ، ۲۰۰۵) و همین‌طور دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستان (ماگو و الیور، ۲۰۰۷) بررسی شده است که هر دو به‌کارگیری راهبردها را بیشتر در بین دانش‌آموزان با مرتبه بالای کارآمدی خاطر نشان می‌کرد. تمامی این یافته‌ها منطبق با ادعای باندورا مبنی بر تأثیر فراوان پندارهای خودکارآمدی بر انگیزه و اعمال بیش از پیش فنون یادگیری است. در پژوهش قنسولی و غنی‌زاده (۲۰۱۳) همبستگی معناداری میان خودکارآمدی و خودتنظیمی معلمان زبان انگلیسی

به‌عنوان زبان دوم به‌همراه تأثیر عامل تجربه و سن به‌دست آمد. افزون بر این، رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت به روش تحلیل مسیر^۱ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که هر دو عملکرد علمی معلمان کارآموز را از پیش تعیین می‌کند (قنسولی و دیگران، ۲۰۱۴). از طرف دیگر، کورونادو-الیگرو (۲۰۰۸) تأثیری متقابل میان باورهای عمومی خودکارآمدی و خودارزیابی دانش‌آموزان در فراگیری زبان خارجی یافت. از این رو، با توجه به یافته‌های تجربی دال بر جایگاه ویژه خودکارآمدی در بهره‌بری از راهکارهای مؤثرتر در تعلیم و آموزش، می‌توان تأثیر احتمالی خودکارآمدی و راهبردهای حل مشکل در ترجمه بر یکدیگر را فرضیه‌سازی کرد که بر همین اساس پژوهش حاضر پایه‌ریزی شد.

۲.۲. راهبردهای حل مشکل در ترجمه

به‌نظر می‌رسد تعریف روشنی از مفهوم راهبرد در ترجمه ارائه نشده، چرا که استفاده‌های گوناگونی از آن صورت گرفته و قابل تعمیم به هر فعالیت ترجمه‌ای نیز نیست. گاهی نیز ممکن است اصطلاحات دیگری مثل رویکرد، فن و رهیافت به جای آن به‌کار رود. به‌رغم اختلاف نظرهای فراوان، پژوهشگرانی همچون رینگز (۱۹۸۶) راهبرد ترجمه را این‌گونه توصیف می‌کنند: تدابیر بالقوه هوشیارانه مترجمان در رفع مشکلات خاص در ترجمه در چارچوب ترجمه‌ای معین. چسترمن (۱۹۹۷) ویژگی‌های عام راهبردهای ترجمه را هدفدار، مشکل‌محور، بین فردی و کاربرد آگاهانه ترسیم می‌کند. آنچه راهبرد را از غیر راهبرد متمایز می‌کند عنصر آگاهی است (کوهن، ۱۹۹۸). با این وجود، سگونو (۱۹۹۶) راهبردهای ترجمه را رویکردی هم ارادی و هم غیر ارادی می‌داند. طبقه‌بندی‌های مختلفی برای راهبردهای ترجمه ارائه شده است. رینگز (۱۹۸۶) انواع راهبردها را، درک متن^۲، معادل‌یابی^۳، معادل‌آزمایی^۴،

1. Path analysis
2. Comprehension
3. Equivalent retrieval
4. Equivalent monitoring

چاره‌گزینی^۱ و کوتاه‌سازی^۲ می‌داند. راهبردهای ژرلف (۱۹۸۶) در مجموعه‌ای ظاهراً پیچیده‌تر گنجانده شده که شامل مشکل‌یابی^۳، تحلیل زبان‌شناسی^۴، حفظ و بازیابی^۵، جستجوی کلی و گزینش^۶، استدلال و ارجاع متنی^۷، مفهوم‌سازی^۸ و کارآزمایی^۹ است. مندل و جنسن (۱۹۹۶)، از طرفی، تمایزی بین راهبردهای فرآوری^{۱۰} و ارزیابی^{۱۱} قائل می‌شوند که اولی به دریافت^{۱۲} و کوتاه‌سازی و دومی به بسندگی^{۱۳} و پذیرفتگی^{۱۴} رده‌بندی می‌شوند. سگونو (۱۹۹۶) چهار مقوله را معرفی می‌کند تحت عناوینی چون راهبردهای بینافردی، جستجو، ارجاع و ارزیابی و ژاکسلین (۱۹۹۳) راهبردها را کلی و جزئی در نظر می‌گیرد.

راهبردهای ترجمه در روند ترجمه جایگاهی محوری دارند؛ هر ترجمه‌ای مستلزم راهبردی خاص و هر مترجم راهبردی منحصر به خود دارد (ودیت، ۲۰۰۵). وانگهی، عملکرد عمده راهبردهای ترجمه، حل مشکل در سایه چاره‌اندیشی و تصمیم‌گیری است. با این همه، عمل ترجمه ترکیبی از هر دو محسوب می‌شود. به گفته ژاکسلین (۱۹۹۹) راهبردهای ترجمه «از ماهیتی اکتشافی و انعطاف‌پذیر برخوردار بوده و انتخاب آن‌ها متضمن تصمیمی بر پایه اهداف مترجم می‌باشد». بنابراین، مرحله آغازین راهبردها در تشخیص مشکل و مرحله پایانی آن‌ها در امکان رفع یا عدم رفع مشکل نهفته است (لورچر، ۱۹۹۲). افزون بر این، مطالعات شناختی اذعان می‌کنند که ترجمه، رفتاری در جهت حل مشکل است (ژاکسلین، ۲۰۰۲).

