

# 행복수업이 중학생의 행복증진에 미치는 효과 : 탐색적 연구

이국희\*·최종안\*\*·이현웅\*\*\*·홍영일\*\*\*\*·최인철\*\*\*\*\*

## 초 록

이 연구는 행복에 대한 체계적인 지식을 제공하는 행복수업을 통해 행복이 비교적 낮은 한국 청소년들의 행복이 증진될 수 있는지를 탐색하기 위한 목적으로 이루어졌다. 이를 위해 체계적인 행복수업 운영 훈련을 받은 교사들이 자신이 담당하는 교과목과 연계하여 행복수업을 진행하고 있는 경북사대부중 코호트-A(2학년)와 코호트-B(1학년)를 대상으로 연구를 수행하였다. 이들을 대상으로 1년간 행복 수업을 진행하고, 사전 사후에 걸쳐 삶의 만족, 주관적 행복, 긍정 및 부정정서, 심리적 안녕감을 측정하였다. 분석 결과, 두 집단 모두에게서 측정된 행복 값들이 유의하게 상승한 것으로 나타났다. 이 효과는 남학생과 여학생 모두에게서 공통적으로 나타났다. 본 연구는 행복에 대한 지식 전달이 행복 증진에 미치는 효과를 중학년 1학년과 2학년을 통해 반복 검증했다는 측면에서 의미가 있다. 무엇보다, 본 연구 결과는 행복 수업의 효과를 국내에서 확인한 첫 번째 연구라는 의미를 지니고 있다. 아울러 행복에 대한 지식 전달이 인지적 행복(삶의 만족, 주관적 행복), 감정적 행복(긍정 및 부정정서), 자기실현적 행복(심리적 안녕감)이라는 행복의 다양한 측면을 증진하는 효과를 확인했다는 측면에서도 시사점이 있다. 끝으로 본 연구의 제한점과 향후 연구되어야 주제들에 대해 논의하였다.

**주요어** : 청소년, 중학생, 행복에 대한 지식 제공, 행복수업, 행복, 안녕감

---

이 논문은 서울대학교 사회과학연구원 행복연구센터 연구·교육사업 및 운영기금의 지원을 받아 이루어진 것임.

\* 주저자 : 경기대학교 교양학부 조교수, leegh1983@gmail.com

\*\* 공동저자 : 강원대학교 심리학과 조교수, choi.jongan@gmail.com

\*\*\* 공동저자 : 충남대학교 경영학부 조교수, lhe701@cnu.ac.kr

\*\*\*\* 공동저자 : 서울대학교 행복연구센터 선임연구원, hong01@snu.ac.kr

\*\*\*\*\* 교신저자 : 서울대학교 심리학과 교수, ichoi@snu.ac.kr

## I. 서론

행복에 대한 사람들의 관심이 증가하면서 행복을 측정하려는 시도들이 이루어졌고, 행복을 측정하려는 시도들은 다시 행복에 대한 사람들의 관심을 증가시키고 있다(Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009; 2010). 2012년부터 매년 5월에 발표되는 《세계 행복보고서(World happiness report)》는 행복에 대한 관심과 측정이 이루어낸 중요한 결과물 중 하나이다(Helliwell, Layard, & Sachs, 2012; 2018). 세계 160여 개국의 성인 남녀를 대상으로 한 이 조사에서 한국 성인은 50~60위 정도의 행복(10점 만점에 약 5.5점)을 보이는 것으로 나타났다.

그렇다면, 한국의 10대 청소년들도 성인 수준의 행복을 보이고 있을까? 아쉽게도 이 질문에 대한 답은 다소 부정적이다. 경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development, 이하 OECD)가 36개국 15세 청소년들을 대상으로 삶의 만족도를 조사한 결과, 한국 청소년들 중 10점 만점에서 9점 이상으로 응답한 청소년 비율은 18.6%로 36개국 중 최하위였다(OECD, 2015a). 또한 10점 만점에서 4점 이하로 응답한 청소년 비율 21.6%로 최상위였다(한국보다 높은 나라는 터키밖에 없었다)(OECD, 2015b). 종합하면, 한국은 아주 행복한 청소년 비율이 낮았고, 아주 불행한 청소년 비율은 높았다.

