

Paweł Kleka*
Agnieszka Fanslau**
Hanna Brycz***

CZY STUDENCI UCZĄ SIĘ PRZEWIDYWANIA SWOICH OCEN SEMESTRALNYCH? ROLA BŁĘDU „PRZESZACOWANEJ PEWNOŚCI” W TRAFNOŚCI SZACOWANIA WŁASNYCH OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH¹

Wprowadzenie teoretyczne

Trafność percepcji własnych zachowań jest obciążona licznymi błędami i dość niska. Dorośli ludzie szybciej i trafniej zobaczą błąd w zachowaniu obserwowanych obcych osób niż analogiczny błąd we własnym zachowaniu (Brycz 2004). Podobnie trafność przewidywania swoich przyszłych sukcesów nie jest wysoka i często przeszacowana. Badania sponsorowane przez Stowarzyszenie Amerykańskich Szkół Wyższych i Uniwersytetów (*Association of American Colleges and Universities*) wykazały ponadprzeciętne oszacowania studentów co do własnych umiejętności: 64% uważało, że dobrze pracuje w zespole, 66% wysoko oceniało własną zdolność myślenia krytycznego, 65% uznawało doskonałość swych zdolności komunikacyjnych. Tymczasem pracodawcy młodych ludzi oceniali wymienione umiejętności niżej niż 40% (Krueger, Mueller 2002). Kruger i Dunning (1999) badali efekt „przeszacowanej pewności” (*overconfidence*) dotyczący oceny rezultatów wykonanych samodzielnie zadań (oczywiście przed poznaniem rzeczywistej oceny). „Przeszacowaną pewność” bada się przez poproszenie uczestników o określenie, jak trafnie/poprawnie (procentowo od 0% do 100%) wykonali zadania, nad którymi zakończyli pracę. Zazwyczaj badani z dużą pewnością wnioskują o swojej trafności. Kruger i Dunning (1999) wykazali, że eksperci w swoich dziedzinach (np. matematycy rozwiązujący zadania matematyczne) nie ulegają „przeszacowanej pewności”. Dowiedli, że im człowiek słabiej zna dane zagadnienie (np. laik – politykę, medycynę itp.), tym silniej przeszacowuje trafność swoich sądów/wyników. Problem

* **Paweł Kleka**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii; e-mail: pawel.kleka@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0841-0015>.

** **Agnieszka Fanslau**, dr – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii; e-mail: agnieszka.fanslau@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3081-3235>.

*** **Hanna Brycz**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii; e-mail: hanna.brycz@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-9793>.

¹ Badania były sponsorowane przez Narodowe Centrum Nauki, grant 2013/11/B/HS/01463 przyznany Hannie Brycz. Uwagi dotyczące tekstu proszę kierować do Hanny Brycz, e-mail: hanna.brycz@ug.edu.pl.

ten dotyczy zwłaszcza osób początkujących w określonej roli. Dotyczy więc także studentów, którzy w październiku rozpoczynają studia. Schlosser i Dunning (2013) na fikcyjnych zadaniach (w 60 próbach studenci uczyli się rozpoznawać symptomy chorobowe) sprawdzali, czy studenci uczą się z etapu na etap (badania podłużne) lepiej je wykonywać. Okazało się, że poziom wykonania zadania poprawiał się z próby na próbę, natomiast zupełnie inaczej wyglądał błąd „przeszacowanej pewności”. Początkowo studenci nie byli pewni trafności swych wyników i szacowali je na około 50%, uzyskiwali zaś 55%. W miarę uczenia się i powtarzanych prób pewność trafności swej diagnozy wzrastała do 73%, podczas gdy w rzeczywistości osiągała 60%.

Błąd „przeszacowania pewności” ma zmienną charakterystykę. Nie doszacujemy swej trafności przewidywań, gdy wykonujemy coś po raz pierwszy (*beginner's bubble*). Przeszacowujemy zaś, gdy wykonujemy zadanie po raz kolejny oraz znowu nie jesteśmy tak pewni trafności własnej oceny, gdy stajemy się ekspertami w określonej dziedzinie.