1. Decision-making
2. Reduction
3. Problem identification
4. Linguistic analysis
5. Storage and retrieval
6. General search and selection
7. Text inferencing and reasoning
8. Contextualization
9. Task monitoring
10. Production
11. Evaluation
12. Achievement
13. Adequacy
14. Acceptability

مهمتر از همه، مشکلات ترجمه در کلام نیومارک (۱۹۸۸) «قلب نظریه ترجمه را تشکیل می‌دهند». گرچه توجه کمی به مشکلات ترجمه معطوف شده، پژوهش‌های ترجمه از آن‌ها غافل نبوده و نیست (ویلز ۱۹۹۴).

حل مشکل در ترجمه دانش زیادی می‌طلبد. این دانش شامل دانش اظهاری و کاربردی است که اولی به دانسته‌های ذهن و تجربیاتی درباره فعالیت‌های روزمره و دومی به اطلاعات پایه‌ای به همراه دانش پویا و راهبردی دلالت دارد. غیر حرفه‌ای‌ها از دانش اظهاری و حرفه‌ای‌ها از دانش کاربردی بهره می‌برند و تعامل بین دانش و تجربه است که به تصمیم‌گیری و حل مؤثر مشکل در ترجمه منتهی می‌شود (کاسیاکاسکا-کانسکا، ۲۰۱۳). همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، توانش راهبردی مهم‌ترین توانش در مدل پکته (۲۰۰۳) در روند حل مشکل نقشی اساسی ایفا می‌کند. به ادعای لطفی‌پور ساعدی (۱۹۹۶) ترجمه ابزار برقراری ارتباط بین زبانی و بین نشانه‌ایست و نوع راهبردهای مورد استفاده مترجمان به ابقای مسیر ارتباطی میان نویسنده متن اصلی و خواننده متن مقصد متکی است.

از دهه نود میلادی به بعد تحقیقات تجربی بر پردازش ترجمه متمرکز شده‌اند. در رویکردهای فرآیندمحور، فعالیت‌های مترجم حین ترجمه ضبط شده و پس از آن با شیوه‌هایی مانند برون‌فکنی اندیشه تحلیل می‌شود. در واقع، پژوهش‌هایی از این دست این امکان را فراهم کرده‌اند تا فرآیندهای روان‌شناختی مترجمان هنگام حل مشکل در ترجمه مورد کنکاش قرار گیرند. از این نمونه پژوهش‌ها می‌توان به لورچر (۱۹۸۶)، (۱۹۹۱) اشاره کرد. او از ۴۸ آلمانی که زبان انگلیسی را فرا می‌گرفتند خواست تا در ترجمه شفاهی متنی هر آنچه را که به ذهنشان می‌رسد بازگو کنند. انواعی از راهبردها شناسایی شدند. با این حال، راهبرد واحدی با وجود تفاوت‌های فردی مشاهده نشد. به بیانی دیگر، تمایزی میان مترجمان تازه‌کار و مجرب در خصوص کیفیت راهبردها البته به جز فراوانی و توزیع آن‌ها یافت نشد. به‌همین ترتیب، سگونو (۱۹۹۱) دو آگهی تبلیغاتی را به دانشجویان ترجمه در سطوح مختلف خیرگی^۱ داد تا از زبان

فرانسه به انگلیسی ترجمه کنند. راهبردهای سخنوران بومی زبان انگلیسی که به زبان مادری خود ترجمه می‌کردند بیشتر ارزیابی^۱ و بازبینی^۲ بود. در مقابل، اصول فرا گرفته و پردازش‌های واژگانی بیشتر مد نظر سخنوران غیر بومی قرار داشت. امیرپور و قنسولی (۲۰۱۴) نیز با استفاده از شیوه برون‌فکنی اندیشه، رابطه میان اشتیاق به ترجمه و راهبردهای ترجمه تعدادی از دانشجویان ارشد ترجمه را آزمایش کردند. نتایج ثابت کرد که میزان اشتیاق دانشجویان به ترجمه در کاربرد و تعداد راهبردهای آنها مؤثر است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

هفتاد و شش دانشجوی مقطع ارشد و دکتری در دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام و دانشگاه فردوسی مشهد داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. از میان آنها ۱۹ مرد (۲۵٪)، ۵۴ زن (۷۱٪) بودند و ۳ نفر نیز جنسیت خود را در پرسش‌نامه درج نکرده بودند. زبان مادری این افراد فارسی و سابقه تحصیلی آنها کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی بود. پس از شرح مختصری از اهداف تحقیق، پرسش‌نامه‌ها توزیع و از دانشجویان خواسته شد تا در منزل به آنها پاسخ داده و جلسه آینده تحویل پژوهشگران دهند.

۳.۲. ابزار پژوهش

مجموعه‌ای از دو پرسش‌نامه تحت عنوان خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه، ابزارهای اصلی این پژوهش را تشکیل دادند. هر کدام به ترتیب دارای ۳۰ و ۲۳ سؤال پنج‌قسمتی متشکل از گزینه‌های همیشه، اغلب، گاهی، به ندرت و هرگز بود. نمره‌های هر بخش بر اساس مفهوم مورد نظر از ۵ (حداکثر) تا ۱ (حداقل) محاسبه شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد نام خود در پرسش‌نامه‌ها

1. Revising
2. Monitoring

بنویسند و این اطمینان به آن‌ها نیز داده شد که پاسخ‌ها کاملاً محرمانه خواهد ماند. اطلاعات آماری از قبیل جنسیت، سن، تجربه آموزشی، و سطح تحصیلات از آن‌ها خواسته نشد. یافته‌ها به تفصیل در بخش نتایج آورده شده است.

