



ارائه شده توسط:

سایت ترجمه فا

مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده

از نشریات معتبر

رابطه خود ادراکی فیزیکی صلاحیت، جهت گیری هدف و خوش بینی با واسنجی

عملکرد دانش آموزان در تربیت بدنی

چکیده

دو مطالعه برای بررسی همبستگی های بین صحت واسنجی (کالیبراسیون) دانش آموزان با خود ادراکی از مهارت و قابلیت (یعنی خود ارزشمندی عمومی، مهارت ورزشی، مهارت ادراک شده و خودکارآمدی)، جهت گیری هدف و خوش بینی و بدبینی انجام شد. شرکت کننده ها شامل ۱۳۸ (مطالعه ۱) و ۲۳۶ (مطالعه ۲) دانش آموزان کلاس پنجم و ششم است. یک شاخص صحت مطلق پیش بینی عملکرد بر اساس عملکرد واقعی و پیش بینی شده در تست پرتاب بسکتبال محاسبه شد. عوامل مربوط به شخص با پرسش نامه خود گزارش شده اندازه گیری شد. نتایج هیچ گونه همبستگی را بین صحت مطلق و خود ارزشمندی، مهارت ورزشی، خوش بینی و بدبینی (مطالعه ۱) نشان داد، در حالی که صحت مطلق دانش آموزان با جهت گیری وظایف، خودکارآمدی و مهارت ادراک شده مرتبط بود. یک اثر اعتماد بیش از حد در دو مطالعه مشاهده شد. این نتایج با استناد به شواهد قبلی و دیدگاه های تحقیقات واسنجی در حوزه آموزش اکادمیک، ورزشی و فیزیکی بررسی شد. اثر متقابل بین عوامل فردی و واسنجی و اثرات آن ها روی توسعه یادگیری خود تنظیمی مهارت های ورزشی در تربیت بدنی بررسی شد.

کلمات کلیدی: صحت مطلق، یادگیری خود تنظیمی، خودکارآمدی، پرتاب بسکتبال

۱- مقدمه

بررسی ابعاد شناختی عملکرد ورزشی سنتی طولانی در روان شناسی ورزشی دارد. برای مثال، مشارکت در تربیت بدنی و ورزش ارتباط مثبتی با یادگیری تحصیلی دانش آموزان دارد (پاسک، فیگنهام گاد و تمپوسکی ۲۰۱۷). به علاوه یادگیری خود تنظیمی قادر به اثر گذاری روی عملکرد ورزشی است (کلونویس، گاداس، هاسدرا و دمیترازکی، ۲۰۱۲)، ضمن این که فعالیت فرا شناختی با مشارکت ورزشی مرتبط است (تئودوسیوس و پاپانیو، ۲۰۰۶). با در نظر

گرفتن این که ویژگی های شخصی با عملکرد ورزشی همراه است، بررسی عملکرد ورزشی از حیث عوامل فراشناختی از اهمیت زیادی برخوردار است.

افلکیدس (۲۰۱۱) تعاملات متقابل فراشناختی، انگیزه و تأثیر در دو سطح عملکرد یادگیری خود تنظیم را پیشنهاد کرده است. سطح شخص شامل تعاملات بین ویژگی های شبیه مانند انگیزه (به عنوان مثال، جهت گیری های هدف) و خودپنداری است در حالی که اثر متقابل وظیفه* شخص شامل وقایع در حین انجام وظایف و بازخورد از نظارت استفاده شده برای کنترل یا تنظیم آموزش می باشد. احساسات فراشناختی و برآوردها (مثلا قضاوت های یادگیری) قبل، در طول یا پس از مشارکت دادن فعالیت، آگاهی دانش آموزان را برای یادگیری و عملکرد افزایش می دهد (اکلیس ۲۰۱۱). از این حیث، قضاوت های عملکرد دارای ماهیت فرا شناختی بوده و ناشی از پردازش آگاهانه مربوط به آموزش، ویژگی های کار و دانش فراشناختی استفاده از راهبرد های موثر است (افلکیدس، ۲۰۰۹). قضاوت های فراشناختی و عملکرد با هم مرتبط هستند. به عنوان مثال، احساس سختی و مشکل بودن همبستگی منفی با احساس صحت در ریاضی دارد، در حالی که عملکرد پرتاب بسکتبال دانش آموزان به طور مثبت با احساسات صحیح و منفی با احساسات دشواری ارتباط داشت (گادس ۲۰۱۷) با این حال، اطلاعاتی که از فرآیندهای فراشناختی رد می شوند باید برای یادگیری موثر خود تنظیم شده دقیق باشند.

۱-۱ تعریف و درک واسنجی

یک شیوه برای در نظر گرفتن دقت و صحت پایش دانش آموزان، واسنجی است. که درجه ارتباط و تناظر بین عملکرد واقعی و قضاوت شده می باشد (کرن و همکاران ۱۹۹۱). این تناظر را می توان به صورت مطلق و یا با صحت نسبی در نظر گرفت (تفاوت عملکرد بین گویه ها (شرو، ۲۰۰۹). این انواع صحت همبستگی پایین داشته (ماکی، شیلدز و ویلر ۲۰۰۵)، و نشان می دهند که آن ها منعکس کننده ابعاد مختلف پایش برای یادگیری خود تنظیم است (دانلوسکی و تیده ۲۰۱۳). صحت مطلق اندازه گیری شده به صورت تفاضل بین عملکرد واقعی و قضاوت شده در زمینه های آموزشی استفاده می شود. در حقیقت، یک پارادایم تحقیق مشترک شامل دانش آموزان در قضاوت عملکرد آنها و مقایسه قضاوت های آنها با اندازه گیری هدف از عملکرد است. اگر قضاوت نزدیک به عملکرد واقعی

دانش آموزان به خوبی کالیبراسیون شده است. قضاوت می تواند قبل (پیش بینی) و یا پس از عملکرد در محلی (اقلام بر اساس مورد) و یا در سطح جهانی (مجموعه ای از موارد) ارائه شده است. تحقیق در دانشگاهیان این پارادایم را اندازه گیری دقت مطلق را به عنوان نمره تفاوت با استفاده از پیش بینی ها در سطح جهانی دنبال کرده است (بول و همکاران، ۲۰۱۶).

۱-۱-۲ واسنجی و کالیبراسیون عملکرد در وظایف ورزشی

مطالعات حاضر بر کالیبراسیون بر اساس ارزش مطلق تفاوت بین عملکرد پیش بینی شده و واقعی در سطح جهانی متمرکز شده است. این پارادایم در زمینه های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است (نگاه کنید به بخش ۱,۱) و به درستی به ویژگی های وظایف ورزشی متناسب است. بازخورد فوری (یعنی آگاهی از نتایج) اغلب پس از عملکرد ورزشی (به عنوان مثال، یک بازیکن فوتبال میتواند ببیند که آیا گل اول او موفق بوده است) قابل دسترسی است. به این ترتیب، قضاوت دانش آموزان معمولاً به شکل پیش بینی هایی صورت می گیرد که اندازه گیری مفیدی از نظارت آنلاین محسوب می شوند. با این حال، این پارادایم فاقد اعتبار اکولوژیکی است در حالی که بازخورهای داخلی در طول عملکرد (شمیدت ۲۰۰۸) و نشانه های محیطی که موفقیت دانش آموزان را نشان می دهد، ممکن است با قضاوت های عملکرد دانش آموزان و تفسیر نتایج حاصل از تعارض دخالت کند.

استفاده از قضاوت جهانی تنها (به عنوان مثال، پرتاب های موفق از ۱۰) به جای تصمیم گیری های خاص برای هر آزمایش، مناسب تر برای وظایف ورزشی محسوب می شود، زیرا پیش بینی برای هر آزمایش یا مجموعه ای از آزمایشات ممکن است تحت تأثیر آگاهی از نتایج آزمایش های قبلی یا مجموعه ای از آزمایشات باشد ممکن است ممکن است در صورت عدم اعتماد به نفس با اثر تمرین (به عنوان مثال، تغییر از اعتماد به نفس به عدم اطمینان پس از اولین مجموعه ای از آزمایشات و یا بهبود دقت با توجه به تجربه تست ظهور خواهد شد اگر مجموعه ای از آزمایشات استفاده شود. علاوه بر این، برای وظایف ورزشی مانند تیراندازی بسکتبال، برای دانش آموزان مهم تر است که در مورد وضعیت عملکرد کلی آنها (به عنوان مثال، پیش بینی تعداد پرتاب هایموفق در یک آزمون) به جای

پیش بینی اینکه آیا هر یک از پرتاب هایشفاف موفقیت آمیز خواهد بود، زیرا این آگاهی در سطح جهانی می تواند آنها را در تنظیم اهداف موثر و یادگیری خود تنظیم کند .

۲-۱ شواهد تحقیقاتی

تحقیقات واسنجی در حوزه آکادمیک نشان داده اند که دانش آموزان در قضاوت عملکرد خود به دلیل اعتماد به نفس بیش از حد اشتباه می کنند(چن، ۲۰۰۳). به علاوه، افراد با عملکرد بالا دقت بیشتری دارند ولی اعتماد به نفس کم تر دارند و این افراد در مورد عملکرد خود، برآورد بیش از مقدار واقعی دارند. صحت واسنجی و کالیبراسیون همبستگی مثبتی با عملکرد اجرایی و احساسات مثبت، باور ها و انگیزش مربوط به ریاضیات دارد.(راتفورد، ۲۰۱۷). در محیط های ورزشی، مطالعات کمی به بررسی واسنجی و کالیبراسیون ورزشکاران پرداخته اند. برای مثال، گلف بازان بر اساس وظایف آسان تر واسنجی شدند ولی در خصوص انجام وظایف سخت اعتماد به نفس کاذب داشتند و بسکتبالیست های تفریحی در خصوص توانایی پرتاب اعتماد به نفس کاذب داشتند و دانش آموزان روان شناسی از نظر پرتاب دارت توانایی ضعیفی داشتند(گاسر و تان، ۲۰۰۵). در تربیت بدنی، دانش آموزان در دربیبل توپ بسکتبال در خصوص توانایی خود و دادن پاس اغراق کرده بودند(گاداس، ۲۰۱۲). با این حال هیچ گونه تفاوتی در کالیبراسیون بین دانش آموزانی که دربیبلینگ توپ را انجام بودند از حیث هدف گذاری و دریافت بازخورد و دانش آموزان شاهد وجود نداشت(کالاونیس ۲۰۱۳).