Problemem badawczym podjętym w tej pracy było określenie, czy polscy studenci trafnie przewidują średnią swoich wyników akademickich, czy uczą się trafniej przewidywać własne oceny w miarę trwania studiów oraz jak układa się w tej grupie błąd „przeszacowanej pewności”.

W przedstawionych niżej badaniach studenci Wydziału Nauk Społecznych oraz Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego (n = 500) w drugim semestrze I roku, przed sesją egzaminacyjną, zostali poproszeni o oszacowanie swojej średniej z tego semestru oraz zaznaczyli pewność swych przewidywań na skali od 0% do 100%. Kolejno, w każdym semestrze analogicznie, szacowali średnią wyników i pewność przewidywań, aż do końca III roku studiów (5 pomiarów). Po zakończeniu badań, dzięki systemowi FAST i uzyskanych poprzednio zgodach studentów i władz uczelni, otrzymaliśmy rzeczywiste kryterium trafności, czyli autentyczne średnie każdego studenta z każdego semestru w okresie prowadzenia badań.

Problem

1. Czy studenci popełniają błąd „przeszacowania pewności”?
2. Czy studenci uzyskujący niższe oceny częściej niż studenci wysoko oceniani popełniają błąd „przeszacowania pewności”, zgodnie z hipotezą Krugera i Dunninga (1999)?
3. Czy studenci uczą się trafniej szacować średnią swych ocen semestralnych w miarę trwania studiów?
4. Czy samoświadomość własnych odchyłeń od racjonalności nasila trafność przewidywań i obniża błąd „przeszacowania pewności”?

Metoda

Uczestnicy badań

W badaniu zgromadziliśmy wyniki 430 osób w wieku od 19 do 25 lat ($M = 20.9$, $Md = 21$, $SD = 1.15$). Braki danych stanowiły 9.5% próby (tj. 20 osób nie wpisało przewidywanej oceny oraz łącznie (podczas 5 pomiarów) 41 osób nie otrzymało wpisu oceny w system FAST). Braki danych dotyczyły tylko jednego badania, dlatego wartości uzupełniono na podstawie zebranych ocen z pozostałych 4 badań. Jako wartości uzupełniające wprowadzono średnią z ocen, zakładając, że odzwierciedla ona rzeczywisty poziom osiągnięć danego studenta. Wprowadzone wartości nie zmieniły rozkładu ocen całej badanej grupy.

Procedura

Uczestników rekrutowano losowo do badania na Wydziałach Humanistycznym oraz Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego spośród studentów I roku drugiego semestru w roku akademickim 2014/2015. Kolejne etapy badania longitudinalnego przeprowadzono w II roku ich studiów: semestry zimowy i letni (2015/2016) oraz w roku akademickim 2016/2017, również w semestrach zimowym i letnim (III rok studiów). Początkowo liczba studentów przekraczała 500 osób. Każdy student na początku badania zapoznawał się z procedurą. Uczestniczyły tylko te osoby, które wyraziły pisemną zgodę na udział w badaniach oraz udostępniły numer indeksu, imię, nazwisko oraz adres e-mailowy. Studentów zapewniono o zachowaniu poufności ich danych personalnych oraz o naukowym celu badań.

Pięć tur badania prowadzono metodą papier – ołówek, przy bezpośrednim kontakcie ankietera z uczestnikami. Wszystkie ankiety są złożone w Instytucie Psychologii UG, dostępne do weryfikacji. Procedura badania została zaakceptowana przez Władze Uczelni, Sekcję ds. Danych Niejawnych oraz Komisję Etyki (nr 17a/2013).