۴. نتایج

سؤال اول و دوم پژوهش به موضوع روایی و پایایی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه می‌پردازد. هدف نخست پژوهش حاضر، طراحی مقیاس اندازه‌گیری برای سنجش اثر احتمالی احساس خودکارآمدی دانشجویان ترجمه بر راهبردهای ترجمه آن‌ها بود. بدین منظور، بر پایه مفاهیم بنیادی خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه که در بخش پیشینه پژوهش آمد، مجموعه‌ای از مطالب مورد نظر آماده شد. متعاقب مرحله امتیازدهی، داده‌ها در نرم‌افزار^۱ SPSS نسخه ۲۱ وارد و محاسبه شد. برای برآورد همسانی درونی یا پایایی موارد پرسش‌نامه‌ها، ضریب همبستگی آلفا به کار گرفته شد که برای پرسش‌نامه خودکارآمدی حدوداً ۰/۸۷ و برای پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه تقریباً ۰/۶۴ بدست آمد. لازم به ذکر است این مقدار نشان‌دهنده وضعیت مطلوب و قابل قبول به ترتیب برای پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ)^۲ و راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ)^۳ می‌باشد (جدول ۱).

جدول ۱. پایایی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ) و راهبردهای حل مشکل در ترجمه

(TPSSQ)

تعداد سؤال‌ها	ضریب آلفای کرونباخ	سازه‌ها
۳۰	۰/۸۶۷	TSEQ
۲۳	۰/۶۳۶	TPSSQ

1. Statistical Package for Social Science
2. Translation Self-Efficacy Questionnaire
3. Translation Problem Solving Strategy Questionnaire

جدول ۲ آمار توصیفی دو متغیر خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ) و راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ)

	میانگین	پراش	انحراف معیار	تعداد سؤال‌ها
TSEQ	۱۱۴/۴۲	۱۶۱/۲۶۳	۱۲/۶۹۹	۳۰
TPSSQ	۸۲/۱۰	۶۵/۵۹۹	۸/۰۹۹	۲۳

پیش از تخمین میزان تغییرپذیری میان عوامل به‌دست آمده در برابر سایر عوامل، آزمون کایزر-مایر-الکین^۱ برای محاسبه اندازه کفایت نمونه‌گیری در تحلیل عاملی و آزمون بارتلت^۲ برای سنجش سطح معناداری ضرایب همبستگی در جدول اعداد اعمال شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون کایزر-مایر-الکین و بارتلت برای دو پرسش‌نامه TSEQ و TPSSQ

	TSEQ	TPSSQ
آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-الکین	۰/۷۲۰	۰/۴۷۷
آزمون بارتلت	مربع خی تقریبی	۱۰۹۶/۷۵۶
	درجه آزادی	۴۳۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ می‌بینیم، آزمون بسندگی کفایت برای پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه از حداقل معیار که لازم است بیشتر از ۰/۶ باشد، برخوردار است و آزمون بارتلت نیز معنادار است، چرا که مقدار «پی» کمتر از ۰/۵ است. با توجه به مقدار سطح معناداری، فرضیه صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بین اجزاء همبستگی برقرار است. همچنین، مقدار بسندگی کفایت برای پرسش‌نامه

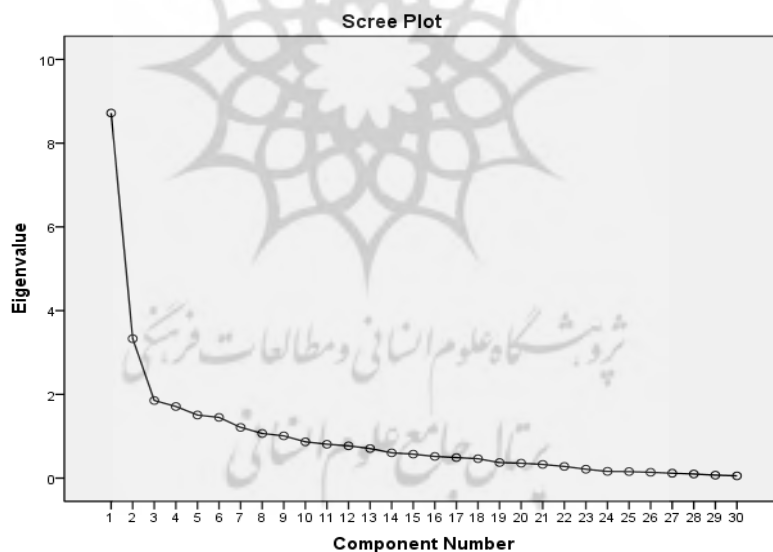
1. Kiaser-Meyer-Olkin (KMO)

2. Bartlett

راهبردهای ترجمه کمتر از ۰/۶ به دست آمد. البته از آنجایی که آزمون برای نمونه اولیه استفاده شده است، مقدار کم آن مشکلی را ایجاد نمی‌کند. به علاوه آزمون بارلت نیز معنادار است، بنابراین فرضیه صفر پذیرفته نمی‌شود.

در پی اعمال تحلیل عاملی اکتشافی^۱ برای تعیین روابط درونی میان اجزای پرسش‌نامه، تعدادی عامل به دست آمد که در ادامه توضیح داده می‌شود:

۱. پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه (TSEQ): نه عامل از میان ۳۰ سؤال از طریق تجزیه و تحلیل عامل اصلی^۲ با استفاده از دوران واریماکس، بارگذاری شد (پیوست ۱). این مسئله در آزمون scree نیز تأیید می‌شود. همان‌طور که در شکل ۱ نمایان است، تعداد مطلوب عامل‌های به دست آمده دارای مقدار تابع^۳ بیشتر از یک می‌باشند و تنها ۷ عامل از ۹ عامل برای تشریح مفاهیم کلیدی پرسش‌نامه نامگذاری شدند.