۳-۱ عوامل مرتبط با کالیبراسیون عملکرد

برخی تحقیقات به بررسی عوامل مربوط به کالیبراسیون دانش آموزان از جمله بازخورد، دستور العمل و کار گروهی در واسنجی، استنادات و سیالیت و روانی پرداخته اند. پارکینسون و دینز مور ۲۰۱۳ بیان داشته اند که دانش آموزان قضاوت های خود را بر اساس عوامل شخصی، ویژگی های کاری و حدس و گمان انجام می دهند. اگرچه این مطالعات شواهدی را در خصوص عوامل مربوط به واسنجی دانش آموزان ارائه کرده اند، این تصویر ناقص بوده و واسنجی ناقص به درستی درک نشده است(پارکینسون ۲۰۱۳).

در نظر گرفتن قضاوت های فرا شناختی منعکس کننده ویژگی های شبه صفت، تفاوت های فردی در واسنجی را می توان با ویژگی های مرتبط با شخص توضیح داد. برای مثل، خود ادراکی در یادگیری خود تنظیم نقش داشته و می تواند برای پیش بینی عملکرد استفاده شود. افلیگس و همکاران پیشنهاد کرده اند که ویژگی های شبه صفت با اشکال فراشناختی بر پیش بینی عملکرد دانش آموزان اثر دارند. نتایج نشان داده که قضاوت ها توسط علایم نظری و تجربه ایجاد می شوند (کجارات، و شیک ۲۰۰۸). این عوامل شخصی شامل ابعاد خود ادراکی مهارت، جهت گیری هدف و خوش بینی مرتبط با هدف مطالعات فعلی است.

۱-۳-۱ خود ادراکی از واسنجی عملکرد و مهارت

جنبه های مختلف درک خود از توانایی در جهان (به عنوان مثال، عزت نفس)، زیر دامنه (به عنوان مثال، شایستگی های ورزشی)، خاص خاص (به عنوان مثال، توانایی ادراک شده در تربیت بدنی) و یا کار خاص (به عنوان مثال، خود کارایی) سطح در ورزش و تربیت بدنی به عنوان ساختارهای متمایز مورد مطالعه قرار گرفتند و در این مطالعات شرکت داشتند.

۱،۳،۱،۱ صلاحیت جهانی و خودپنداره اعتماد به نفس یا خود ارزش (به عنوان مثال، احساسات افراد نسبت به ارزش خودشان) برای توضیح رفتار انسان مورد استفاده قرار گرفته است (هارتر ۱۹۹۹). این در سلسله مراتبی و چند بعدی در نظر گرفته شده با درک کلی و پایدار در دامنه یا دامنه یا وظایف خاص و قابل تغییر بیشتر در سطوح پایین تر سلسله مراتب (فاکس، ۱۹۹۷). در واقع، ارزش خودخواهی جهانی از احساسات افراد در حوزه های مختلف (مانند فیزیکی، علمی) تشکیل شده است که به نوبه خود ممکن است در ادراکات فرعی متعلق به خود متمایز باشد (فاکس، ۱۹۹۷). برای حوزه فیزیکی، چهار خویشتن شناختی (یعنی شایستگی ورزشی، وضعیت جسمانی، جذابیت بدن و قدرت فیزیکی) مشخص شده است (کوربین ۱۹۸۹).

شایستگی ورزشی، ادراکات مربوط به توانایی، یادگیری و اعتماد به نفس در مهارت های ورزشی را بیان می کند (کوربین ۱۹۸۹) و بیشتر مربوط به اهداف این مطالعه است. خودپنداره توانایی بیانگر اعتقاد به اینکه چه کسی میتواند به چه چیزی دست یابد یا بداند و بنابراین دانشآموزان ممکن است بر این باورها پردازند تا قضاوت کنند

(استون ۲۰۰۰). اعتماد دانش آموزان برای پاسخ آنها در وظایف شناختی تحت تأثیر خودپنداره و شایستگی قرار گرفت (کرنر ۲۰۰۷)، در حالی که تجارب فراشناختی (یعنی برآورد صحت تصمیم گیری) نه تنها به واسطه ی ویژگی های کار، بلکه با خودپنداره (تسیرا ۲۰۰۲). این شواهد نشان می دهد که ادراکات خود به عنوان پایه ای از قضاوت های عملکردی به ویژه هنگامی که نشانه های مربوط به کار در دسترس نیستند (کرنر ۲۰۰۷). با این حال، به نظر ما، هیچ مطالعه ارتباطی بین خود درک و کالیبراسیون در تربیت بدنی را مورد بررسی قرار نداده است. بنابراین، در حال گسترش تحقیقات قبلی، دقت کالیبراسیون دانش آموزان با توجه به خود ارزش جهانی خود و ادراکات فیزیکی خود در زمینه صلاحیت ورزشی مورد بررسی قرار گرفت.

۱-۳-۱-۲ مهارت ادراک شده در تربیت بدنی

شایستگی درک شده بیانگر ادراکات صوری دانش آموزان (یعنی آموزش فیزیکی) در مورد مهارت ها می باشد و می تواند جزء ساختار گسترده ای از شایستگی های ورزشی باشد که بیانگر ادراک از شایستگی برای محیط های ورزشی عمومی است (کوربین ۱۹۸۹). شایستگی درک شده معمولاً توسط دانش آموزان ارزیابی صلاحیت خود را نسبت به همکلاسی های خود را اندازه گیری (نیکول ۱۹۸۹). به عبارت دیگر، آنها براساس مقایسه های اجتماعی با استفاده از نمایندگی از صلاحیت دیگران، به عنوان فراشناختی در نظر گرفته می شوند (افکلید ۲۰۰۱)، و ممکن است با صحت قضاوت مرتبط باشد. با توجه به اینکه مقیاس اجتماعی در محیط های آموزشی موجود است، علاقه مند به بررسی اینکه آیا شایستگی درک شده دانش آموزان براساس مقایسه اجتماعی در زمینه آموزش فیزیکی با دقت آنها پیش بینی عملکرد آنها است.

۱-۳-۱-۳ خود کارآمدی:

خودکارآمدی یک عامل انگیزشی قوی در خود تنظیمی بوده و همبستگی مثبتی با هدف گذاری عالی، استفاده از راهبرد های خود تنظیمی و خود تادیبی دارد (زیرمرمن و کستانف ۱۹۹۶). و خودکارآمدی مفهومی است که به کالیبراسیون منعکس کننده اعتقادات مربوط به عملکرد در یک کار خاص می پردازد در حالی که کالیبراسیون اختلاف بین کارایی قضاوت شده و عملکرد واقعی را در این کار نشان می دهد. در واقع، خودکارآمدی و کالیبراسیون

همبستگی کمتری داشت (چن و زیمرمن، ۲۰۰۷). با این حال، مدل چرخه ای از خود تنظیم (زیمرمن ۲۰۰۰) اثرات متقابل میان پیش بینی (مثلا خودکارآمدی)، عملکرد (مثلا نظارت فراشناختی) و خودپرداخت (مانند فرایندهای عملکرد) را تأثیر می گذارد. در حقیقت، دانش آموزانی که کالیبراسیون خود را افزایش دادند، همچنین خود کارآیی خود را افزایش داد (اسبورن ۲۰۰۶) بنابراین، بررسی روابط خودکارآمدی و کالیبراسیون بیشتر به تعاملات پویا از فرآیندهای درگیر در یادگیری خودتنظیم در تربیت بدنی می پردازد.

۲-۳-۱ جهت گیری هدف و واسنجی عملکرد

بر اساس معانی شخصی افراد به موفقیت و شکست درک شده، دو هدف اصلی هدف مشخص شده اند: وظیفه و خود (دودا ۲۰۰۱). دانش آموزان وظیفه گام به موفقیت در زمینه مهارت های تسلط، بهبود خود و سرمایه گذاری تلاش می کنند و هنگامی که به اهدافشان دست می یابند، احساس صلاحیت می کنند. دانش آموزان نفس گرا می توانند عملکرد خود را با عملکرد همسالان خود و یا یک عادت مقایسه کنند و هنگامی که از دیگران بهتر عمل می کنند، موفق شوند. جهت گیری کار با نتایج تطبیقی شامل استقامت، تلاش و انگیزه ذاتی، در حالی که جهت گیری اید با رقابت بیشتر و اضطراب همراه است (دودا ۲۰۰۰). این مطالعه جهت گیری های هدف را به عنوان منافع عمومی دید. با این حال، عوامل زمینه ای (مثلا محیط یادگیری) یا باورهای دانش آموزان برای ثابت بودن یا قابلیت آن ها ممکن است بر این گرایش تأثیر بگذارد (دوک ۲۰۰۵).

