

교육심리학 기말 보고서

자기효능감과 학업 동기: 대학생의 학습 행동에 미치는 영향

과목명 교육심리학
제출일 2026년 12월 18일
학과·학년 고려대학교 사범대학 교육학과 3학년
이름 박서연
학번 2024120345
담당 교수 최현우 교수님
이메일 park.seoyeon@example.com

서론

대학 교육에서 학생의 학습은 외부의 통제가 상대적으로 약해진 환경에서 이루어진다. 강의 출석, 과제 수행, 시험 준비를 비롯한 학습 활동의 상당 부분이 학생 자신의 판단과 선택에 맡겨지며, 그 결과 어떤 학생은 꾸준히 노력하는 반면 어떤 학생은 쉽게 포기하거나 아예 시작하지 못한다. 이러한 차이는 단순히 능력의 차이로 설명되기 어렵다. 동일한 지적 수준을 지닌 학생들 사이에서도 학습의 지속성과 질이 크게 달라지는 이유를 밝히는 것은 교육심리학의 핵심 과제 중 하나이다.

이 차이를 설명하는 데 중심적인 역할을 하는 개념이 자기효능감(self-efficacy)이다. Bandura (1977)는 자기효능감을 개인이 자신의 능력을 동원하여 특정 수행을 성공적으로 조직하고 실행할 수 있다고 믿는 정도로 정의하였다. 자기효능감은 행동을 변화시키는 여러 심리적 기제를 통합적으로 설명하는 이론적 토대를 제공하며, 개인이 새로운 행동을 시작하고 어려움 앞에서도 이를 유지하는지를 좌우하는 결정적 변수로 제시되었다. 교육 상황에서 자기효능감은 학생이 과제를 선택하고, 그에 투입할 노력의 양을 정하고, 실패 이후에도 회복할 수 있는지를 결정한다.

한편 학업 동기는 학습 행동의 방향과 강도, 지속성을 규정하는 동력이다. Zimmerman (2000)는 자기효능감이 자기조절학습의 핵심 동기적 요인임을 밝히면서, 자신의 학습을 능동적으로 계획하고 점검하며 조절하는 학생일수록 높은 자기효능감을 보인다고 논하였다. 또한 Ryan & Deci (2000)는 동기의 질적 차이에 주목하여, 내적 동기가 학습의 몰입과 심리적 안녕에 미치는 역할을 설명하였다. 이처럼 자기효능감과 학업 동기는 각기 다른 이론 전통에서 출발하였지만, 학습 행동의 방향, 강도, 지속성을 함께 결정한다는 점에서 밀접하게 연결된다.

본 보고서가 대학생들을 논의의 대상으로 삼는 데에는 나름의 이유가 있다. 대학 수업은 출석 점검과 일정한 과제 제출 이외에는 학습에 대한 외적 통제가 중등교육에 비해 현저히 약하다. 학생은 무엇을 얼마나 깊이 공부할지, 어떤 강의를 선택할지, 시험 준비를 언제부터 시작할지를 스스로 결정한다. 바로 이 지점에서 자기효능감과 학업 동기는 학습 행동의 실질적 결정 요인으로 작동한다. 중등교육에서는 교사의 관리 아래 억눌려 있던 학습 행동의 개인차가 대학에서 그대로 드러난다고 할 수 있다.

본 보고서는 대학생의 학습 행동을 중심에 두고 자기효능감과 학업 동기의 관계를 검토한다. 이를 위해 먼저 자기효능감의 개념과 그 형성 원천을 살펴보고, 다음으로 자기효능감이 학업 동기 및 자기조절학습과 맺는 관계를 논의한다. 이어서 이론적 논의가 대학 수업의 설계와 운영에 갖는 시사점을 도출하고, 전체 논의를 정리하는 것으로 마무리한다.

자기효능감의 개념과 원천

자기효능감은 Bandura (1977)의 사회인지이론에서 출발한 개념으로, 개인이 자신의 능력을 동원하여 특정 수행을 성공적으로 조직하고 실행할 수 있다고 믿는 정도를 가리킨다. 여기서 강조되는 것은 개인이 실제로 지닌 능력 그 자체가 아니라, 자신의 능력에 대해 가지는 믿음이라는 점이다. 따라서 동일한 능력을 지닌 학생이라도 자신이 과제를 해낼 수 있다고 믿는 정도에 따라 과제 선택, 노력 투입, 인내의 수준이 달라질 수 있다.

자기효능감은 일반적 성향이 아니라 특정 과제와 상황에 결부된 믿음이다. 한 학생이 수학 문제 해결에 대해서는 높은 효능감을 보이지만 글쓰기 과제에 대해서는 낮은 효능감을 보일 수 있으며, 두 믿음은 서로 다른 학습 행동으로 이어진다. 또한 자기효능감은 개인이 실제로 지닌 능력의 상한보다는, 그 능력을 과제 상황에서 동원해 낼 수 있다는 자신감의 문제이다. 이 구분은 자기효능감이 행동의 가능성이 아니라 행동의 실제 수행을 좌우한다는 점을 보여준다.