شکل ۱. نمودار Scree عامل‌های بارگذاری شده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی در پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

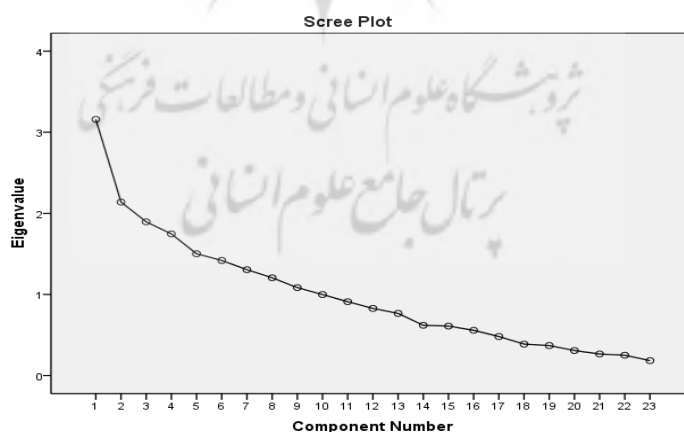
1. Exploratory factor analysis
2. Principal-components factor analysis
3. Eigenvalue

جدول ۴. عامل‌های به‌دست‌آمده و نامگذاری شده از تحلیل عامل اکتشافی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

عامل‌ها
۱. اشتیاق به ترجمه
۲. اعتماد به توانایی در ترجمه
۳. افزایش انگیزه برای ترجمه
۴. تأثیرناپذیری نکات اصلاحی همکاران در کاهش انگیزه
۵. کاهش انگیزه در برابر مشکلات
۶. ترجمه و احساس خوب
۷. نداشتن واژه در برابر اشتباهات ترجمه

۲. پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ): تجزیه و تحلیل

عامل اصلی این پرسش‌نامه نیز به بارگذاری ۹ عامل منتهی شد (پیوست ۲). از آنجایی که سایر عوامل، تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر میزان تغییرات وارد نمی‌کنند، نرم‌افزار از آنها صرف نظر کرد. نمودار Scree نشان می‌دهد که عامل‌های به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی دارای مقدار تابع بیشتر از یک می‌باشند (شکل ۲). در نهایت، ۵ عامل بر اساس مفاهیم عامل‌های به‌دست‌آمده نامگذاری شدند (جدول ۵).



شکل ۲. نمودار Scree عامل‌های بارگذاری شده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی در پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

جدول ۵. عامل‌های به‌دست‌آمده و نامگذاری‌شده از تحلیل عامل اکتشافی پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

عامل‌ها
۱. راهبرد فراشناختی (ارزیابی و طراحی راهبرد)
۲. مرور متن ترجمه برای تسهیل ترجمه بعدی
۳. ترجمه سپس ارزیابی
۴. مرور متن قبل از ترجمه
۵. استفاده از فرهنگ لغت

سؤال سوم پژوهش راجع به بررسی ارتباط میان نمرات خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه دانشجویان است. برای پاسخ به این سؤال، فرمول همبستگی پیرسون^۱ مورد استفاده قرار گرفت تا ابتدا ارتباط احتمالی بین ۹ عامل به‌دست‌آمده از هر پرسش‌نامه سنجیده شود (جدول ۶).

جدول ۶. ضرایب همبستگی میان خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه

	۱	۲
. TPSSQ ^۱	۱/۰۰	
. TSEQ ^۲	۰/۰۹۸	۰۰,۱

*** سطح معناداری همبستگی در ۰/۰۱

ضریب همبستگی ۰/۹۸ بر نبود رابطه معنادار اشاره دارد؛ زیرا مقدار «پی» بیشتر از ۰/۰۵ است، از این رو فرضیه صفر رد نمی‌شود. به عبارتی، بین ۹ عامل از هر دو پرسش‌نامه همبستگی وجود ندارد.

سپس پژوهشگران این تحقیق تصمیم گرفتند از منظر دیگری این رابطه را بسنجند. بدین منظور فرمول پیرسون بین ۷ عامل خودکارآمدی ترجمه و ۵ عامل راهبردهای ترجمه به‌کار گرفته شد (جدول ۴ و ۵). در این تحلیل مشخص شد که بین عامل اول از پرسش‌نامه راهبردها با عوامل اول و دوم پرسش‌نامه خودکارآمدی و

1. Pearson-product moment formula

همین‌طور عامل پنجم از پرسش‌نامه راهبردها با عامل سوم پرسش‌نامه خودکارآمدی همبستگی وجود دارد (جدول ۷).