جهت گیری هدف مربوط به خود تنظیم و فراشناختی است (اکلود ۲۰۰۱). دانش آموزان تمرکز بر تمرکز بر مهارت های تسلط ممکن است در فرآیندهای فراشناختی دخیل باشند (مثلا خود نظارت)، در حالیکه دانش آموزان مبتکر با خودباوری با تمرکز بیشتر بر عملکرد دیگران ممکن نیست (ورگوت ۲۰۰۸). کالیبراسیون با توجه به توهم دانستن به طور مثبت با کار و منفی با جهت گیری خود (کريل و فورد، ۱۹۹۲) و اهداف روش تسلط و عملکرد پیش بینی کالیبراسیون دانش آموزان را پیش بینی کرد. مویس و همکاران (۲۰۱۶) نتایج متفاوتی را برای انجمن های کالیبراسیون و جهت گیری هدف ارائه داد، در حالی که جهت گیری های هدف و دقت نظارت در دانش آموزان (ژو، ۲۰۱۳) و ابتدایی (رادرر ۲۰۱۴) همبستگی نداشتند. این نتایج مخلوط، تحقیق بیشتری را برای بررسی رابطه بین

دقت نظارت و جهت گیری های هدف، دنبال می کند (چن و روسی، ۲۰۱۳). در ورزش، یک تحقیق به دانش ما این موضوع را ارزیابی کرد که عملکرد بالا را نشان می دهد. بازیکنان والیبال محور در قضاوت های خود بیشتر اعتماد داشتند و بازیکنان با استعداد بالا تر کالیبراسیون کردند (چائو ۲۰۱۱). روش کار کلاسیک و رویکرد رویکرد خود (دودا ۲۰۰۲) به دلیل ماهیت اکتشافی این مطالعه در تربیت بدنی و نگرانی در مورد توانایی نوجوانان برای تشخیص رویکرد و اهداف اجتناب ناپذیر پذیرفته شد (راسر ۲۰۰۴).

۳-۳-۱ خوش بینی، بدبینی و واسنجی عملکرد

خوش بینی رسیدن به یک ساختار شخصیتی است که ممکن است در خود تنظیم و کالیبراسیون دخیل باشد (کارور ۱۹۹۲). خوش بینی امید برای نتایج موفقیت آمیز در موقعیت های مختلف است در حالی که بدبینی برای منفی است. این انتظارات نسبتا پایدار و مرتبط با تنظیم روانشناختی و فیزیکی است. خوش بینی با استراتژیهای سازگاری (به عنوان مثال در جستجوی حمایت)، گرایش اعتماد به نفس و استقامت (کارور ۱۹۹۹) و سطح بالاتری از رضایت ذهنی (سلیکن ۱۹۹۹) رابطه مثبتی با یکدیگر دارند. در ورزش، خوش بینی در مقایسه با بدبینی به طور مثبت با استفاده از استراتژی های مقابله (کرور ۱۹۸۹)، عملکرد ورزشی (گوردون، ۲۰۰۸) و رضایت مدرسه و ورزش (هور ۲۰۱۵) تعیین می شود.

تحقیقات کالیبراسیون در خوش بینی مطلوب و بدبینی توجهی نکرده است (هرد ۱۹۹۷). هیلتون، رنر، کابینتس، چارلمبیدز و ووتیر (۲۰۱۱) هیچ ارتباطی بین خوش بینی و اعتماد به نفس نداشتند، اما آنها دریافتند که توهمات مثبت، کالیبراسیون اشتباه را در یک کار ارزیابی احتمالی پیش بینی کرد (یعنی دانش آموزان احتمال پاسخ درستشان را ارزیابی کردند) اما نه در یک وظیفه تولید فاصله (به عنوان مثال، دانش آموزان فواصل اعتماد به نفس برای پاسخ صحیح خود را اعلام کردند). ولف و گرش (۱۹۹۰) یک همبستگی مثبت از خوش بینی با اعتماد به نفس پیدا کردند، اما نه با دقت پیش بینی دانش آموزان روانشناسی در وظایف تصمیم گیری. با توجه به نبود تحقیقات مربوط به تربیت بدنی، روابط بین خوش بینی، بدبینی و کالیبراسیون در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت.

تحقیقات کالیبراسیون در تربیت بدنی محدود است. بنابراین، این مطالعات با هدف پر کردن این شکاف کالیبراسیون بررسی در تنظیمات تربیت بدنی معتبر بود (بول ۲۰۱۲). چنین تحقیقاتی باید شواهدی برای افزایش یادگیری مهارت های ورزشی ارائه دهد (پیزل ۲۰۰۹)، زیرا نظارت دقیق برای دانش آموزان در چرخه های موثر آموزش خودمراقبتی ضروری است (چن و روسی، ۲۰۱۳). تحقیقات بیشتری در مورد عوامل مرتبط با کالیبراسیون دانش آموزان نیز ضروری است (پارکینسون ۲۰۰۹) به ویژه در تربیت بدنی تغییرات فردی با دقت کالیبراسیون و مداخلات برای تقویت کالیبراسیون در کارهای ورزشی. عوامل مرتبط با شخص (به عنوان مثال، درک صلاحیت ها، جهت گیری های هدف) در تعامل با جنبه های فراشناختی (افلیدس ۲۰۱۱) ممکن است در شکل گیری قضاوت های عملکرد (کورپوت ۲۰۰۸) در تعریف تغییرات کالیبراسیون دانش آموزان (جاب ۲۰۱۲) علاوه بر این، هر دو جنبه کلی و خاصی از باورهای شایستگی باید در نظر گرفته شود (شونک ۲۰۰۶). بنابراین، دو مطالعه انجام شده به اشتراک گذاری هدف مشترک بررسی رابطه بین کالیبراسیون و عوامل مرتبط با فرد در آموزش و پرورش. در ابتدا مطالعه کالیبراسیون با توجه به خواسته های عمومی خود در مورد شایستگی (به عنوان خود ارزش، صلاحیت ورزشی) و ویژگی های شبیه (مانند خوش بینی و بدبینی) مورد بررسی قرار گرفت، در حالی که در مطالعه دوم کالیبراسیون با توجه به زمینه (به عنوان مثال، شایستگی درک شده) یا کار خاص (یعنی خود کارآمدی) خودآزایی از سازه های شایستگی و انگیزشی (به عنوان مثال، جهت گیری های هدف) مربوط به خودپنداره های خاص است. این ادراکات خود، اگر چه مفهومی متفاوت است، با مواردی که کلمات و عبارات مشترکی مشترک هستند اندازه گیری می شود. با انجام دو مطالعه برای خودپنداره عمومی و زمینه ای، تاثیرات احتمالی پاسخ های دانش آموزان در میان اقلام پرسشنامه های مختلف مورد اجتناب قرار گرفت و تعداد کل موارد در هر مطالعه کم بود. در هر دو مطالعه، اثرات جنسیتی بر روی کالیبراسیون مورد بررسی قرار گرفت، زیرا این موضوع در آموزش جسمانی مورد بررسی قرار نگرفته است در حالی که در دانشگاه ها نتایج به نظر می رسد ترکیبی باشد (به عنوان مثال، چن، ۲۰۰۳؛ گوتیرز و قیمت، ۲۰۱۷).

سوالات تحقیق زیر مورد توجه قرار گرفتند: آیا دقت پیش بینی های عملکرد مرتبط با (الف) ارزش صحیح و صلاحیت ورزشی، (ب) خوش بینی و بدبینی (مطالعه ۱)، (ج) جهت گیری های هدف، (د) اثربخشی (مطالعه ۲)، (e) جنسیت (مطالعه ۱ و ۲) هستند؟

ارتباطات بین عوامل مرتبط با شخص و دقت پیش بینی عملکرد پیش بینی شده بود. خودپنداره‌ی شایستگی میتواند برای دانش‌آموزان به عنوان یک قاعده کلی برای عملکرد آنها در کار خاصی که بر پیش بینی عملکرد آنها تأثیر میگذارد، عمل کند (جاب ۲۰۱۲). خودکارآمدی جهانی، شایستگیهای ورزشی زیربنایی، شایستگی درک شده درسی در تربیت بدنی و خودکارآمدی خاص شامل دانشی است که دانش‌آموزان در مورد مهارتها و توانمندیهای آنها دارند (کرونر ۲۰۰۷). معیارهای خاصی از باورهای شایستگی به جای آنهایی که به طور کلی تر هستند می توانند موفقیت را پیش بینی کنند (شانک ۲۰۱۷). بنابراین انتظار می رفت که ادراکات خود در مورد شایستگی به طور قابل توجهی دقت دانش آموزان پیش بینی های عملکرد را با ادراک های خود نزدیک به زمینه (یعنی صلاحیت درک شده) و کار در دست (به عنوان مثال، خودکارآمدی) مقایسه کند. ادراکات خود (به عنوان مثال، خود ارزش، شایستگی ورزش) برای ارتباط قوی تر با دقت کالیبراسیون. با توجه به جهت گیری های هدف، دانش آموزان وظیفه گرا، به احتمال زیاد مواد عمیق، خود نظارت به دنبال آگاهی از یادگیری خود (چینریچ ۲۰۰۰)، و بنابراین به خوبی کالیبراسیون (سنگ، ۲۰۰۰). دانش آموزان انعطاف پذیر با تمرکز بر توانایی نشان دادن می توانند پیش بینی های عملکرد خود را افزایش دهند تا با این هدف سازگاری داشته باشند، در نتیجه منجر به غلط گیری (کرول ۱۹۹۲). بنابراین، انتظار می رود که دقت پیش بینی های عملکرد دانش آموزان با کار به طور مثبت و منفی با جهت گیری یگانه باشد. همبستگی بین خوش بینی، نگرانی و صحت پیش بینی عملکرد، بدون تعیین یک فرضیه خاص به دلیل کمبود تحقیقات مربوط به تربیت بدنی، پیش بینی شده است. هیچ دلیلی خاص برای تفاوت های جنسیتی در دقت کالیبراسیون با توجه به نتایج ترکیبی قبلی مشخص نشده است.

مطالعه ۱

۱-۲ روش

۲-۱-۱ شرکت کننده

شرکت کنندگان ۱۳۸ دانش آموز ($MAG = 11.39$ ، $SD = 0.59$ ، 62 پسر و ۷۶ دختر) بودند که در دو کلاس پنجم (۲۰ پسر و ۲۳ دختر) و چهار کلاس ششم (۴۲ پسر و ۵۳ دختر) کلاس های تربیت بدنی از دو مدارس ابتدایی در یک شهر متوسط در یونان مرکزی انتخاب شدند اکثر دانش آموزان (بیش از ۹۰٪) یونانی بودند که دارای وضعیت اقتصادی اجتماعی بودند. دانش آموزان مبتدیان در بسکتبال با داشتن دوره بسکتبال ۸ درس در دوره های مدرسه تدریسی مدرسه معمولی خود در کلاس های پنجم و ششم، تجربه کرده اند.