한국 청소년들의 행복 수준이 낮다는 것은 만 9세에서 만 24세 청소년들을 대상으로 이루어지는 청소년 자살자수 조사결과에서도 알 수 있다. 구체적으로 대한민국 통계청과 여성가족부의 공동 조사로 이루어지는 《2019년 청소년 통계》에 따르면, 한국의 청소년들은 인구 10만명당 7.7명이 고의적 자해(자살)로 사망한다(통계청, 여성가족부, 2019). 이는 한국 청소년이 사망하는 원인 1위에 해당한다(박성준, 2019). 인구 10만 명당 7.7명의 자살자 수는 전 세계 청소년 자살자수 평균인 3.8명(청소년 인구 10만 명당)과 비교할 때, 2배 이상 높은 수치이다(Glenn et al., 2019). 심지어 국민 소득 상위 50위권에 해당하는 주요 선진국들의 청소년 자살자수는 지속적으로 감소하고 있는 것에 반해 한국 청소년의 자살자수는 2015년 이후로 꾸준히 증가해 왔다는 것도 한국 청소년들이 행복하지 않음을 반영하는 결과이다(최진영, 김기현, 2019; Kölves & De Leo, 2016).

이러한 배경에서 시작한 본 연구는 행복이 낮고, 자살자수가 높은 한국 청소년들의 행복을 증진할 수 있는 방법에 대한 탐색을 목적으로 이루어졌다. 행복을 증진시킬

수 있는 다양한 방법들이 논의되어 왔지만, 그 중에서도 한국의 청소년들에게 행복에 대한 체계적인 지식을 전달하는 것이 그들의 행복을 증진하는 것에 전반적으로 도움이 되는지를 검증해보고자 한다.

## II. 이론적 배경

행복을 증진시키기 위한 개입이 행복 증진에 미치는 효과에 대한 연구는 국내외에서 활발하게 이루어지고 있다(Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). 이들은 행복교육, 행복을 위한 개입, 긍정적 개입, 행복교실 등 다양한 이름으로 불리고 있으나, 결국 행복을 증진시키기 위한 과학적인 지식 및 방법을 전달하고, 배운 것을 실천할 수 있도록 독려하는 교육이라는 공통점을 가지고 있다(신재한, 2019; 이시연, 2019; 차영아, 남상인, 2019; Hoy & Tarter, 2011; Seligman, 2015). 행복을 증진시키기 위한 개입들이 행복을 증진하기 위한 교육이었음을 고려한다면, 이들을 행복수업(Lessons for happiness)이라고 칭하는 것도 가능할 것이다(Kristjánsson, 2012; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

지금까지 이루어진 행복수업의 주제는 크게 10가지로 범주화할 수 있다(〈표 1〉). 첫째, 행복수업은 ‘행복의 의미’를 전달해왔다(Seligman, 2002). 감정적 행복(긍정 정서), 인지적 행복(삶에 대한 만족, 삶의 객관적 조건들의 향상), 삶의 의미로서의 행복(자아실현, 공동체와의 상호작용)에 대한 지식을 전달하고, 이 모든 것이 적절한 조화를 이루는 삶에 대한 지식을 전달하는 것은 행복수업의 중요한 목표 중 하나였다(Sheldon & King, 2001).

둘째, 행복수업은 ‘행복에 필요한 관점’을 전달해왔다(Green & Norrish, 2013). 예를 들어, 기대에 부응하지 못하거나, 목표를 달성하는 못하거나, 실패를 경험하거나, 금전적 손실을 얻거나, 관계에서 갈등이 생기는 등의 부정적 감정을 유발하고 삶의 만족도를 낮추는 사건이 발생했을 때, 어떤 관점을 취할 것인지에 대한 지식을 전달하는 것이 행복수업의 중요한 목표였다. 구체적으로 행복수업은 부정적 사건들이 영원히 지속되는 것이 아니라, 일시적이라는 관점을 가지는 것, 부정적 사건들이 어디에나 만연해 있는 것이 아니라, 부분적이라는 관점을 가지는 것, 부정적 사건 안에도 숨어 있는 의미가 있을 것이라는 관점을 가지는 것에 대한 지식을 전달하였다(Peterson & Seligman, 1987; Peterson & Steen, 2002).