Bandura (1977)는 자기효능감의 형성 원천으로 네 가지를 제시하였다. 첫째는 성공 경험이다. 과제에서의 성공은 해당 영역에서의 효능감을 가장 직접적으로 높이며, 반대로 반복된 실패는 효능

감을 훼손한다. 둘째는 대리 경험이다. 자신과 유사한 타인이 과제를 성공적으로 수행하는 것을 관찰하면, 학생은 자신도 해낼 수 있다고 믿게 된다. 관찰 대상이 자신과 배경이나 능력이 비슷할 수록 이 효과는 강해진다. 셋째는 언어적 설득이다. 교사나 중요한 타인으로부터 자신의 능력을 인정받고 격려받는 경험은 효능감을 높일 수 있으나, 실제 수행과 동떨어진 과잉의 칭찬은 오히려 실패 시 효능감을 크게 무너뜨릴 위험이 있다. 넷째는 신체적·정서적 상태이다. 긴장이나 불안을 실패의 전조로 해석하면 효능감이 낮아지고, 이를 과제의 도전으로 해석하면 유지될 수 있다.

이 네 원천 중 성공 경험이 가장 강력한 영향을 미친다는 점은 교육적 함의가 크다. 학생이 스스로 성공을 경험할 기회를 반복적으로 제공하는 것이 효능감을 높이는 가장 확실한 경로이며, 대리 경험과 언어적 설득은 이를 보완하는 수단으로 기능한다. 동시에 네 원천은 독립적으로 작동하지 않는다. 격려는 성공 경험의 의미를 강화하고, 유사한 타인의 성공 관찰은 학생이 자신의 가능성을 새로 인식하게 하며, 과제 상황에서의 정서적 해석은 다음 도전으로 나아갈지 말지를 결정한다. 결국 자기효능감은 이 네 경로가 실제 수업 경험 속에서 결합되어 형성되는 것이며, 교육자는 어느 하나만이 아니라 네 경로 전체를 학생에게 열어 주는 환경을 설계하는 것이 바람직하다.

자기효능감과 학업 동기의 관계

자기효능감은 학업 동기의 방향과 강도, 지속성을 함께 결정하는 요인이다. Zimmerman (2000)은 자기조절학습(self-regulated learning)의 관점에서 자기효능감이 학습의 동기적 기반임을 밝혔다. 자신의 학습을 능동적으로 계획하고, 수행 과정을 점검하며, 결과에 따라 전략을 조절하는 학생일 수록 높은 자기효능감을 보이며, 반대로 높은 자기효능감은 이러한 자기조절적 학습 행동을 이끌어 낸다. 즉 자기효능감과 자기조절학습은 상호 강화의 관계에 있다.

이 관계는 학습 행동의 세 측면에서 나타난다. 첫째, 방향의 측면에서 자기효능감이 높은 학생은 더 어려운 과제를 선택하고 더 도전적인 학습 목표를 설정한다. 둘째, 강도의 측면에서 효능감이 높은 학생은 과제에 더 많은 노력을 투입하고, 어려움에 부딪혔을 때 더 다양한 전략을 동원한다. 셋째, 지속성의 측면에서 효능감이 높은 학생은 실패 이후에도 학습을 이어가는 반면, 낮은 학생은 실패를 능력 부족의 증거로 해석하여 조기에 포기하는 경향을 보인다.

한편 동기의 질은 학습 행동의 지속성을 결정하는 또 하나의 축이다. Ryan & Deci (2000)는 자기결정이론(self-determination theory)에 따라 내적 동기와 외적 동기를 구분하였다. 내적 동기는 흥미와 즐거움 그 자체에서 나오는 동기로, 외적 보상이나 압력 없이도 학습을 이끈다. 외적 동기는 보상, 평가, 요구와 같은 외적 결과에서 나오며, 그 통합의 정도에 따라 다양한 수준으로 나타난다. 이 구분은 동기의 양이 아니라 질이 학습의 질을 좌우한다는 점을 보여준다. 자기결정이론에 따르면 내적 동기는 자율성, 유능감, 관계성이라는 세 가지 심리적 욕구가 충족될 때 강화된다. 특히 유능감의 충족은 Bandura (1977)가 말하는 성공 경험과 직결된다. 학생이 과제에서 유능함을 경험할 때 자기효능감이 높아지고, 높아진 효능감은 학습 상황에서의 자율성을 확대하여 내적 동기를 강화한다.

자기효능감과 학업 동기는 이렇게 서로를 강화하는 순환을 형성한다. 높은 효능감은 도전적 과제의 선택과 노력의 투입으로 이어지고, 그 과정에서의 성공은 다시 효능감과 내적 동기를 높인다. 반대로 낮은 효능감은 회피적 과제 선택과 최소한의 노력으로 이어지고, 그 결과로 나타나는 부진은 효능감을 더 낮추는 악순환을 만든다. 대학생의 학습 행동에서 관찰되는 개인 간 차이의 상당 부분이 이 순환이 어느 지점에서 출발했는가에 따라 설명될 수 있다. 요컨대 자기효능감은 동기의 결과이기도 하고 동기의 조건이기도 하며, 교육은 이 순환의 어느 고리를 건드리느냐에 따라 학생의 학습 궤적을 바꿀 수 있다.