Studenci biorący udział w badaniu, po wypełnieniu zgody oraz danych personalnych, każdorazowo szacowali przewidywaną średnią wyników (od oceny 2, czyli niedostatecznej po ocenę 5 – bardzo dobrą), jaką uzyskają w danym semestrze. Następnie oceniali, jak bardzo są pewni, że rzeczywiście średnia ich wyników okaże się taka, jak przewidują (na skali od 0% – wcale nie jestem pewna/pewien, do 100% – jestem maksymalnie pewna/pewien swoich oszacowań). Ponadto wypełniali kwestionariusz metapoznawczego ja MCSQ-24 (Brycz, Konarski 2016), który bada trafność w szacowaniu odchyień od racjonalności we własnym zachowaniu. Odchylenia od racjonalności (Lewicka 1993) to proste prawidłowości psychologiczne, jak na przykład złudzenie pozytywne, gdy widzimy siebie raczej w pochlebny niż negatywny sposób.

Po zakończeniu pięciu tur badania w roku akademickim 2018/2019 osoba pracująca w Rektoracie Uniwersytetu Gdańskiego wpisała z systemu rejestracji osiągnięć akademickich FAST średnią wyników każdego studenta dla każdego z pięciu semestrów.

Wyniki badań

Efekt „przeszacowania pewności” (*overconfidence*, Kruger i Dunning 1999) jest interpretowany jako przecenianie poziomu swojej wiedzy przez osoby o niskich zdolnościach w danej dziedzinie oraz niedocenianie tej zmiennej przez osoby o zdolnościach wybitnych. Zebrane przez nas dane zdają się to potwierdzać – osoby z ocenami najniższymi średnio zawyżają swoją ocenę o $M = 0.31$ ($SD = 0.45$), podczas gdy osoby z grupy najlepszych studentów zaniżają przewidywaną ocenę o prawie pół stopnia $M = -0.48$ ($SD = 0.31$). Najwyższą trafność zaobserwowaliśmy wśród studentów z ocenami od dostateczny plus do oceny dobrej, gdzie średnia i mediana trafności są bliskie zeru (por. tab. 1). Uzyskane wyniki odpowiadają pozytywnie na 1 i 2 pytania badawcze.

Tabela 1. Średnie różnice między oceną szacowaną a rzeczywistą w grupach studentów osiągających zróżnicowane wyniki akademickie

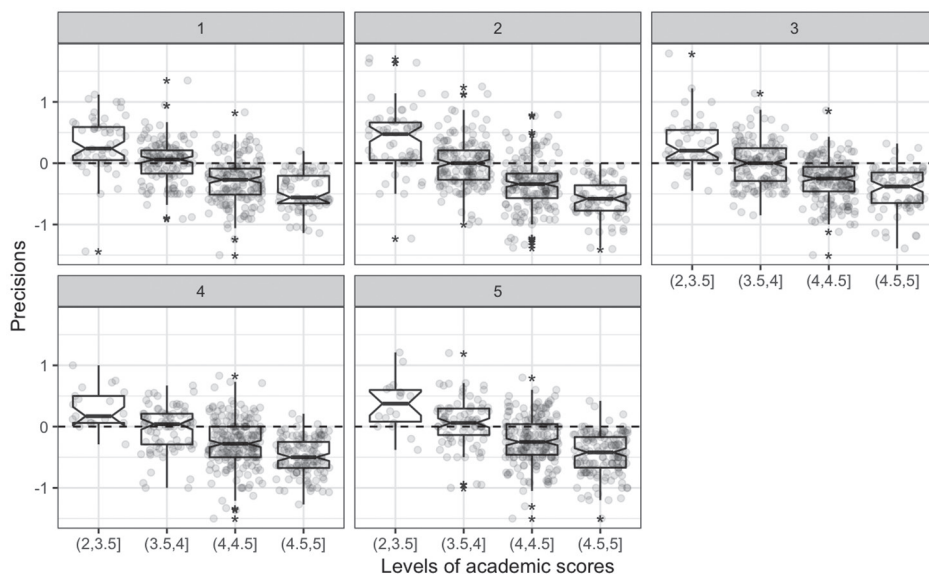
Charakterystyka	Grupa wyróżniona ze względu na oceny w podanych zakresach			
	(2; 3.5)	(3.5; 4)	(4; 4.5)	(4.5, 5)
N	53	137	160	68
M	0.311	0.029	-0.299	-0.480
SD	0.448	0.332	0.360	0.309
Md	0.24	0.06	-0.27	-0.56
Min	-1.44	-0.91	-1.5	-1.14
Max	1.12	1.35	0.83	0.2
Zakres	2.56	2.26	2.33	1.34
Skośność	-0.920	0.099	-0.056	-0.077
Kurtoza	2.580	1.508	0.414	-0.826
Błąd standardowy	0.062	0.028	0.028	0.037