جدول ۷. ضرایب همبستگی ۵ عامل پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل ترجمه (TPSSQ) و ۷ عامل پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه (TSEQ)

		TSEQ						
TPSSQ		عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷
عامل ۱	همبستگی پیرسون	**۰/۳۶۸	*۰/۲۹۰	۰/۰۸۹	۰/۰۲۸	۰/۰۴۸	۰/۱۶۶	**۰/۰۶۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۱۱	۰/۴۴۲	۰/۸۱۰	۰/۶۸۳	۰/۱۵۳	۰/۵۸۰
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۲	همبستگی پیرسون	۰/۰۹۲	۰/۰۹۴	۰/۱۲۴	۰/۲۰۷	۰/۰۰۹	۰/۲۵۳	۰/۰۱۳
	سطح معناداری	۰/۴۳۱	۰/۴۲۰	۰/۲۸۴	۰/۰۷۶	۰/۹۴۰	۰/۰۲۸	۰/۹۱۴
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۳	همبستگی پیرسون	-۰/۰۳۹	-۰/۰۶۰	۰/۰۵۵	۰/۲۱۷	-۰/۰۲۱	۰/۰۹۶	-۰/۰۶۴
	سطح معناداری	۰/۷۳۹	۰/۶۱۰	۰/۶۳۵	۰/۰۶۳	۰/۸۵۸	۰/۴۰۷	۰/۵۸۱
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۴	همبستگی پیرسون	-۰/۰۲۳	۰/۱۲۰	-۰/۰۰۴	۰/۲۰۳	۰/۰۲۱	-۰/۰۱۱	-۰/۰۲۷
	سطح معناداری	۰/۸۴۰	۰/۳۰۲	۰/۹۷۲	۰/۰۸۳	۰/۸۵۷	۰/۹۲۲	۰/۸۱۹
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۵	همبستگی پیرسون	۰/۰۰۴	۰/۰۶۹	**۰/۳۵۴	۰/۰۴۹	-۰/۰۸۷	۰/۰۹۴	-۰/۰۰۸
	سطح معناداری	۰/۹۷۳	۰/۵۵۳	۰/۰۰۲	۰/۶۸۱	۰/۴۶۰	۰/۴۲۰	۰/۹۴۲
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶

** سطح معناداری همبستگی در ۰/۰۱

۶. بحث

این مسئله به اثبات رسیده که خودکارآمدی در پردازش‌های شناختی نقش دارد (وود و باندورا، ۱۹۸۹). عمل ترجمه نیز علاوه بر اینکه فرآیندی شناختی است، رفتاری اجتماعی نیز محسوب می‌شود. واضح است که فراگیری زبان مختص انسان

بوده و «زبان و خویشتن بسیار به یکدیگر وابسته‌اند» (کوهن و نورث، ۱۹۸۹، ص. ۶۵) و فرآیندهای پیچیده روان‌شناختی مرتبط با یادگیری زبان در درون فرد صورت می‌پذیرد (پیخورسکا-کاسیل، ۲۰۱۳). در ترجمه، مهارت‌های مختص زبانی مانند نگارش، خواندن، شنیداری و تکلم (در ترجمه شفاهی) نیز دخیلند. بنابراین، آنچه به یادگیری زبانی دیگر ارتباط می‌یابد، می‌تواند در ترجمه هم نقشی داشته باشد. هر چند، ترجمه از جهت راهبردها و رویکردهای حل مشکل با دیگر مهارت‌ها متمایز است (آنجلونی، ۲۰۱۰).

در پژوهش حاضر، همبستگی معناداری بین میانگین نمرات دو پرسش‌نامه دیده نشد. می‌توان چنین نتیجه گرفت که خودکارآمدی به‌تنهایی تأثیر ژرفی بر فعالیت‌ها ندارد. به بیانی، این تأثیر می‌تواند غیر مستقیم یا از طریق سایر عوامل باشد. این مطلب در راستای ادعای باندورا (۱۹۹۱) و لاک و لاتام (۱۹۹۰) می‌باشد مبنی بر اینکه نقش باورهای خودکارآمدی صرفاً بی‌واسطه نیست بلکه متغیرهایی چون سازوکارهای شناختی انگیزه و خودنظارتی هم سهمی دارند. به عقیده پاژاره (۱۹۹۶) در سنجش ارتباط خودکارآمدی با عملکردهایی که ماهیت مختص به خود ندارند همبستگی گزارش نشده است. گفته می‌شود کار ترجمه نیز مشخص نیست. شاید علت این باشد که تعریف صریحی از راهبردها در ترجمه صورت نگرفته؛ آن هم به دلیل کاربردهای گوناگون و تعمیم‌ناپذیری آن‌ها در هر فعالیت ترجمه. هر ترجمه مستلزم راهبردهای ویژه‌ای است و هر مترجم از راهبردها، گزینش و استفاده منحصر به فردی دارد. مختصر اینکه خودکارآمدی به‌تنهایی نمی‌تواند ضامن موفقیت مترجم باشد.

در تحلیل همبستگی پیرسون، بین راهبرد فراشناختی (عامل اول راهبردهای حل مشکل در ترجمه) با اشتیاق به ترجمه و اعتماد به توانایی در ترجمه (عامل اول و دوم خودکارآمدی) ارتباط معناداری برقرار است. در تعدادی از پژوهش‌ها نیز ارتباط خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی گزارش شده است. به‌عنوان نمونه، پینریچ و دوگرو (۱۹۹۰) و کیت سانتاس (۲۰۰۰) عملکرد موفق را در نتیجه این همبستگی

مثبت دانسته‌اند به‌نقل از هافمن و سپاتارو، (۲۰۰۸). همین‌طور نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ۳۰ درصد تغییرپذیری در کنش‌های علمی حاصل همبستگی بین خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی است (زیمرمان، باندورا و مارتینه-پونز، ۱۹۹۲).