۲-۱-۲ شاخص ها

۲-۱-۱-۲ تست پرتاب توپ بسکتبال: تست صحت پرتاب شامل ۸ پرتاب از فاصله ۲,۵ متر در جلوی سبد بدون محدودیت زمانی بود. تعداد پرتاب های موفق، به صورت امتیاز در نظر گرفته شد. پایایی از مون-باز از مون رضایت بخش برای این تست گزارش شده است (پچبسکی ۲۰۱۱).

۲,۱,۲,۲ پیش بینی عملکرد پرتاب پیش از آزمایشی، دانش آموزان به این پرسش پاسخ دادند: «چگونه بسیاری چه تعداد پرتاب موفق از ۲,۵ متری در تست زیر وجود دارد. پاسخ های دانش آموزان در پیش بینی های عملکرد پرتاب آنها بود.

۲,۱,۲,۳ دقت پیش بینی های عملکرد ارزش مطلق تفاوت بین عملکرد پیش بینی شده و واقعی پرتاب منجر به شاخص صحت پیش بینی عملکرد که نشان دهنده مقدار خطای کالیبراسیون است. ارزش های نزدیک به صفر در این شاخص، دقت بیشتری را در پیش بینی عملکرد نشان می دهند (شرو ۲۰۰۹). مقادیر مثبت و منفی نمرات تفاوت (به عنوان مثال نمرات تعصب) برای نشان دادن جهت کالیبراسیون استفاده شد. شاخص صحت پیش بینی عملکرد براساس معیارهای تکمیل شده در سطح جهانی بود و بنابراین اعتبار محاسبه شد. نگرانی های مربوط به قابلیت اطمینان نمره اختلاف نیز افزایش یافته است (به عنوان مثال، هتی ۲۰۱۳). با این حال، اختلاف بین عملکرد پیش بینی شده و واقعی، هسته ای از مفهوم کالیبراسیون است (هتی ۲۰۰۴)، در حالی که شواهد تجربی نشان می دهد که قابلیت اطمینان نمرات تفاوت می تواند به سطح رضایت بخش (کرفورد ۱۹۹۶). در واقع، قابلیت اطمینان از

اندازه گیری مطلق دقیق بستگی دارد به قابلیت اطمینان نمرات جزء (یعنی پیش بینی و عملکرد واقعی) و همبستگی بین این مولفه ها با همبستگی بالا که ضریب اطمینان کم از نمرات تفاوت (استانکوف ۲۰۰۸). در مطالعات حاضر، ارتباط بین عملکرد پیش بینی شده و واقعی به طور کلی کم و متوسط بود (به بخش های ۲،۲ و ۳،۲ مراجعه کنید) در حالی که رضایتبخش بودن آزمون-بازنگری برای آزمون پرتاب گزارش شده است. علاوه بر این، اقدامات تک تک با هدف مشخص و واضح برای پاسخ دهندگان و تمرکز متمایز تجربی، همانطور که در مورد پیش بینی عملکرد مورد استفاده در این مطالعات می تواند شاخص های معتبر از مورد بررسی قرار گیرد (اینلی ۲۰۰۶).

۲-۱-۲-۴ خود ارزشمندی عمومی: زیر مقیاس خود ارزشمندی عمومی مشخصات خود ادراکی کودکان و جوانان استفاده شد. α دانش آموزان در یک مقیاس رتبه بندی ۴ نقطه ای که در قالب «شکل ساختاری جایگزین» نوشته شده است پاسخ دادند. اولاً دانش آموزان مجبور بودند تصمیم بگیرند که کدامیک از دو جمله مربوط به نحوه احساس آنها در شرایط خاص مربوط به آنها باشد و سپس مشخص شود که آیا بیانیه ای که انتخاب کرد «واقعا برای من درست است» یا «برای من درست است».

۲-۱-۲-۵ مهارت ورزشی: زیر مقیاس مهارت ورزشی نسخه یونانی استفاده شد. دانش آموزان با مقیاس ۴ نقطه ای پاسخ دادند

۲-۱-۲-۶ خوش بینی و بد بینی: آزمون جهت حیات اصلاح شده استفاده شد (کراور و بریج ۱۹۹۴). آیتم های اصلی توسط نویسندگان به یونانی ترجمه شده و توسط دو نفر دیگر دو زبانه ترجمه شده است. پرسشنامه برگشتی با تغییرات اصلی و جزئی مورد مقایسه قرار گرفت. آیتم های به دست آمده به دو پنجم و دو دانش آموز کلاس ششم داده شد تا نظرات مربوط به درک مطلب را بیان کنند. تغییرات جزئی انجام شد و پرسشنامه نهایی به دانش آموزانی که در این مطالعه شرکت داشتند، مدیریت می شد. LOT-R شامل سه آیتم است که منعکس کننده یک چشم انداز خوش بینانه (به عنوان مثال: "من همیشه به سمت روشن چیزها نگاه می کنم"؛ $\alpha = 0.51$)؛ سه مورد منعکس کننده دیدگاه بدبینانه (مثلا "اگر چیزی برای من اشتباه باشد، آن را"؛ $\alpha = 0.68$) و چهار عنصر پرکننده به اندازه گیری (به عنوان مثال، "من از دوستانم خیلی لذت بردم"). دانش آموزان در مقیاس لیکرت ۵ امتیاز (۰ = کاملا

مخالف، ۴ = کاملاً موافق) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل فاکتور تایید شده بر روی داده های مطالعه حاضر نشان داد که راه حل دو عامل LOT-R بهتر بود در مقایسه با یک راه حل عامل (نگاه کنید به بخش ۲,۲). بنابراین، دو نمره برای هر دانش آموز، یکی برای خوش بینی و دیگری برای بدبینی محاسبه شد. نمرات بالاتر نشان دهنده خوش بینی بیشتر یا بدبینی بود.

۲-۱-۳ طرح تحقیق

طرح تحقیق مقطعی با پرسش نامه ها همراه با آزمایش میدانی در نظر گرفته شد.

۲-۱-۴ روش

تاییدیه اخلاقی توسط کمیته نظارت بر اخلاق دانشگاه به تصویب رسید و مجوز از مدرسین مدارس و معلمان تربیت بدنی بدست آمد. دانش آموزان پس از اینکه رضایت والدین تضمین شد، در این مطالعه به طور داوطلبانه شرکت کردند. همه دانش آموزان رضایت والدین را رد کردند یک هفته قبل از آزمایش این آزمایشگاه، پرسشنامه های خود را (به عنوان ارزش جهانی، شایستگی ورزشی و خوش بینی) در کلاس های خود تحت نظارت یک دستیار تحقیقاتی تکمیل کرد. آنها اطمینان دادند که پاسخ آنها محرمانه می باشد و برای ارزیابی آنها مورد استفاده قرار نخواهد گرفت. روند پاسخ به پرسشنامه ها از جمله دستورالعمل ها حدود ۳۰ دقیقه طول کشید. آزمایش میدان تقریباً ۱۰ دقیقه برای هر دانش آموز انجام گرفت و در دوره بسکتبال در فضای باز مدرسه در حین دوره تربیت بدنی برگزار شد. برای اجتناب از اثرات مقایسه اجتماعی، پیش بینی و عملکرد واقعی در سطح فردی اندازه گیری شد و از دانش آموزان خواسته شد از اشتراک و بحث در مورد نمرات آنها با همکلاسی های خود بپرهیزند. دانش آموزان گفته شد که آزمایش شامل تست پرتاب شامل ۸ پرتاب از فاصله ۲,۵ متر و هدف آن بهبود مهارت پرتاب آنها بود. سپس در موقعیت پرتاب قرار گرفتند و از آنها خواسته شد که نمره خود را در آزمون توپ بسکتبال پرتاب کنند. پس از آن، دانش آموزان دستورالعمل های شفاهی برای عناصر کلیدی پرتاب توپ بسکتبال (یعنی "خمش زانو"، "مچ دست"، "آرنج مچ پا"، "خم شدن مچ دست")، پرتاب آزمایشی را مشاهده کردند، پرتاب های آزمایشی را مشاهده کردند و در پرتاب آزمایش شدند.

۲-۱-۵ تحلیل آماری

شاخص دقت پیش بینی عملکرد (دقت مطلق) به عنوان یک متغیر وابسته در مقایسه بین جنس و در تجزیه و تحلیل همبستگی (تجزیه و تحلیل رگرسیون در مطالعه ۱ به دلیل عدم همبستگی قابل توجهی انجام نشده است). نمرات سوء تفاهم فقط برای نشان دادن جهت پیش بینی عملکرد دانش آموزان استفاده می شود، زیرا استفاده از آنها برای مقایسه ابزارهای گروه یا در تجزیه و تحلیل همبستگی مورد انتقاد قرار گرفته است. اندازه اثرات کوهن) نیز محاسبه شد.