Źródło: badania własne.

Pytaliśmy nie tylko o to, czy pojawi się efekt „przeszacowanej pewności” wśród studentów i czy będzie on przynależny bardziej laikom (osobom słabo uczącym się) niż ekspertom (osobom uczącym się bardzo dobrze), innymi słowy – o potwierdzenie mechanizmu zawyżania/zaniżania swoich przewidywanych ocen, co wykazano podczas pierwszego badania ($F(3, 414) = 70.13, p < .001, \eta_{2p} = .337$). Chodziło nam także o zbadanie stałości tego zjawiska w czasie (pytanie badawcze 3).

Zakładaliśmy, że precyzja w szacowaniu swojej oceny może wzrastać, ponieważ uczestnicy mieli możliwość korzystania z informacji zwrotnej (rzeczywistej średniej

semestralnej) na temat trafności swego przewidywania, co pół roku przez trzy lata studiów. Ostrożnie przypuszczać można, że co sześć miesięcy studenci mieli szansę zweryfikować poprzednie przewidywania i podać coraz dokładniejszą predykcję swojej oceny. Nasze przewidywania okazały się błędne – wzorzec zależności między trafnością a ocenami się nie zmienił (por. ryc. 1).



Ryc. 1. Wykresy rozrzutu oraz wykresy skrzynkowe trafności własnych ocen (oś pionowa) w grupach wyróżnionych ze względu na osiągnięcia akademickie (oś pozioma) dla pięciu tur badawczych (kolejne wykresy). Linia przerywaną zaznaczono poziom 0 odpowiadający trafnemu szacowaniu swojej oceny

Związek między poziomem umiejętności akademickich, czyli wysokością średniej ocen, a błędem w jej predykcji jest stałą właściwością badanych osób i nie zmienia się w większym zakresie mimo upływu czasu. Oznacza to, że mechanizm „przeszacowania pewności” nie poddawał się uczeniu i korelacja z pierwszego badania ($r = -.642$, $CI.95 = [-.695, -.582]$) jest prawie niezmienna przez cały okres badania (por. tab. 2).

Tabela 2. Współczynniki korelacji między oceną rzeczywistą a jej trafnością wraz z 95% przedziałem ufności

Badanie	Współczynnik korelacji	Dolna granica	Górna granica
1	-0.642	-0.695	-0.582
2	-0.626	-0.678	-0.567
3	-0.560	-0.621	-0.494
4	-0.504	-0.571	-0.429
5	-0.531	-0.595	-0.462

Źródło: badanie własne. Wszystkie współczynniki korelacji są istotne na poziomie: $p < .001$.