〈표 1〉 행복수업의 10가지 주요주제와 세부내용 및 참고문헌 요약

행복수업의 주요주제		세부내용(참고문헌)
01	행복의 정의	감정적 행복(Watson et al., 1988), 인지적 행복(Diener et al., 1985), 자기실현적 행복(Ryff & Keyes, 1995)
02	관점 바꾸기	낙관적 설명양식(Peterson & Seligman, 1987; Peterson & Steen, 2002)
03	감사하기	감사일기 및 편지 쓰기(Froh et al., 2008; Martínez-Martí et al., 2010)
04	비교하지 않기	지나친 사회비교에 대한 경계(Lyubomirsky & Ross, 1997; Lyubomirsky et al., 2005; Sheldon, & Lyubomirsky, 2006)
05	목표 세우기	내적 동기와 자기결정성 이론(김선희, 김경희, 2018; 윤정은, 김성봉, 2019; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000)
06	몰입하기	몰입의 조건과 결과(Csikszentmihalyi, 2000; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003)
07	음미하기	쾌락적응(Sheldon & Lyubomirsky, 2012), 경험의 자본화(Langston, 1994; Jose et al., 2012)
08	관계를 돈독하게 하기	긍정적 관계와 행복(Diener & Seligman, 2002), 사회적 지지(Carmeli et al., 2009), 존중의 욕구 충족과 심리적 안정(Diener et al., 2010)
09	나누고 베풀기	사회적 가치 지각(Grant & Gino, 2010), 자율성 획득(Estrada et al., 1995)
10	사과하고, 용서하기	실수의 재발 방지(Case, 2005), 심리적 긴장 해소(Bono et al., 2008; Whited et al., 2010)

셋째, 행복수업은 ‘감사하는 삶’에 대한 지식을 전달해왔다(Seligman et al., 2005). 구체적으로, 생활 가운데 경험하는 부담스러운 일들에 주의 집중하거나 반추하기보다 생활 가운데 경험한 감사할 만한 일들을 떠올려보는 것이 행복에 유리하다는 지식을 전달하였다(Emmons & McCullough, 2003). 또한 꾸준히 감사 일기를 쓰는 것과 같은 활동이 성인과 청소년의 행복을 증진시키는 것에 효과적이라는 것을 알려주고 실천해보게 하는 수업도 진행되었다(Froh, Sefick, & Emmons, 2008; Martínez-Martí, Avia, & Hernández-Lloreda, 2010).

넷째, 행복수업은 ‘비교하지 않는 삶’에 대한 지식을 전달해왔다(Seligman, 2002; 2015; Seligman et al., 2005; 2009). 구체적으로, 지금까지의 행복수업은 자신의 성과를 다른 사람과 비교하는 사람은 그렇지 않은 사람보다 더 불행하다는 것, 자신의 객관적 성취가 높지 않음에도 불구하고, 다른 사람이 자신보다 더 못한 것에 주목

하여 우울감을 느끼는 사람은 그렇지 않은 사람보다 더 불행하다는 지식을 전달하고, 비교하지 않는 것이 행복한 사람의 특징임을 소개해왔다(이국희, 2019; Lyubomirsky & Ross, 1997; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; Sheldon, & Lyubomirsky, 2006).

다섯째, 행복수업은 ‘목표를 추구하는 삶’이 행복함을 안내해왔다(Seligman, 2015; Seligman et al., 2009). 예를 들어, 목표를 수행하는 것에 따르는 외재적 보상(예: 부의 증진, 사회적 지위 상승, 유명해짐)보다는 내재적 보상(예: 즐거움, 만족감, 성취감, 의미)에 초점을 맞추는 것이 좋다(Ryan & Deci, 2000)는 지식을 전달해왔다. 목표를 수행하는 과정이 얼마나 자유로운지(자율성), 내가 가진 능력이 목표를 수행하기에 적합한지(유능감), 목표를 수행하는 과정에서 동료들과 긍정적 관계를 형성하고 협동할 수 있는지(관계성)를 고려하면 내재적 보상을 계속 경험하면서 지속적으로 목표 행동을 시행할 수 있다(Niemiec & Ryan, 2009)는 점을 수업의 핵심 내용으로 전달하였다.

여섯째, 행복수업은 ‘생산적인 일 혹은 생산성을 회복하는 일에 몰입하는 삶’이 행복함을 제시해왔다(Csikszentmihalyi, 2000; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). 그 순간에 하고 있는 일에 몰입하는 것이 행복의 중요한 원천임을 행복 수업에서 가르쳐왔다(Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Killingsworth & Gilbert, 2010).