۲-۲-نتایج

۲-۲-۱ تحلیل عاملی تاییدی LOT-R

دو ساختار فاکتور جایگزین نسخه یونانی LOT-R مورد آزمایش قرار گرفتند: (a) راه حل یک عامل و (b) راه حل دو عامل. آنالیز فاکتور تایید نشان داد که مدل سازگار مناسب مدل راه حل دو عامل LOT-R، $\chi^2(8) = 9.07$ ، $p = 0.336$ ، $CFI = 0.982$ ، $NNFI = 0.967$ ، $RMSEA = 0.032$ (90) (CI: 0.000-0.111) شاخص های CFI و NNFI بیش از 0.90 و معیار RMSEA کمتر از 0.05، معیارها بود که نشان می دهد که مناسب بودن کافی مدل برای داده ها. تمام موارد بارگذاری شده بر روی عوامل تعیین شده (محدوده 0.44-0.70)، میانگین بارهای عامل: (0.53)، همبستگی میان عامل نهان متوسط (0.53) بود. مدل راه حل جایگزین یک عامل LOT-R برای داده ها مناسب نبود، $\chi^2(9) = 16.11$ ، $p = 0.064$ ، $NNFI = 0.805$ ، $CFI = 0.883$ ، $RMSEA = 0.079$ (90) (CI: 0.000-0.139)

۲-۲-۲ شاخص های توصیفی، همبستگی ها و مقایسات

معیارها، انحرافات استاندارد و همبستگی برای همه متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است. دقت پیش بینی عملکرد به طور قابل توجهی با عملکرد پرتاب، اما نه با ارزش خود، ارزش ذاتی، شایستگی ورزشی، خوش بینی و بدبینی همبستگی دارد. آزمون آماری t زوج نشان داد که دانش آموزان به طور معنی داری بیشتر از $t(137) = 5.87$ ، $p < 0.001$ ، $d = 0.58$ ، پیش بینی عملکرد ($M = 4.28$ ، $SD = 1.89$) در مقایسه با عملکرد واقعی ($M = 3.20$)

(SD = 1.86) پسران نسبت به دختران پیش بینی عملکرد بالاتر را ارائه دادند (M = 5.13, SD = 1.79 در مقابل SD = 3.59, M = 1.69, SD = 1.69؛ t (136) = 5.18, p < 0.001, d = 0.88) و بیشتر انجام شد (M = 3.74, SD = 1.86 در مقابل M = 2.75, SD = 1.74؛ t (136) = 3.23, p = 0.002, d = 0.55). با این وجود، تفاوت دقت پیش بینی عملکرد بین پسران و دختران، t (136) = 1.48, p = 0.142، یافت نشد. اکثر دانش آموزان (۷۸ نفر) عملکرد خود را بیش از حد افزایش دادند در حالی که ۳۳ دانش آموز دست کم گرفتند و ۲۷ عملکرد آنها را دقیقاً پیش بینی کردند.

۳- مطالعه ۲

۳-۱-۳ روش

۳-۱-۱ شرکت کننده ها

شرکت کنندگان ۲۳۶ دانش آموز یونانی بودند (Mage = 11.14, SD = 0.83, 116 پسر و ۱۲۰ دختر) که در پنج کلاس پنجم (۵۱ پسر، ۵۱ دختر) و هفت کلاس ششم (۶۵ پسر و ۶۹ دختر) کلاس های تربیت بدنی از ۶ مدرسه ابتدایی واقع در یک شهر متوسط در مرکز یونان شرکت کردند. یک کلاس از ۱۷ دانش آموز نمره خودکارآمدی معتبر نداشت و در نتیجه برای خودکارآمدی ۲۱۹ دانشجو مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. خصوصیات دانش آموزان مربوط به قومیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و تجربه بسکتبال شبیه به مطالعه ۱ دانش آموز بود.

۳-۱-۲ شاخص ها

شاخص های عملکرد و پیش بینی عملکرد در پرتاب و محاسبه شاخص ها مشابه مطالعه ۱ بود.

۳-۱-۲-۱ جهت گیری هدف

نسخه یونانی پرسش نامه جهت گیری در ورزش استفاده شد پرسش نامه با گویه من بیشترین احساس موفقیت را در تربیت بدنی دارم و سپس من چیز جالبی را بلدم و گزاره های هدف در نظر گرفته شد. پاسخ روی مقیاس ۵ نقطه ای بود.

۳-۲-۱-۲ مهارت ادراک شده در تربیت بدنی: دو گویه از دانش آموزان خواست تا مهارت تربیت بدنی را در مقایسه با هم کلاسی ها ارزیابی کنند (در مقایسه با هم کلاسیم، من در تربیت بدنی بهتر هستم).

۳-۲-۱-۳ خودکارآمدی:

خودکارآمدی دانش آموزان برای پرتاب توپ بسکتبال با چهار سوال ارزیابی شد و از آنها خواسته شد تا میزان مشخصی از عملکردشان را در دستیابی به سطح خاصی از عملکرد پرتاب (یعنی ۲، ۴، ۶ و ۸ پرتاب موفق از ۸) ارزیابی کنند. شکل سوالات زیر بود: " دانش آموزان در مقیاس ایده آل از ۰ (کاملاً مطمئن) تا ۱۰۰ (کاملاً مطمئن) به تدریج با ۱۰ امتیاز با امتیاز اضافی برای هر ۵ امتیاز پاسخ داد. نمره خودکارآمدی دانش آموزان میانگین پاسخ آنها به چهار سوال (۰,۹۳ α) بود.

۳-۱-۳ طرح و روش

طرح و روش های مشابه با مطالعه ۱ دنبال شد. پرسش نامه خودکارآمدی پس از پیش بینی برای عملکرد پرتاب کامل شد.

۳-۱-۴ تحلیل آماری

تجزیه و تحلیل آماری مشابه با آنهایی که در مطالعه ۱ انجام شد استفاده شد. تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی نیز با نمره دانش آموزان در دقت پیش بینی عملکرد به عنوان متغیر نتیجه انجام شد. خودکارآمدی دانش آموزان و شایستگی درک شده در مرحله اول وارد شده و جهت گیری وظیفه و خود را در مرحله دوم قرار داده شده است.

۳-۲-۱-۳ شاخص های توصیفی، همبستگی و مقایسه

میانگین، انحراف معیار و همبستگی برای همه متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است. صحت پیش بینی عملکرد همبستگی معنی داری با عملکرد پرتاب، جهت گیری کار، مهارت ادراک شده و خودکارآمدی داشت. آزمون t زوج نشان داد که پیش بینی عملکرد دانش آموزان ($M = 4.15$, $SD = 1.84$) به طور معنی داری بالاتر بود (235) = $7,30$, $p < 0.001$, $d = 0.52$. در مقایسه با عملکرد واقعی ($M = 4.0$, $SD = 2.27$). پسران در مقایسه با

دختران، پیش بینی های بیشتری از عملکرد را نشان دادند ($M = 3.03$ ، $SD = 1.64$ در مقابل $M = 3.30$ ، $SD = 1.61$ ؛ $t(234) = 8.20$ ، $p < 0.001$ ، $d = 1.06$) و هر فرم بالاتر ($M = 3.62$ ، $SD = 2.31$ در مقابل $M = 2.53$ ، $SD = 2.09$ ؛ $t(234) = 3.79$ ، $p < 0.001$ ، $d = 0.49$). با این وجود، تفاوت دقت پیش بینی عملکرد بین پسران و دختران، $t(234) = 1.01$ ، $p = 0.313$ یافت نشد. اکثر دانشجویان (۱۵۰ نفر) عملکرد خود را بیش از حد افزایش دادند در حالیکه ۵۳ دانشجو دست کم گرفتند و ۳۳ عملکرد آنها را دقیقاً پیش بینی کردند.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی برای متغیرها در مطالعه ۱

		M	SD	همبستگی							
					1	2	3	4	5	6	7
1.	عملکرد پرتاب	3.20	1.86	—							
2.	پیش بینی پرتاب	4.28	1.89	0.33	—						
3.	سوگیری	1.09	2.18	-0.57	0.59	—					
4.	صحت	1.88	1.53	-0.33	0.43	0.66	—				
5.	خود ارزشمندی	3.27	0.59	0.13	0.13	0.01	0.07	—			
6.	مهارت ورزشی	2.91	0.58	0.13	0.29	0.14	0.12	0.55	—		
7.	خوش بینی	3.04	0.68	0.09	0.18	0.08	0.05	0.33	0.33	—	
8.	بدبینی	1.38	0.86	-0.04	-0.18	-0.13	-0.06	-0.28	-0.27	-0.26	—

۲-۲-۳ تحلیل رگرسیون

رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی نشان داد که در مرحله ی اول، خودکارآمدی پیش بینی کننده ی قابل توجهی از دقت دانشجویان بود. در مرحله دوم وارد شدن به وظایف و جهت گیری های انسانی، مدل به طور قابل توجهی بهبود یافت و جهت گیری های کاری به عنوان یک پیش بینی کننده مهم به شمار می رفت، در حالیکه سهم خودکارآمدی غیر قابل توجه بود (جدول ۳).

	M	SD	Correlations							
			1	2	3	4	5	6	7	
1. Shooting performance	3.07	2.27	-							
2. Shooting prediction	4.15	1.84	0.40**	-						
3. Bias	1.08	2.28	-0.67**	0.41**	-					
4. Accuracy	2.07	1.44	-0.40**	0.02	0.42**	-				
5. Task orientation	3.76	0.69	0.40**	0.13	-0.30**	-0.27**	-			
6. Ego orientation	2.96	0.85	0.20**	0.31**	0.06	-0.11	-0.02	-		
7. Perceived competence	2.76	0.90	0.32**	0.28**	-0.10	-0.18**	0.29**	0.67**	-	
8. Self-efficacy	45.03	26.61	0.52**	0.44**	-0.17*	-0.21**	0.39**	0.21**	0.46**	-

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

جدول ۲ - معنی، انحراف استاندارد و همبستگی کلیه متغیرهای مطالعه ۲

۴- بحث

تعداد دانش آموزانی که پیش بینی دقیقی از عملکرد واقعی خود در هر دو مطالعه بودند کم بود (۲۰ درصد در مطالعه اول و ۱۴ درصد در مطالعه دوم). بیشتر دانش آموزان عملکرد پرتاب توپ و بزرگی واسنجی را در سطح گروهی نشان دادند مطابق با یافته های قبلی در ورزش، تحصیل و تربیت بدنی، و به این ترتیب اعتماد به نفس کاذب در ۵۷ درصد دانش آموزان تایید شد.