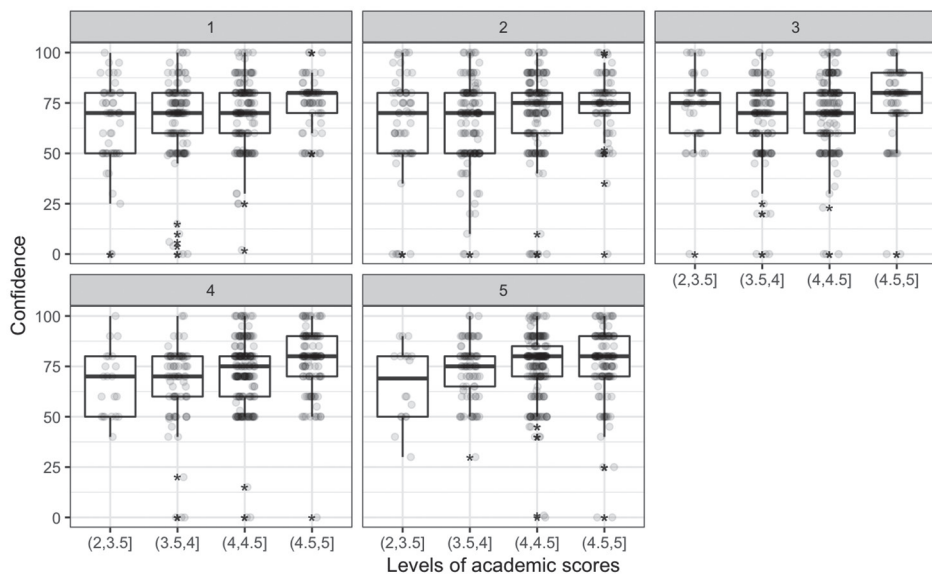
Mimo braku interpretacyjnych różnic w poziomach korelacji między kolejnymi badaniami to $r_{\text{diff}} = .139$ między największą a najmniejszą korelacją okazała się istotna statystycznie ($z = 3.588, p = .0003, CI_{.95} = [.063, .216]$) (Hittner, May, Silver 2003; Zou 2007). Z tego powodu zbadaliśmy, jak duża jest zmiana w czasie za pomocą ANOVA dla powtarzanych pomiarów.

Uzyskany istotny statystycznie wynik ($F(4, 1084) = 12.1, p < .001, \eta_p^2 = .043$) zmiany dokładności szacowania swojej oceny przy kontroli wpływu poziomu umiejętności akademickich jest bardzo mały. Analiza *post hoc* z poprawką Holma wykazała, że istotność dotyczy różnicy między pierwszym a czwartym ($t_{(1084)} = 4.09, p < .001$) oraz piątym badaniem ($t_{(1084)} = 3.05, p < .021$) i jest to średnio 0,075 dokładności w szacowaniu oceny. To bardzo mały postęp.

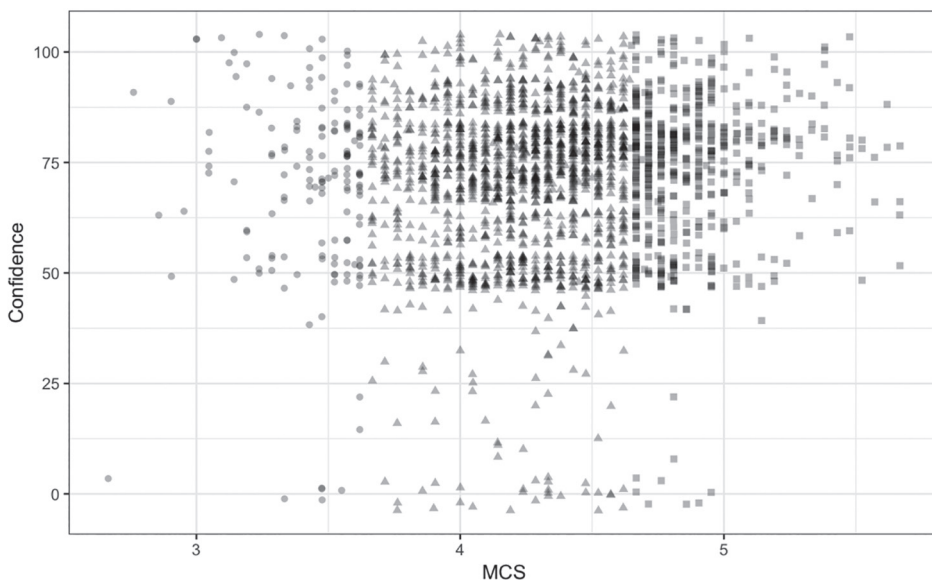
Mimo wszystko gdyby nasze założenie o wzroście z badania na badanie trafności szacowania swojej oceny było prawdziwe, to zjawisko to powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie we wzroście pewności swych przewidywań. W przeciwnym wypadku przytoczone powyżej istotne statystycznie wyniki nie różniłyby się od zmiany losowej, a zakładamy jednak, że istnieje mechanizm odpowiedzialny za poprawianie swoich oszacowań w kierunku pozytywnym, czyli coraz większej ich dokładności. Z kolei coraz większa dokładność powinna korelować ze wzrostem przekonania o trafności swojej oceny.