فراشناخت^۱ که اولین بار فلیول (۱۹۷۱) آن را معرفی کرد به آگاهی یا تحلیل فرآیندهای یادگیری یا اندیشگانی افراد (فرهنگ و بستر، ۲۰۱۵) یا اندیشیدن درباره اندیشیدن (بوگان، ۲۰۰۰؛ فلیول، ۱۹۹۹؛ متکاف، ۲۰۰۰) گفته می‌شود. این شناخت رده‌بالا شامل دو مؤلفه دانش فراشناختی و نظام فراشناختی می‌شود (اشراو، ۱۹۹۸). مؤلفه اول به سه دانش اظهاری، کاربردی، و مشروط اشاره می‌کند (براون، ۱۹۸۷؛ اشراو و موشمن، ۱۹۹۵). درک فردی، باور درباره وظایف، اهداف شناختی و قابلیت‌های شخصی به دانش اظهاری ارتباط می‌یابند (اشراو، ۱۹۹۸؛ اشراو و موشمن، ۱۹۹۵)، در حالی که دانش کاربردی به دانش چگونگی انجام کار و دانش مشروط به آگاهی از زمان و علت انجام اعمال مختلف شناختی (اشراو و موشمن، ۱۹۹۵) دلالت دارد. مؤلفه دوم فراشناخت، مهارت‌های طراحی، نظارت و ارزیابی را تعیین می‌کند (کلو، ۱۹۸۷). در منابع پژوهشی، خودکارآمدی دارای نقشی هدایتگر از طریق فرآیندهای شناختی است بدین‌نحو که رفتار بشر ارادی بوده و با تدبیر و احتیاط کنترل می‌شود (باندورا، ۱۹۹۳). می‌توان این‌گونه استدلال کرد که اشخاص دارای سطوح عالی خودکارآمدی در مقایسه با آن‌هایی که از میزان حداقلی خودکارآمدی برخوردارند آگاهی شناختی و فراشناختی از رفتار خود داشته، اعتماد به نفس دارند، قادرند بر کردار خود تسلط یافته و موفقیت یا شکست را مجسم کنند (باندورا، ۱۹۹۳). باندورا و وود (۱۹۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی تأثیری مستقیم یا غیر مستقیم بر کنش فرد دارد، آن هم از طریق راهکارهای تحلیلی برآمده از پردازش‌های فراشناختی. افزون بر این، کوتینو (۲۰۰۷)، به‌نقل از قنسولی و همکاران، (۲۰۱۴) بین فراشناخت، خودکارآمدی و عملکرد

رابطه‌ای علی‌معلولی یافت. به عبارتی، دانش فراشناختی به خودکارآمدی کمک می‌کند و خودکارآمدی به نوبه خود کنش و عملکرد فردی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در حقیقت، میزان جذب شدن در کار و تعهد کاری را باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند و این امر در علاقه و اشتیاق در انجام کار نمایان می‌شود (برن هارت، ۱۹۹۷). در نتیجه، اشتیاق و اعتماد به توانایی در ترجمه با برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی بهینه حاصل می‌شود.

محاسبات آماری حاکی از همبستگی میان استفاده از فرهنگ لغت (عامل پنجم راهبردهای ترجمه) و افزایش انگیزه (عامل سوم خودکارآمدی ترجمه) بود. در مدل توانش ترجمه پخته، خرده‌توانش ابزاری به دانش کاربردی اشاره می‌کند. این دانش دربرگیرنده دانش دایره‌المعارفی و فرهنگ لغت می‌باشد (قنسولی، ۲۰۱۵). به علاوه، دانش ابزاری با خرده‌توانش راهبردی ارتباطی دوسویه دارد و توانش راهبردی در جای خود متأثر از سازوکارهای روان‌حرکتی‌اند. بنابراین، کاربرد فرهنگ لغت از منظر دانش کاربردی بخشی از دانش فراشناختی را تشکیل می‌دهد.

به اعتقاد باندورا، باور خودکارآمدی رفتار و کردار را با فرآیندهایی کنترل می‌کند که شناخت و انگیزه دو مورد از آن چهار فرآیند می‌باشند. در فرآیندهای شناختی، تدبیر در راستای هدف مورد نظر، نتیجه را تحت الشعاع قرار می‌دهد (باندورا، ۱۹۹۳). در فرآیندهای انگیزه‌محور، تأثیر خودکارآمدی این گونه است که تدبیر در قالب محرک، انگیزه تلاش‌های آینده فرد را رقم می‌زند. بر اساس تقسیم‌بندی بارون (۲۰۰۴)، به نقل از قنسولی و الهی، (۲۰۱۰) کارآمدی خودتنظیمی بیانگر کنجکاوی، تأمل موشکافانه و ملاحظه کاری است. در پژوهش زیمرمان، باندورا، و مارتینه-پونز (۱۹۹۲) عنوان شد هرچه کارآمدی خودتنظیمی دانش‌آموزان بالاتر باشد، در چیرگی موضوعات علمی، اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند (به نقل از در باندورا، ۱۹۹۳). از طرفی، خودکارآمدی و راهکارهای خودتنظیمی با یکدیگر تعامل دارند (بوفارد-بوچارد، پرنس لاریو، ۱۹۹۱، به نقل از پاژاره، ۱۹۹۶). در مجموع، تأثیر انگیزه از طریق

خودکارآمدی در حوزه‌هایی مانند استناد^۱ (هایدر، ۱۹۵۸)، خودتنظیمی، تقویت اعتماد و کاهش اضطراب ثابت شده است. از این رو، خودآگاهی در ترجمه با استفاده از فرهنگ لغت باعث افزایش انگیزه می‌شود.

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین خودکارآمدی دانشجویان ترجمه و راهبردهای ترجمه آنها پرداخت. مطالعات آینده به‌طور قطع باید سازه‌های دیگری مانند انگیزه و اشتیاق به ترجمه را نیز لحاظ کنند. استفاده از رویکردهای کمی از قبیل مصاحبه، مطالعات موردی یا مشاهدات مستقیم، درک ما از تأثیر عوامل بافتی بر خودکارآمدی را افزایش خواهند داد.