	M	SD	همبستگی							
				1	2	3	4	5	6	7
1. عملکرد پرتاب	3.07	2.27	-							
2. پیش بینی پرتاب	4.15	1.84	0.40	-						
3. سوگیری	1.08	2.28	-0.67	0.41	-					
4. صحت	2.07	1.44	-0.40	0.02	0.42	-				
5. جهت کار	3.76	0.69	0.40	0.13	-0.30	-0.27	-			
6. جهت نفس	2.96	0.85	0.20	0.31	0.06	-0.11	-0.02	-		
7. قابلیت ادراک شده	2.76	0.90	0.32	0.28	-0.10	-0.18	0.29	0.67	-	
8. خودکارمندی	45.03	26.61	0.52	0.44	-0.17	-0.21	0.39	0.21	0.46	-

۱-۴ واسنجی و خودادراکی مهارت

فرضیه های ما در مورد ارتباط بین دقت پیش بینی های عملکرد دانش آموزان و خودپنداره های شایستگی آنها تا حدی حمایت شده است. به طور خاص، همانطور که انتظار می رفت، تکالیف خاص خود (یعنی خودکارآمدی)، ارتباط قویتری با دقت کالیبراسیون داشتند در مقایسه با تصورات عمومی بیشتر (مثلا خود ارزش ارزش جهانی). با این حال، هیچ گونه ارتباطی با ارزش ذاتی و شایستگی ورزشی یافت نشد.

۴-۱-۱ مهارت ورزشی و خودارزشمندی

بر خلاف فرضیه های ما، دقت پیش بینی های عملکرد دانش آموزان و ارزش شغلی و صلاحیت ورزشی آنها مرتبط نبود. خودپنداره و شایستگی مشابه با ساختارهای کالیبراسیون مانند قضاوت های اطمینان (کرنر ۲۰۰۷) و برآورد صحت راه حل (تسیور ۲۰۰۲) بود. ادراکات خود را می توان برای پیش بینی عملکرد، به ویژه هنگامی که دانش آموزان دسترسی به نشانه های مربوط به ویژگی های کار و یا سایر نشانه های مربوطه (کرونر ۲۰۰۷) دسترسی ندارند. با این حال، در محیط ورزشی این مطالعه، دانشجویان می توانند قضاوت های خود را برای پرتاب توپ بسکتبال با استفاده از نشانه های خاصی که در دسترس بوده و به راحتی تشخیص داده می شوند (مانند موقعیت پرتاب)، تعیین کنند، بنابراین تاثیر خودتوهوشی عمومی و پایدار (شانک ۲۰۰۵). فقدان همبستگی بین خود ارزش و پیش بینی عملکرد به نظر می رسد که از این تفسیر پشتیبانی می کند. با این حال، شایستگی ورزشی با پیش بینی عملکرد رابطه مثبت داشت، اما نه با عملکرد واقعی. بنابراین، تحقیقات بیشتر باید تعاملات متقابل بین ادراکات جهانی و یا زیر دامنه از شایستگی، ویژگی های کار و کالیبراسیون را بررسی کنند.

۴-۱-۲ مهارت ادراک شده در تربیت بدنی

دانش آموزانی که توانایی ادراک بالاتر را داشتند در پیش بینی عملکرد آنها دقیق تر بود. با این حال، این همبستگی کم و توانایی درک شده به طور قابل توجهی پیش بینی دقت کالیبراسیون را ندارد. بنابراین، صلاحیت ذاتی خاص درک شده در تربیت بدنی ممکن است ارتباطی چندانی با دقت پیش بینی عملکرد داشته باشد. خودپنداره در زمینه های خاص (به عنوان مثال، آموزش فیزیکی) به احتمال زیاد به راهنمای و اطلاع رسانی در این زمینه می پردازد. همبستگی در مقایسه با همتایان همسان ممکن است دقت خود ارزیابی را بهبود بخشد (شاتنک ۲۰۰۹). بنابراین،

خودپنداره‌های شایستگی مبتنی بر مقایسه‌های اجتماعی با استفاده از نمایندگی از صلاحیت دیگران (یعنی مواردی که برای سنجش صلاحیت درک شده در این مطالعه مورد استفاده قرار می‌گیرند) ماهیت فراشناختی هستند (افلیکس ۲۰۱۱) و ممکن است با دقت از قضاوت‌های عملکرد همراه باشند.

۳-۱-۴ خودکارآمدی

مطابق با فرضیه ما و ماهیت سلسله مراتبی ادراکات فیزیکی (فاکس ۱۹۸۹)، خودکارآمدی پیشگامتر از دقت کالیبراسیون دانش آموزان بود، با حمایت از دیدگاه‌هایی که دانشجویان خودشان درگیر در یادگیری و نظارت خودشان هستند کار آنها به اندازه کافی (شانک ۲۰۰۹). خودکارآمدی باورهای دانش آموزان را برای رسیدن به نتایج خاص بازتاب می‌دهد، به طور نزدیک با کارایی واقعی رابطه دارد (، شانک ۲۰۰۹) و اساساً مبتنی بر تجربه گذشته (باندور ۱۹۹۹) است که از این طریق، اطلاعاتی برای عملکرد گذشته دانش آموزان است. در حقیقت، دانشجویان خودمختار که موفقیت در یک کار را تجربه می‌کنند، می‌توانند با جنبه‌های این وظیفه آشنا شوند که برای عملکرد موفق و بهبود دقت آنها ضروری است (شانک ۲۰۰۹).

دانش آموزان نیز ممکن است در هنگام ارزیابی خودکارشناسانه از شایستگی بی‌اعتنایی کنند. کول، مارتین، دریافتند که در مقایسه با معلمان رتبه بندی پسرها گزارش داده است که بالاتر و دختران خود را درک از مهارت‌های دانشگاهی پایین تر. با این حال، این موضوع در این مطالعات مورد بررسی قرار نگرفت که کالیبراسیون را با توجه به قدرت ادراک خود سنجیده است. با توجه به قدرت اعتقادات خودکارآمدی، اگر چه خودکارآمدی کوچکتری میتواند در دراز مدت در آینده افزایش یابد (باندورا ۱۹۹۷)، تکرار بیش از حد ممکن است منجر به نارساییهای ناخواسته شود و شاید منفی بر انگیزه یادگیری دانش‌آموزان برای یادگیری (شانک ۲۰۰۵) همه این مسائل باید با توجه به کالیبراسیون دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

۲-۴ کالیبراسیون و جهت گیری هدف

جهت گیری کاری مطابق با فرضیه ما، پیش بینی قابل توجهی از دقت پیش بینی عملکرد دانش آموزان بود. این نتایج با یافته‌های دانشگاهیان نشان می‌دهد که جهت گیری کار با قضاوت‌های اعتماد همراه است (گیبسون

۱۹۹۹)، نادیده گرفتن دانش (کرول ۱۹۹۲) و دقت کالیبراسیون (والستروم ۲۰۰۱). به همین ترتیب، بازیکنان والیبال با مهارت بالا به خوبی کالیبراسیون شدند (چتو ۲۰۱۴). انتظار می رود که دانش آموزان با تمرکز بر مهارت های تسلط بر تمرکز بر مهارت های تسلط (چینیچ ۲۰۰۱) به وظایف عمیق و فعالانه در فرایندهای فراشناختی (ارت ۲۰۰۸) و یادگیری خود تنظیم (والتر ۱۹۹۹). به دنبال بازخورد مناسب برای بهبود خود و آگاه شدن از یادگیری خود (پینیش ۲۰۰۰) دانش آموزان وظیفه گرا، به احتمال زیاد به طور عینی عملکرد خود را قضاوت و بنابراین به خوبی کالیبراسیون (سنگ، ۲۰۰۰) می شوند.

برخلاف فرضیه که دانشجویان محور گرا همراه می شوند، جهت گیری خود و دقت پیش بینی عملکرد همبستگی ندارند. دانش آموزان انعطاف پذیر، تمایل به نشان دادن توانایی دارند و از این رو انتظار می رود که پیش بینی های بالاتری از عملکرد ارائه دهند (فورد ۱۹۹۲). با این حال، آنها همچنین از خود در برابر بازخورد منفی خود در برابر برتری خود محافظت می کنند (اسک.وک ۲۰۰۲ بنابراین پیش بینی های خود را کاهش می دهند. در واقع، جهت گیری انسانی و پیش بینی عملکرد به طور متوسط همبستگی داشتند. با این حال، این تفسیر نیاز به بررسی بیشتر شامل چارچوب جهت گیری هدف بیشتر تعریف شده در مقایسه با وظیفه کلاسیک و رویکرد ایگو مورد استفاده در این مطالعه است.

۳-۴ واسنجی با توجه به خوشبینی و بدبینی

این اولین مطالعه ای است که به دانش ما مربوط می شود که ارتباط بین کالیبراسیون دانش آموزان و خوشبینی و بدبینی آنها را بررسی می کند. خوش بینی در ابتدا به عنوان یک ساختار دوبعدی مورد بررسی قرار گرفت که در آن خوش بینی و بدبینی در انتهای انتهای یک پیوستگی قرار دارند (شرر ۱۹۹۴). با این حال، با توجه به شواهد اخیر (به عنوان مثال، اپانل ۲۰۰۲)، نتایج کنونی نشان می دهد که خوش بینی و بدبینی دو ساختار مرتبط اما متمایز است. خوش بینی با دقت پیش بینی عملکرد ارتباط نداشت. تحقیقات قبلی نشان داده است که خوش بینی با دقت همبستگی ندارد (ولف ۱۹۹۴) که بیانگر این است که "چشم انداز خوش بینانه تمایل دارد تا گرایش شرکت کنندگان را به ابراز اعتماد به پاسخ های خود بدون افزایش تعداد اشتباهات آنها" تحریک کند (هیلتن و همکاران)،

۲۰۱۱، ص ۱۳۲). در واقع، خوشبین تمایل به تفسیر چیزها را به شیوه ای مثبت می گذارند و به احتمال زیاد به عقب راندن (کارور ۱۹۹۲)، در دستیابی به نتایج مطلوب و قابل دستیابی (هاردی ۲۰۰۲)، و استفاده از استراتژی های یادگیری (پترسون، ۲۰۰۰). خوش بینی در تنظیم خودارزیابی تاثیر می گذارد که دانشجویان ارزش موفقیت و واکنش بر موانع برای دستیابی به اهداف خود را دارند (کارور ۱۹۹۲) و بنابراین باید بیشتر درگیر تحقیقات یادگیری خود تنظیم شود.