Na podstawie wyniku ANOVA dla powtarzanych pomiarów dla szacowania pewności przewidywań na skali od 0% do 100% przy kontroli rzeczywistych osiągnięć akademickich (rzeczywistych uśrednionych wyników dla każdej osoby na semestr) możemy stwierdzić, że nie istnieje efekt związany z uczeniem się ($F(4, 1120) = 1.32, p = .262$). Zaobserwowany efekt (por. ryc. 2) w całości związany jest z poziomem osiągnięć akademickich ($F(1, 280) = 40.1, p < .001, \eta_p^2 = .125$). Innymi słowy osoby o wyższej wiedzy są bardziej pewne swoich ocen niż osoby o niskiej wiedzy (średnia różnica między skrajnymi grupami wynosi 6.5%).

J. Ehrlinger, K. Johnson, M. Banner, D. Dunning & J. Kruger (2008) w metaanalizie wykazali, że korygowanie błędów w percepcji swych zdolności wzmacnia trafność dalszych przewidywań („correcting the errors in own perceived ability helps people to assess their percentile ranking more accurately”, s. 100). W tej sytuacji pojawia się pytanie, czy osiągnięcia akademickie są jedynym czynnikiem wyjaśniającym zjawisko „przeszacowania pewności”? Na podstawie wyników wcześniejszych badań przypuszczaliśmy, że lepszym predyktorem tego efektu byłaby świadomość błędów popełnianych podczas myślenia. Samoświadomość błędów zwana „metapoznawczym ja” jest wglądem w odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym (Nisbett, Ross 1980). Wysokie metapoznawcze ja sprzyja samoregulacji i poszukiwaniu diagnostycznych informacji o sobie (Brycz, Wyszomirska-Góra, Konarski, Wojciszke 2018). Poziom samoświadomo-



Ryc. 2. Wykresy rozrzutu oraz wykresy skrzynkowe pewności co do własnych ocen (oś pionowa) w grupach wyróżnionych ze względu na osiągnięcia akademickie (oś pozioma) dla pięciu tur badawczych (kolejne wykresy)



Ryc. 3. Wykres rozrzutu wyników przedstawiający na osi Y pewność typowania swojej oceny, a na osi X poziom metawiedzy ja. Różnymi kształtami oznaczono tury badania

mości błędów zmierzony za pomocą MCSQ-24 (Brycz, Konarski 2016) nie wykazał jednak zróżnicowania między osobami o różnym poziomie pewności swojej oceny (badanie 1: $F(3, 420) = 1.04, p = .376$, badanie 2: $F(3, 448) = 1.16, p = .325$, badanie 4: $F(3, 421) = 1.23, p = .297$, badanie 5: $F(3, 445) = 1.49, p = .218$) poza badaniem drugim ($F(3, 438) = 3.03, p = .029, \eta^2_p = .02$), co przy niskim efekcie i braku powtarzalności nie ma wartości eksplanacyjnej. Wizualna eksploracja słabej, liniowej zależności ($r = .09, p < .001$) między pewnością typowania swojej średniej oceny a poziomem metawiedzy sugeruje brak istotnego merytorycznego efektu – nie poprawia ona naszego zrozumienia mechanizmu „przeszacowanej pewności”.