대학 수업에의 시사점

앞서 검토한 이론적 논의는 대학 수업의 설계와 운영에 몇 가지 구체적 시사점을 준다. 대학 교육에서 학습의 통제권이 학생에게 넘어가는 만큼, 자기효능감과 학업 동기가 학습 행동을 좌우하는 비중은 중등교육보다 더 크다.

첫째, 성공 경험을 고안된 난이도로 제공하는 것이다. Bandura (1977)에 따르면 성공 경험은 자기효능감의 가장 강력한 원천이다. 수업을 설계할 때 과제를 처음부터 어렵게 제시하기보다, 학생이 단계적으로 성공을 경험하며 난이도를 올라갈 수 있도록 구성하는 것이 바람직하다. 예컨대 복합적 과제를 작은 단위로 나누어 각 단위의 완결을 경험하게 하고, 피드백을 통해 그 성공이 자신의 전략과 노력에서 나왔음을 학생이 인식하게 하는 것이다. 성공이 우연이나 외부의 도움으로 돌려지면 효능감으로 이어지지 않기 때문이다.

둘째, 자기조절학습을 수업의 일부로 명시적으로 가르치는 것이다. Zimmerman (2000)은 자기효능감이 높은 학생일수록 자신의 학습을 계획하고 점검하며 조절함을 보였다. 이러한 능력은 일부 학생에게 자연스럽게 형성되지만, 모든 학생에게 그런 것은 아니다. 학습 목표 설정, 학습 전략의 선택, 수행 점검, 결과에 따른 전략 수정의 과정을 수업 안에서 반복 연습하게 함으로써, 자기조절 학습과 효능감이 서로를 강화하는 선순환을 학생 개개인 안에 형성할 수 있다.

셋째, 내적 동기의 조건을 수업 환경에 반영하는 것이다. Ryan & Deci (2000)에 따르면 내적 동기는 자율성, 유능감, 관계성의 충족에서 강화된다. 대학 수업에서 자율성은 학생이 학습의 주제나 방법, 평가의 형식을 일정 범위에서 선택할 수 있게 하는 것으로, 유능감은 위에서 논의한 난이도 조절과 피드백으로, 관계성은 학습 공동체와 조별 협력의 구조로 충족될 수 있다. 특히 외적 보상과 통제 중심의 운영은 단기적으로 수행을 끌어올릴 수 있으나 내적 동기를 훼손할 위험이 있으므로, 평가와 피드백의 방식도 학생의 자율성을 존중하는 방향으로 설계할 필요가 있다.

넷째, 대리 경험과 언어적 설득을 교육적 수단으로 활용하는 것이다. 선배 학생의 학습 경험을 공유하게 하거나, 피드백에서 학생의 구체적 개선을 인정하는 언어를 사용하는 것은 효능감을 높이는 보완적 경로가 된다. 다만 실제 수행과 동떨어진 과잉 칭찬은 실패 시 효능감을 더 크게 무너뜨릴 수 있다는 점을 유념해야 한다.

결론

본 보고서는 대학생의 학습 행동을 중심으로 자기효능감과 학업 동기의 관계를 검토하였다. 자기효능감은 개인이 자신의 능력을 동원하여 특정 수행을 해낼 수 있다고 믿는 정도로, 성공 경험, 대리 경험, 언어적 설득, 신체적·정서적 상태를 원천으로 형성된다. 이 믿음은 학습 행동의 방향, 강도, 지속성을 결정하며, 자기조절학습과 상호 강화의 관계를 이룬다. 나아가 자기결정이론이 밝히는 바와 같이 자율성, 유능감, 관계성의 충족은 내적 동기를 강화하고, 그 과정에서 성공 경험을 통해 형성된 유능감은 자기효능감과 학업 동기를 하나의 선순환으로 묶는다 (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2000).

이 논의의 교육적 핵심은 학생의 학습 행동이 능력의 문제이기 이전에 믿음과 동기의 문제라는 점이다. 낮은 자기효능감과 질이 낮은 동기는 회피적 과제 선택과 최소한의 노력, 조기의 포기로 이어지는 악순환을 만든다. 따라서 대학 수업은 단순히 지식을 전달하는 틀이 아니라, 학생이 단계적 성공을 경험하고 학습을 스스로 조절하는 능력을 기르며 자율성을 존중받는 환경으로 설계되어야 한다.

본 보고서는 세 편의 이론적 문헌에 기초하여 논의를 전개하였다는 점에서, 실제 대학생을 대상으로 한 실증적 검증을 포함하지 않는다. 이론에서 도출한 시사점이 실제 수업 현장에서 어떤 효과를 보이는지는 후속 실증 연구의 과제로 남는다. 그럼에도 자기효능감과 학업 동기가 학습 행동

을 좌우한다는 이론적 합의는 견고하며, 이를 수업 설계의 원리로 전환하는 것은 대학 교육의 질을 높이는 실천적 과제이다.

참고문헌

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>