일곱째, 행복수업은 ‘긍정적인 경험을 음미할 줄 아는 삶’이 행복함을 제시해왔다(Jose, Lim, & Bryant, 2012). 긍정적 경험에 대한 음미하기가 중요한 이유는 쾌락 적응(hedonic adaptation)이라고 하는 인간의 심리적 기제 때문이다(Sheldon & Lyubomirsky, 2012). 예를 들어 여행을 갔다 오거나, 놀이동산에 갔다 오는 것은 그 경험을 할 당시에는 엄청난 기쁨과 만족감을 주지만, 시간이 지나면 쾌락적응으로 인해 기쁨이 점차 사라지고, 때로는 약간 허무해지기도 한다. 그러나 여행을 갔다 온 사람이 여행에서 찍었던 사진을 한 장씩 넘겨보면서 그때 경험을 천천히 음미하게 되면 쾌락 적응이 줄어들고, 최대로 경험할 당시의 만족감과 기쁨 이상의 것을 얻기도 한다. 긍정적 경험에 대한 음미하기가 불러일으키는 쾌락 적응 감소와 만족감의 증대를 경험의 자본화(capitalization)라고 부른다(Langston, 1994; Jose et al., 2012). 이에 대한 지식을 행복 수업 혹은 행복 개입에서 다루어왔다.

여덟째, 행복수업은 ‘긍정적 관계를 형성하는 삶’이 행복함을 제시해왔다(Seligman et al., 2005; 2009). 부모와의 긍정적 관계, 친구와의 긍정적 관계, 애인과의 긍정적 관계, 직장 동료들과의 긍정적 관계는 한 사람이 위기에 처했을 때 도움 받을 수

있는 사회적 지지를 형성함으로써 심리적으로 안정감을 느끼도록 만든다(Carmeli, Brueller, & Dutton, 2009). 반대로 긍정적 관계의 훼손은 한 사람을 고립시킬 뿐 아니라, 그 사람의 심리적 긴장도를 높이며, 결과적으로 행복 수준이 낮아진다(Carmeli & Gittel, 2009). 행복에서 차지하는 관계의 중요성을 강조하는 것이 행복 수업의 주된 내용이었다.

아홉째, 행복수업은 ‘나누고 베푸는 삶’이 행복함을 안내해왔다(Seligman, 2002; 2015). 나누고 베푸는 삶이 행복 수준을 증진시키는 이유는 먼저 공동체에 기여하는 자기 자신에 대한 평가를 긍정적으로 변화시키기 때문이다(Grant & Gino, 2010). 또한, 이타적 행동을 통해 공동체 구성원들로부터 신뢰를 획득한 사람은 공동체 안에서 하고 싶은 일을 더 많이 할 수 있는 자율성을 획득하는데(Estrada, Brown, & Lee, 1995; Hollander, 1958), 이러한 자율성의 획득은 행복수준을 증진시키는 것에 중요한 요소이다(O'Donnell, Chang, & Miller, 2013).

열째, 행복수업은 ‘사과하고 용서하는 삶’이 행복에 기여함을 제안해왔다(Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005; McCullough, 2000; Seligman, 2002; 2015; Shryack, Steger, Krueger, & Kallie, 2010). 먼저 사과는 자기 자신이 누군가를 분노하게 했을 때 해야 한다(Bachman & Guerrero, 2006). 사과를 표하기 위해서는 자신의 잘못을 인정하는 과정이 필요한데, 이렇게 잘못을 인정하는 과정 자체가 한 사람을 성숙하게 하고, 같은 실수를 반복하지 않게 하는데 기여한다(Case, 2005). 반면, 용서는 누군가가 자신을 분노하게 했을 때 하는 것이다(Sells & Hargrave, 1998). 용서는 작게는 분노를 가라앉히고 복수를 하지 않기로 하는 것에서부터 타인에게 그 어떤 보상도 요구하지 않고 없었던 것처럼 취급하는 용서에 까지 그 범위가 다양하다(Exline, Worthington Jr., Hill, & McCullough, 2003; McCullough & Worthington, Jr., 1999). 분명한 것은 분노를 가라앉히고 복수하지 않기로 하는 정도의 용서라도 하는 것이 용서하지 않는 것보다 그 사람의 심리적 긴장을 낮추고, 온전한 사회경제적 생활을 가능하게 하며, 삶의 의미에 대해 다시 생각해보게 되고, 결과적으로 그 사람을 더 행복하게 만든다는 것이다(Bono, McCullough, & Root, 2008; Whited, Wheat, & Larkin, 2010).