Dyskusja

Celem naszych badań było sprawdzenie na dużej grupie polskich studentów poziomu trafności przewidywania swych ocen na semestr, efektu „przeszacowanej pewności” oraz zdolności uczenia się „nieprzeszacowania pewności” w ciągu trzech lat studiów. Rozpoczęliśmy badania dopiero, gdy studenci oswoili się z nowym otoczeniem uczelni oraz poznali rolę studenta, czyli w drugim semestrze I roku studiów. W ten sposób chcieliśmy wyeliminować pierwotną dezorientację i obniżenie „przeszacowanej pewności” (*beginner's bubble*). W tych warunkach można się było spodziewać, zgodnie z teorią, że osoby uczące się bardzo dobrze będą trafniej przewidywać średnie w kolejnych semestrach, w przeciwieństwie do osób uczących się słabo, co zostało potwierdzone.

Kolejnym problemem była ocena „przeszacowanej pewności”. Kruger i Dunning (1999) dowiedli, że eksperci (w naszym przypadku studenci uzyskujący wysokie wyniki w nauce) nie popełniają błędów „przeszacowania pewności”. Innymi słowy eksperci pewniej określają trafność swoich przewidywań niż laicy. Efekt ten potwierdził się także w naszych badaniach.

Choć sądziliśmy, że w procesie edukacji wszyscy studenci korzystają ze sprzężenia zwrotnego, jakim jest otrzymywanie rzeczywistej średniej semestralnej, i uczą się unikania błędów „przeszacowania przewidywań”, to niestety okazało się, że tak nie jest (Park, Santos-Pinto, 2010). Studenci otrzymujący słabsze oceny nadal przeszacowywali trafność przewidywań, zaś ci o wyższych ocenach – unikali tego błędów. Przewidywania, że metapoznawcze ja zwiększy trafność przewidywań bądź obniży błąd „przeszacowania pewności”, również okazały się nietrafione.

Ograniczenia badań

Najważniejszym ograniczeniem aplikowalności tych badań jest fakt, że nie jesteśmy w stanie wykluczyć dodatkowych czynników zakłócających wyniki, w postaci zmia-

ny poziomu wymagań i narastania trudności gromadzonej w czasie studiów wiedzy. Badaliśmy dynamikę zmian rozwojowych dotyczących trafności przewidywań oraz pewności, z jaką studenci szacują swoją trafność w warunkach naturalnych. Zakres wiedzy był określony przez program studiów. Prawdopodobnie gdyby studenci mogli wykonywać wielokrotnie to samo zadanie, poziom trafności przewidywań swych ocen wzrósłby u wszystkich, zaś błąd „przeszacowanej pewności” zmniejszył się, zgodnie z maksymą „ćwiczenie czyni mistrza”.