به طور مشابه، بدبینی و دقت پیش بینی عملکرد مرتبط نبود. با توجه به اینکه بدبینی ها معمولا انتظار نتایج منفی دارند (پترسون، ۲۰۰۰)، انتظار می رود که دانش آموزان بدبین، پیش بینی های پایینتری نسبت به عملکردشان را گزارش دهند و در نتیجه در گمراهی گمراه شوند. با این حال، یک رابطه منفی کم بین پیش بینی عملکرد و بدبینی پیدا شد. ممکن است بدبینان ممکن است استراتژی های سازگارانه ای را برای ترویج دستیابی به هدف برای محافظت از خود در مقابل نتایج منفی استفاده کنند (کندون ۲۰۰۸). بدون شک، ارتباط بین کالیبراسیون و خوش بینی و بدبینی باید بیشتر مورد بررسی قرار گیرد.

۴-۴ ویژگی های دانش آموزان با دقت بالا

هر دو مطالعه اثری بر اعتماد به نفس عمومی داشتند و فقط چند دانش آموز در پیش بینی عملکرد واقعی خود دقیق بودند. این دانشجویان سطح بالاتری از جهت گیری کار، خود کارآمدی و شایستگی درک شده را نسبت به دانشجویان غیروابسته گزارش دادند. علاوه بر این، با توجه به شواهد قبلی (هکر و همکاران، ۲۰۰۸)، عملکرد بالاتر با دقت پیش بینی عملکرد رابطه مثبت داشت. همه این خصوصیات دانش آموزان خودشان است که از آنچه که می دانند یا می توانند انجام دهند آگاهی دارند و بنابراین کالیبراسیون می شوند (استون ۲۰۰۰). در واقع، دانش آموزان خودشان در شرایط یادگیری با درجه های خاصی از خودکارایی وارد می شوند، تمرکز بر مهارت های خود و بهبود خودشان و رسیدن به سطوح بالاتری از عملکرد (زیمرمن ۲۰۰۱). در حین انجام وظیفه، این ویژگیهای مربوط به شخص با تجارب دانش آموزان (مانند قضاوت های فراشناختی) ارتباط برقرار می کنند (افکلیدس ۲۰۰۳) که روند یادگیری را برجسته می کند و نیاز به کنترل یا تنظیم جنبه های این فرآیند را دارد. دقت این اطلاعات برای ارتقای

آگاهی دانش آموزان در مورد یادگیری و عملکرد و بنابراین کمک به یادگیری خود تنظیم شده (افکلیدس ۲۰۰۱) حیاتی است. تحقیق باید بیشتر ویژگی های دانش آموزان را که می توانند با دقت پیش بینی عملکرد خود را در چرخه موثر یادگیری خود تنظیم (چن ۲۰۰۲) را بررسی کنند.

۴-۵ اهمیت، و تحقیقات آینده

با توجه به اینکه کالیبراسیون حتی بعد از تمرین نیز سخت است (بول ۲۰۱۲)، نتایج کنونی شواهدی برای طراحی مداخلات موثر برای افزایش کالیبراسیون دانش آموزان در تربیت بدنی ارائه دادند. این مداخلات باید دانش آموزان را به مهارت های اصلی هدایت کند (دودا ۲۰۰۱) با افزایش آگاهی در مورد روند یادگیری و الزامات وظایف (افکلیدس ۲۰۰۱). استراتژی های مربوط به کارکردی مانند تنظیم اهداف و گفتار خود (گاداس ۲۰۱۲) ممکن است در این فرآیند افزایش یادگیری خودمراقبتی دانش آموزان داشته باشد. دانش آموزان نیز باید در تجربیات موفقیت آمیز خود را افزایش دهند (شانک ۲۰۰۵) و در مورد اختلافات بالقوه بین پیش بینی شده و عملکرد واقعی (لون ۲۰۰۲) آگاهی داشته باشند. بنابراین، دانش آموزان به خوبی کالیبراسیون شده و به بازخورد اجتماعی واکنش نشان می دهند (چاو ۲۰۱۴). به عنوان مثال، دانش آموزانی که معتقدند که می توانند در سطح بالایی عمل کنند اما در واقع نمی توانند انجام دهند، ممکن است باور کنند که بازخورد دریافت شده از مربیان فیزیکی بی فایده است و بنابراین عملکرد آنها را تحت تاثیر قرار می دهد. با این حال، بازخورد نیز برای دانش آموزان بیش از حد تصدیق حیاتی است زیرا تحقیق مجدد نشان داده است که حتی خطاهای ساخته شده با اطمینان می تواند با بازخورد تصحیح شود (باتلر ۲۰۰۱).

دقت مطلق به عنوان نمره اختلاف بین عملکرد پیش بینی شده و واقعی در سطح جهانی اندازه گیری شد. اگر چه این پارادایم به طور گسترده ای در زمینه های دانشگاهی مورد استفاده قرار گرفته و متناسب با وظایف ورزشی است، اما قابلیت اطمینان برای اندازه گیری صحت دقیق یک مورد را نمی توان مورد بررسی قرار داد. افکلیدس ۲۰۰۷ پیشنهاد کرده است که اقدامات تک تک اقالمی می تواند در صورت رضایت بخشی در صورت همراه بودن با سایر تجارب فراشناختی (مثلا احساس دانش) ترکیب شود. بازآزمایی آینده باید این رویکرد را برای استحکام استفاده از مقیاسهای تکمیل دقیق مطلق که به نظر می رسد مناسب تر برای وظایف ورزشی نسبت به سایر گزینه ها باشد (مثلا

با استفاده از مجموعه پرتاب) مناسب تر می کند (اوگر ۲۰۰۳). علیرغم نگرانی های مربوط به قابلیت اطمینان، صحت قضاوت های فراشناختی هنوز برای تحقیق هنوز مهم است (تید ۲۰۱۳)، زیرا این قضاوت ها در مقیاسی مناسب در مطالعات یادگیری خود تنظیم شده اند (پاتریک ۲۰۰۲) به عنوان مثال، دانش آموزانی که به طور دقیق عملکرد خود را در سطح جهانی پیش بینی می کنند می توانند اهداف چالش برانگیز را برای ایجاد چرخه های موثر یادگیری خود تنظیم کنند (زیمرن ۲۰۰۱).

هماهنگی کم بین خوشبینی و مقیاس های صحیح ورزش نیز محدودیت بود و بنابراین نتایج مربوطه باید با احتیاط رفتار شود. انسجام داخلی بین مقیاس خوشبینی نیز در تحقیقات قبلی یافت شد و به تعداد کمی از اقلام مقیاس داده شد (Appaneal, 2012). با توجه به شایستگی های ورزشی، شواهد قبلی (Kolovelonis و همکاران، ۲۰۱۳) نشان می دهد که سازگاری داخلی رضایت بخش بوده و بنابراین پایداری پایین می تواند به عنوان نمونه مورد توجه قرار گیرد. اگر چه تداوم کمی ممکن است قدرت انجمنهای مورد بررسی را کاهش دهد (به عنوان مثال، اپانل ۲۰۱۲)، این ممکن است بر نتایج مطالعات حاضر تأثیر کمی داشته باشد، زیرا ارتباط بین آگاهی از پیش بینی عملکرد و خوشبینی یا صلاحیت ورزشی نزدیک به صفر است. این مطالعه به صورت طبیعی همبستگی و مقطعی بود و بنابراین نتیجه گیری در این رابطه نتیجه نگرفت. مطالعات طولی باید تعاملات پویا بین عوامل مرتبط با فرد و کالیبراسیون دانش آموزان را مورد بررسی قرار دهد. برای مثال، اگر ارتقاء جهت گیری کار دانش آموزان از طریق مداخله، کالیبراسیون آنها را بهبود بخشد، بررسی می شود. علاوه بر این، بررسی اثرات متقابل کالیبراسیون، خودآزمایی صلاحیت (یعنی خود کارآمدی) یا سایر عوامل مرتبط با شخص (یعنی نوع شخصیت) و نقش ویژگی های مرتبط با کار (به عنوان مثال، مشکل کار) باید در تعاملات پویا بین این عوامل و تأثیر آنها بر یادگیری خود تنظیم شده (زیمرن ۲۰۰۲). علاوه بر این، با توجه به اینکه یادگیری خودتنظیم با عملکرد بالاتر مرتبط است (گاداس ۲۰۰۳)، مطالعات آینده باید تعاملات پویا و متقابل پیشرفت کالیبراسیون و دستیابی به تربیت بدنی را بررسی کنند (به عنوان مثال، رادرفورد، ۲۰۱۷).

References

- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review, 18*, 267–286. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9018-z>.
- Appaneal, R. (2012). A confirmatory factor analysis of the Life Orientation Test-Revised with competitive athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*, 592–596. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599885>.
- Avugos, S., Bar-Eli, M., Ritov, I., & Sher, E. (2013). The elusive reality of efficacy—performance cycles in basketball shooting: An analysis of players' performance under invariant conditions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 184–202. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.773661>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bol, L., & Hacker, D. (2012). Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology, 3*, 1–6. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00229>.
- Bol, L., Hacker, D., Walck, C., & Nunnery, J. (2012). The effects of individual or group guidelines on the calibration accuracy and achievement of high school biology students. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 280–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.004>.
- Butler, A., Fazio, L., & Marsh, E. (2011). The hypercorrection effect persists over a week, but high-confidence errors return. *Psychonomic Bulletin & Review, 18*, 1238–1244. <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-011-0173-y>.
- Chao, F. (2014). *Calibration and achievement goals in college volleyball*. George Mason University (Master thesis).
- Chen, P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh grade mathematics students. *Learning and Individual Differences, 14*, 79–92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2003.08.003>.
- Chen, P., & Rossi, P. (2013). Utilizing calibration accuracy information with adolescents to improve academic learning and performance. In H. Bembenuity, T. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 263–297). Information Age: Greenwich, CT.
- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The Journal of Experimental Education, 75*, 221–244. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.3.221-244>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, D., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development, 70*, 459–473. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00033>.
- Czech, D., Burke, K., Joyner, A., & Hardy, C. (2002). An exploratory investigation of optimism, pessimism and sport orientation among NCAA Division I college athletes. *International Sports Journal, 6*, 136–145.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship with