کتابنامه

1. Angelone, E (2010). Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In Shreve, G.M. & Angelone, E (Eds.), *Translation and Cognition* (17-40). Kent State University: John Benjamins.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
3. Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
4. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process* 50(2), 248-287. Stanford University: Academia Press, Inc.
6. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
7. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2: 21-41.
8. Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 18: 177-148.

1 Attribution

9. Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
10. Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy beliefs and performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 265-272.
11. Bernhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resource*, 1 (5).
12. Bogdan, R. J. (2000) *Minding minds: evolving a reflexive mind by interpreting others*. Cambridge: MA, MIT Press.
13. Bouffard-Bouchard, T., S. Parent and S. Larivee. 1991. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development* 14: 153-64.
14. Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding* (Hillsdale, NJ, Erlbaum), 65-116.
15. Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
16. Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam, University of Helsinki: John Benjamins Publishing, vol (22).
17. Cohen, Y. and M. North. 1989. Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal* 20: 61-77.
18. Collins, J.L. (1982) *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
19. Coronado-Aliegro, J. (2008). The relationship between self-efficacy and self-assessment in foreign language education: A pilot study. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 2(1), 1-4.
20. Darwish, A. (1999). Towards a theory of constraints in translation. Draft Version 0.2. Melbourne, Australia. Internet publication:
21. Davis, F.W., & Yates, B.T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 23-35.
22. Erkan, D. Y. and A. I. Saban. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary level EFL. *Asian EFL Journal* 13: 164-192.
23. Flavell, J. H. (1971) First discussant's comments: what is memory development the development of?, *Human Development*, 14, 272-278.
24. Flavell, J. H. (1999) Cognitive development: children's knowledge about the mind, *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.

25. Garcia, M.E., Schmitz, J.M., & Doerfler, L.A. (1990). A fine-grained analysis of the role of self-efficacy in self-initiated attempts to quit smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 317-322.
26. Gerloff, P. (1986). "Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Think-aloud Protocols of Translation". In House, J. and Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation*: Tübingen. 243- 262.
27. Ghonsooly, B. (2015) *Assessing Translation*. Unpublished document.
28. Ghonsooly, B. and Elahy, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning* 53: 45-67. 23.
29. Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84.
30. Ghonsooly, B., Elahy, M. Golparvar, S. E. (2012). General English University Students' Self-efficacy and their Achievement, *Iranian EFL Journal*, Volume (8) 3, 2012-6, Pages 153-173
31. Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Mahjoobi, F. M. (2014). Self-efficacy and Metacognition as Predictors of Iranian Teacher Trainees' Academic Performance: A Path Analysis Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598.
32. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
33. Hoffman, B. and A. Spataru. 2008. The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology* 33: 875-93.
34. <http://www.surf.net.au/writescope/translation/constraints.html>
35. Jääskeläinen, R. (1993). "Investigating translation strategies". In Tirkkonen-Condit, S. (Ed.). *Recent trends in empirical translation research*. Joensuu: University of Joensuu Faculty of Arts. 99-120.
36. Jääskeläinen, R., (1999). *Tapping the process: an explorative study of cognitive and effective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu Publications in Humanities.
37. Kitsantas, A. 2000. The role of self-regulation strategies and self-efficacy perceptions in successful weight loss maintenance. *Psychology and Health* 15: 811-20.
38. Kluwe, R.H. (1987). Executing decisions and regulation of problem solving behavior. In F.E.
39. Kos'ciałkowska-Okon'ska. E. (2013). Researching Translation Competence: The Expert Problem. In K. Piątkowska & E. Kos'ciałkowska-Okon'ska (Eds.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*, (219-232). Nicolaus Copernicus University: Springer International Publishing Switzerland 2013.

40. Krings, H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In House, J. and Blum-Kulka, S. (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation*. Tübingen. 263-276.
41. Kvedyte, V. (2005). *Translation strategies in the process of translation: a psycholinguistic investigation*. Šiauliai University: Lithuania.
42. Lorsch, W. (1992). *Investigating the translation process*. University of Dortmund, Germany: *Meta* XXXVII (3). 425- 439.
43. Lotfipour-Saedi, K. (1996). Translation principles vs. translator strategies. Department of English, University of Tabriz, Iran: *Meta*, XLI (3). 389-392.
44. Magoewe, J. M. and R. Oliver. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35: 338-352.
45. Manning, M.M., & Wright, T.L., (1983). Self-efficacy expectancies, outcome expectancies, and the persistence of pain control in childbirth. *Journal of Personality and social Psychology*, 45, 421-431.
46. Metcalfe, J. (2000) Metamemory: theory and data, in: E. Tulving & F. I. Craik (Eds) *The Oxford handbook of memory* (New York, Oxford University Press), 197-211.
47. Moafian, F. & A. Ghanizadeh (2011). A correlational analysis of EFL university students' critical thinking and self-efficacy. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(1), 118-148.
48. Mondahl, M. and K.A. Jensen (1996). Lexical search strategies in translation. *Meta* 41(1): 97-113.
49. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
50. PACTE, (2003). Building a Translation Competence Model, in: Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Amsterdam: John Benjamins, p.43-66.
51. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(3), 543-578.
52. Parajes, F. (2009). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline.
53. Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
54. Pintrich, P.R. and E.V. De Groot. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82: 33-40.
55. Rahimi, A. and A. Abedini. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL* 3: 14-28.
56. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.
57. Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.