Bibliografia

- Brycz H. (2004), *Trafność przewidywania własnych i cudzych zachowań*, Impuls, Kraków.
- Brycz H., Konarski R. (2016), *Narzędzie do pomiaru Metapoznawczego Ja (MJ-24)*, „Psychologia Społeczna”, t. 11, 4 (39), s. 509-527.
- Brycz H., Wyszomirska-Góra M., Konarski R., Wojciszke B. (2018), *The metacognitive self fosters the drive for self-knowledge: The role of the metacognitive self in the motivation to search for diagnostic information about the self*, „Polish Psychological Bulletin”, t. 49 (1), s. 66-76. Doi: 10.24425/119473.
- Ehrlinger J., Johnson K., Banner M., Dunning D., & Kruger J. (2008), *Why the unskilled are unaware? Further explorations of (lack of) self-insight among the incompetent*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, 105, s. 98-121.
- Hittner J.B., May K., Silver N.C. (2003), *A Monte Carlo Evaluation of Tests for Comparing Dependent Correlations*, „J Gen Psychol.” 130, s. 149-168. Doi: 10.1080/00221300309601282.
- Krueger J., Mueller R.A. (2002), *Unskilled, unaware, or both? The contribution of social-perceptual skills and statistical regression to self-enhancement biases*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 82, s. 180-188.
- Kruger J.M., Dunning D. (1999), *Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 77, s. 1121-1134.
- Lewicka M. (1993), *Aktor czy obserwator? Psychologiczne mechanizmy odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym*, PTP, Warszawa-Olsztyn.
- Nisbett R., Ross L. (1980), *Human Inferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Prentice Hall, New Jersey.
- Park Y.-J., Santos-Pinto L. (2010), *Overconfidence in tournaments: Evidence from the field*, „Theory and Decision”, t. 69, s. 143-166.
- Schlosser T., Dunning D., Johnson K., Kruger J. (2013), *How unaware are the unskilled? Empirical tests of the „signal extraction” counterexplanation for the Dunning – Kruger effect in self-evaluation of performance*, „Journal of Economic Psychology”, t. 39, s. 85-100.
- Zou G.Y. (2007), *Toward Using Confidence Intervals to Compare Correlations*, „Psychol Methods.” 12, s. 399-413. Doi: 10.1037/1082-989X.12.4.399.

CZY STUDENCI UCZĄ SIĘ PRZEWIDYWANIA SWOICH OCEN SEMESTRALNYCH? ROLA BŁĘDU „PRZESZACOWANEJ PEWNOŚCI” W TRAFNOŚCI SZACOWANIA WŁASNYCH OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH

STRESZCZENIE: Celem badań było określenie, o ile trafność przewidywania własnych wyników semestralnych przez studentów zależy od rzeczywistych ocen oraz jaka jest skłonność studentów do przejawiania błędu „przeszacowania pewności” (tj. przeceniania pewności swych przewidywań). Pytano także o zdolność uczenia się uczestników do zwiększania trafności przewidywań i zmniejszania błędu „nadmiernej pewności przewidywań”. Przebadano 430 studentów 5-krotnie, co pół roku, prosząc o przewidywanie swojej średniej semestralnej oraz oszacowanie pewności (od 0% – zupełna niepewność, do 100% – zupełna pewność) wcześniejszych przewidywań. Zgodnie z teorią osoby uzyskujące wysokie wyniki w nauce trafniej przewidywały oceny, a także unikały błędu „przeszacowanej pewności” w przeciwieństwie do osób, które dostawały niskie oceny na semestr. Nie stwierdzono efektu uczenia się oraz wpływu metawiedzy na popełnianie błędu szacowania i nadmiernej pewności.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, młodzi dorośli, trafność przewidywania ocen, błąd przeszacowania.

DO STUDENTS LEARN TO PREDICT THEIR ACADEMIC GRADES ACCURATELY? THE ROLE OF OVERCONFIDENCE IN THE ACCURACY OF ASSESSING ONE'S OWN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

SUMMARY: The main goal of the study was to determine how the accuracy of students' predictions of their academic achievements was dependent on their actual academic results as well as how susceptible to the overconfidence effect these students were (i.e. overconfidence in their predictions). In order to minimise this effect and improve the accuracy of predictions, the participants were also asked for additional feedback related to their learning. N = 430 students were asked for a prediction of their grade average and confidence level (0-100%) a total of 5 times, once every 6 months. In support of the theory of Kruger & Dunning (1993) – the results revealed that better students were more accurate and avoided overconfidence in contrast to those who achieved lower grades. No learning effect or meta-knowledge impact on the error of estimation and overconfidence were found.

KEYWORDS: education, emerging adults, the accuracy of own academic grades estimation, overconfidence.