- language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113, 643-650. <http://dx.doi.org/10.2307/1423475>.
- Dermitzaki, I., & Efthymiou, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and metacognition in adolescents. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10, 214-227.
- Dunmore, D., & Parkinson, M. (2013). What are confidence judgments made of? Students' explanations for their confidence ratings and what that means for calibration. *Learning and Instruction*, 24, 4-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.001>.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J., Fox, K., Siddie, S., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-325. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-8279.1992.tb01025.x>.
- Dunlosky, J., & Thiede, K. (2013). Four cornerstones of calibration research: Why understanding students' judgments can improve their achievement. *Learning and Instruction*, 24, 58-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.002>.
- Durand-Bush, N., & Salas, J. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 154-171. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200290103473>.
- Dweck, C., & Mollan, D. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York: The Guilford Press.
- Efthymiou, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 18, 287-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-0021-4>.
- Efthymiou, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psycholoma*, 27, 76-82.
- Efthymiou, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MARSIL model. *Educational Psychology*, 46, 6-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461320.2011.538645>.
- Efthymiou, A., & Tsimis, A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept, and self-regulation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 222-236. <http://dx.doi.org/10.1117/jpsy.2002.222>.
- Fernández, T., Krossberg, E., Pérez, C., González-Castro, P., & González-Pienda, J. (2015). Factors involved in making post-performance judgments in mathematics problem-solving. *Psycholoma*, 27, 374-380. <http://dx.doi.org/10.7334/psicoloma.2015.25>.
- Finz, B., & Metcalfe, J. (2008). Judgments of learning are influenced by memory for post test. *Journal of Memory and Language*, 58, 19-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2007.03.000>.
- Fogarty, G., & Elso, D. (2005). Performance calibration in sport: Implications for self-confidence and metacognitive biases. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3, 41-57. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2005.967179>.
- Furquard, M., & Seligman, M. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18, 107-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyp.2012.02.002>.
- Fox, K. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K., & Corbin, C. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.11.4.408>.
- Gasser, M., & Tan, R. (2005). Performance estimates and confidence calibration for a perceptual-motor task. *North American Journal of Psychology*, 117, 457-468.
- Gardner, P., Gurnell, K., Hoar, S., Thompson, A., & Laliberte, J. (2015). Optimism, pessimism, and coping in a dual-domain model of sport and school satisfaction. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4, 140-152. <http://dx.doi.org/10.1037/spp0000032>.
- Gonida, E., & Leandari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research*, 50, 209-220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.002>.
- Gordon, R. (2008). Attributional style and athletic performance: Strategic optimism and defensive pessimism. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 326-350. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.04.007>.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bogiata, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00173179>.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 131-145. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2015.1070791>.
- Griffin, T., Wiley, J., & Salas, C. (2013). Supporting effective self-regulated learning: The critical role of monitoring. In R. Azavedo, & V. Alvern (Eds.), *International handbook of metacognitive and learning technologies* (pp. 10-34). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-3546-2_2.
- Graves, J., & Hoar, S. (1997). Optimism and sport confidence as correlates of slump-related coping among athletes. *Sport Psychologist*, 11, 400-410. <http://dx.doi.org/10.1123/sp.11.4.400>.
- Gutiérrez, A., & Price, A. (2017). Calibration between undergraduate students' predictions of and actual performance: The role of gender and performance attributions. *The Journal of Experimental Education*, 45, 485-500. <http://dx.doi.org/10.1080/00220773.2016.1180278>.
- Hacker, D., Bol, L., & Bahbahani, K. (2008). Explaining calibration accuracy in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*, 3, 101-121. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9021-5>.
- Hartig, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*, 24, 62-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.000>.
- Hilton, D., Regner, T., Calantone, L., Charalambides, L., & Vautier, S. (2011). Do positive illusions predict overconfidence in judgment? A test using interval production and probability evaluation measures of miscalibration. *Journal of Behavioral Decision Making*, 24, 117-130. <http://dx.doi.org/10.1002/bdm.678>.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/1070551990540118>.
- Joh, J., & Klassen, R. (2012). Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 162-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.001>.
- Keren, G. (1991). Calibration and probability judgement: Conceptual and methodological issues. *Acta Psychologica*, 77, 217-273. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918\(91\)90036-Y](http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918(91)90036-Y).
- Kleitman, S., & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environments of sixth grade students. *Learning and Individual Differences*, 21, 728-735. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.003>.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2012). Students' recording accuracy in the reciprocal and the self-check styles in physical education. *Educational Research and Evaluation*, 18, 723-747. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.724938>.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 193-210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012a). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 221-235. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012b). Students' performance calibration in a basketball dribbling task in elementary physical education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 507-517.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Ktsantou, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 685-701. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0135-4>.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassendri, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practices. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 385-389. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.005>.
- Kolovelonis, A., Mousouraki, M., Goudas, M., & Michalopoulos, M. (2013). Psychometric properties of the Greek version of the Children and Youth Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Advances in Physical Education*, 3, 158-164. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2013.34026>.
- Koriat, A., Nussinson, R., Elze, H., & Shulof, N. (2008). Information-based and experience-based metacognitive judgments: Evidence from subjective confidence. In J. Dunlosky, & R. Bjork (Eds.), *A handbook of memory and metacognition* (pp. 117-136). New York: Psychology Press.
- Koriat, M., & Furd, M. (1992). The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 371-378. [http://dx.doi.org/10.1016/0261-476X\(92\)90075-A](http://dx.doi.org/10.1016/0261-476X(92)90075-A).
- Kotner, S., & Bierbaum, A. (2007). The relationship between confidence and self-concept: Towards a model of response confidence. *Intelligence*, 35, 580-590. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.009>.
- Labuhn, A., Zimmerman, B., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5, 173-194. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9056-2>.
- Maki, R. H., Shields, M., Wheeler, A. E., & Zechin, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97, 723-731. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.723>.
- McGraw, A., Mellers, B., & Bitur, I. (2004). The affective cost of overconfidence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 17, 281-295. <http://dx.doi.org/10.1002/bdm.472>.
- Miao, K., Winne, P., & Ranellucci, J. (2016). The role of calibration bias and performance feedback in achievement goal regulation. *International Journal of Educational Research*, 4, 14-26. <http://dx.doi.org/10.12735/ijer.v4i1p14>.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nietfield, J., Cao, L., & Osborne, J. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 1, 150-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-006-9995-6>.
- Papanastasiou, A., & Machinidis, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Peace, C., Engenhaus, A., Goudas, M., & Tsampanidou, P. (2017). Coupling our plough of thoughtful sowing to the star of children's sight in play: From awareness to multi-sensory promotion. In R. Mousouraki, S. Schärer, P. Tsampanidou, & R. Bailey (Eds.), *Physical activity and educational achievement: Insights from exercise neuroscience* (pp. 247-274). London: Routledge.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-45. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-006X.55.1.44>.
- Pieper, E., Mengelkamp, C., & Barnert, M. (2016). Metacognitive judgments and disfluency - Does disfluency lead to more accurate judgments, better control, and better performance? *Learning and Instruction*, 44, 31-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.001>.

learninstruc.2016.01.012.

- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration - an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning, 4*, 3–31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9030-4>.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Pojškić, H., Šeparović, V., & Užičanin, E. (2011). Reliability and factorial validity of basketball shooting accuracy tests. *Sport Scientific and Practical Aspects, 8*, 25–32.
- Roebbers, C., Krebs, S., & Roderer, T. (2014). Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences, 29*, 141–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.003>.
- Roeser, R. (2004). Competing schools of thought in achievement goal theory? In M. L. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 13. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 265–299). New York: Elsevier.
- Rutherford, T. (2017). Within and between person associations of calibration and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 226–237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.001>.
- Scheier, M., & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201–228. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01173489>.
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063–1078. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning, 4*, 33–45. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3>.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of research in educational psychology* (pp. 349–367). (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71–81. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>.
- Stankov, L., & Crawford, J. (1996). Confidence judgments in studies of individual differences. *Personality and Individual Differences, 21*, 971–986. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00130-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00130-4).
- Stankov, L., & Kleitman, S. (2008). Processes on the borderline between cognitive abilities and personality: Confidence and its realism. In G. Boyle, G. Matthews, & D. Saklofske (Eds.), *The handbook of personality theory and testing* (pp. 541–555). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W., & Hogan, D. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences, 22*, 747–758. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.013>.
- Stone, N. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 12*, 437–475. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009084430926>.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 361–379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.10.002>.
- Thiede, K. W., Redford, J. S., Wiley, J., & Griffin, T. D. (2012). Elementary school experience with comprehension testing may influence metacomprehension accuracy among seventh and eighth graders. *Journal of Educational Psychology, 104*, 554–564. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028660>.
- Vrugt, A., & Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning, 3*, 123–146. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9022-4>.
- Wahlstrom, D. (2001, April). The relationship between goal orientation and the calibration of performance expectations to performance feedback. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Whitehead, J. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted physical self-perception profile questionnaire. *Pediatric Exercise Science, 7*, 132–151.
- Wolfe, R., & Grosch, J. (1990). Personality correlates of confidence in one's decisions. *Journal of Personality, 58*, 515–534. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00241.x>.
- Wolters, C., Shirley, L., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211–238. [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1).
- Zhou, M. (2013). University student's goal profiles and metacomprehension accuracy. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 33*, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.730325>.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-recording. *Journal of Applied Sport Psychology, 8*, 60–75. <http://dx.doi.org/10.1080/10413209608406308>.

این مقاله، از سری مقالات ترجمه شده رایگان سایت ترجمه فا میباشد که با فرمت PDF در اختیار شما عزیزان قرار گرفته است. در صورت تمایل میتوانید با کلیک بر روی دکمه های زیر از سایر مقالات نیز استفاده نمایید:

لیست مقالات ترجمه شده ✓

لیست مقالات ترجمه شده رایگان ✓

لیست جدیدترین مقالات انگلیسی ISI ✓

سایت ترجمه فا ؛ مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده از نشریات معتبر خارجی