- 58.Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373.
- 59.Schraw, Gregory (1998). "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science* 26: 113-125
- 60.Séguinot, C. (1996). Some Thoughts about Think-aloud Protocols. *Target* 8 (1). 75-95.
- 61.Siew. L. & Wong, M. (2005). Language learning strategies and language self - efficacy: investigation the relationship in Malasia. *ERIC document*, 36(3), 245-269.
- 62.Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31- 64). Hillsdale: Earlbaum Associates
- 63.Wills. W. (1994). *A Framework for Decision-Making in Translation*. Universität des Saarlandes: Saarbrücken.
- 64.Zimmerman, B.J., A. Bandura and M. Martinez-Pons. 1992. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29: 663-76.



پیوست

پیوست ۱

Items	Rotated Component Matrix ^a (TSEQ)								
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	.832								
5	.783								
17	.757	.319	.340						
19	.747		.423						
2	.687								
14	.523				.479				
16		.692							
13		.676							
11		.674				.327			
26	.364	.669							
28		.641		.320				.421	
3	.474	.555					.329		
1	.479	.516							
18			.846						
20			.801						
21			.710						
27		.404	.595			.307			
8			-.525			.373			
23				.765					
24				.651		-.502			
29	.457			.484					.470
22					.818				
30					.642	.439			
12		.467	-.391		.483				
10						.735			
15			.345				.711		
7	.386	.349					.629		
4								.806	
9	.384			.311				-.556	
25			.311						.843

a. Rotation converged in 21 iterations.

پیوست ۲

Items	Rotated Component Matrix ^a (TPSSQ)								
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	.769								
5	.639								
11	.576				.385		.500		
13		.750							
15		.685			-.377				
18		.562	-.464		.337				
2			.764						
21			-.485		.447	.412		.326	
19				.747					
3			.436	.667					
10				.523					.327
6	.343		-.411	.479					
12					.745				
14					-.666				
8						.755			
16						.628			
22		.373				.531			
17							-.764		
1			.472				.605		
7								.738	
23		.480						.565	
9	-.441		.361					.500	
20									.914

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 21 iterations.

پیوست ۳: پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

Please indicate your opinions about each of the statements below by choosing the appropriate rate on the five-point scale below. The word "Translation" here is intended as a reciprocal translation, i.e. from source language to target language, and vice versa.		A	O	S	R	N
1	I believe I will learn to translate very well.					
2	It doesn't bother me at all to translate.					
3	I have a special ability to translate.					
4	When I make translation mistake, I will expand my efforts.					
5	My interest in translating is high.					
6	Translating is really great.					
7	I feel very much at ease when I translate.					
8	I wish I were competent in translation.					
9	I don't worry about making mistakes in translation.					
10	I never feel quite sure of my translations.					
11	I always feel that other colleagues translate better than I.					
12	I feel anxious even if I am well prepared for translation tests.					
13	I feel confident when reading my translation in the class.					
14	I think translation class is boring.					
15	I believe when I am calm and relaxed I perform better in translation.					
16	I feel I translate better than before.					
17	I enjoy translating.					
18	Improvement in my translation enhances my motivation.					
19	I like my translation courses more than other courses.					
20	When I show my translation to my teacher and receive a positive feedback, I feel more confident and become more desirous of translation.					
21	Achievement in translation makes me happy.					
22	The subjective criterion for translation assessment decreases my motivation and confidence.					
23	Mistakes in translation do not make me disappointed.					
24	When I give my translation to my friends and take their important points about some corrections in it, I do not feel anxious.					
25	Observing my friends achievements motivates me.					

26	I think I have the ability to participate in translating activity.					
27	When I feel confident, I believe I am able to translate even the more intricate texts.					
28	I have the ability to concentrate on the content of the text to translate.					
29	I enjoy practicing translation with my colleagues.					
30	I get a sinking feeling when I think of translating a difficult passage.					
A=Always		O=Often	S=Sometimes	R=Rarely	N=Never	

پیوست ۴: پرسشنامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

Directions: this questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of strategies that you as a deserved translator utilize during translation. Please indicate your opinions about each of the statements below by choosing the appropriate rate on the five-point scale below. The word "Translation" here is intended as a reciprocal translation, i.e. from source language to target language, and vice versa.		A	O	S	R	N
1	The first vague or unknown word makes me stop to go back and read again the sentence.					
2	During reading each segment, I guess the related equivalent of each part (producing TT while constructing ST).					
3	I continuously shift back and forth ST and TT.					
4	Facing a problem, I try to monitor what solution works so well.					
5	If a solution is unsuccessful, I try the other one.					
6	When translating, first I read the text thoroughly.					
7	For equivalents, I rely more on the dictionary than my previous knowledge.					
8	To practice more, I try to translate every sentence I hear or read.					
9	I make use more of the bilingual dictionary than the monolingual one when I translate.					
10	To begin translating, I take a quick look at the text for some seconds.					
11	I read sentence by sentence or phrase by phrase before translating.					
12	I repeat a previously translated sentence, phrase or word					

	to get an idea for translating the following sentence, phrase or word.						
13	I repeat the synonyms in order to get to a proper translation for a suitable equivalent.						
14	I underline the words which are new or need to be checked for other equivalent.						
15	I use a dictionary for the synonyms of a word.						
16	To have a more suitable equivalent, I employ the opposite of that word.						
17	I check a word in the dictionary even though its meaning is known to me.						
18	First I write down an appropriate translation before achieving the final translation.						
19	While facing a difficulty in the text, I announce that to myself.						
20	When translating, I skip the part which seems difficult to me.						
21	After finishing translating each paragraph, I read it from the beginning for the purpose of evaluation.						
22	For the parts unfamiliar to me, I consult my teacher.						
23	During checking my translation, I edit, delete or add a part.						
A=Always		O=Often	S=Sometimes	R=Rarely	N=Never		