종합하면 ‘행복수업이란, 행복한 삶에 관한 체계적인 지식을 제공하고, 이에 기초하여 자신과 타인의 행복한 삶을 위한 관점, 습관, 문화를 안내하는 교육’이라고 볼 수 있다. 이러한 이론적 배경과 행복수업에 대한 정의에 기초한 본 연구는 행복에 관한 10가지 주제를 중학교의 교과과정에 적용하는 수업이 중학생의 행복 증진에 미치는

효과를 탐구해보고자 한다. 교과과정에 행복수업을 적용한 후, 그 효과를 살펴보는 연구는 국내뿐 아니라 국외에서 찾기 힘든 드문 연구라는 점에서 참신하다고 할 수 있다(Waters, 2011). 또한 한국 청소년들이 의무적으로 가야 하는 학교 현장에서 이루어지는 수업을 통해 세계 청소년들에 비해 행복 수준이 낮은 한국 청소년의 행복을 증진시키는 방법을 연구한다는 측면에서 향후 일반화 가능성이 높을 것으로 기대할 수 있다(Brunzell, Stokes, & Waters, 2016; OECD, 2015a; 2015b).

### III. 연구 1: 코호트-A

연구 1은 행복수업 시행 전 행복을 측정한 후, 행복수업을 시작하였고, 행복수업을 시작한 지 1년이 지난 시점에 다시 행복을 측정한 코호트-A에 대한 탐색적 연구이다. 코호트-A는 연구를 시작할 당시 중학교 2학년 학생이었으며, 이로부터 1년 뒤에는 중학교 3학년이었다.

#### 1. 방법

##### 1) 참가자

경북대학교사범대학부설중학교(이하 경북사대부중) 2학년으로 설문에 참여한 사람은 238명이었다. 그러나 사전 조사이후, 전학을 가거나, 설문조사 당일 결석을 하는 등의 사유로 설문에 응답하지 않은 사람은 코호트에서 제외하였다. 즉 사전 조사와 사후 조사(1년 후) 모두 측정에 참여한 사람만 코호트로 인정하여 분석에 포함시켰다. 이러한 기준을 통해 최종적으로 코호트-A에 포함된 경북사대부중 학생은 222명(남: 117, 여: 105)이었다.

본 연구가 경북사대부중을 연구 집단으로 선정하여 탐색적 연구를 진행한 것에는 몇 가지 이유가 있다. 먼저 경북사대부중은 서울대학교 행복연구센터가 주최하는 행복수업교사연수과정을 수료한 교사들이 행복교과서를 토대로 체계적인 행복수업을 진행하고 있는 매우 드문 학교이다(서울대학교 행복연구센터, 2011). 경북사대부중은 행복수업을 체계적으로 운영한 공로를 인정받아 교육부로부터 2014년 전국 100대 교육과정 우수학교에 선정되었을 뿐 아니라(이순이, 2015), 2016년에는 서울대학교

행복연구센터로부터 행복수업 최우수학교로 선정된 바 있다(전호성, 2016).

또한 수업의 효과 연구를 진행하기 위해서는 환경의 영향을 최대한 통제할 필요가 있는데, 이렇게 하기 위해서는 여러 지역의 학교를 선정하기 보다는 가장 체계적으로 행복수업을 운영하고 있는 한 곳에 집중할 필요가 있었다. 즉 경북사대부중 한 곳에서 학생들을 추적하는 것은 수행평가 과제물, 교육 문화, 교과과정의 운영, 지역 특색, 부모님들의 경제력 수준과 사회적 지위, 행복을 가르치는 선생님들의 특색, 학교에서 섭취하는 급식 등을 통제하기에 유리하다.

## 2) 설계 및 재료

연구 1은 두 시점(사전 vs. 사후: 1년 후)을 참가자내 조건으로 설계하였고, 코호트-A는 각 시점에서 동일한 설문문항에 응답하였다. 경북사대부중 학생들은 서울대학교 행복연구센터가 주최하는 행복수업교사연수와 심화과정을 수료한 교사들을 대상으로 교과목 연계형 행복수업을 받았다. 교과목 연계형 행복수업이란, 행복수업연수를 받은 교사가 자신이 가르치는 정규교과목과 연계하여 행복교과서의 내용을 전달하는 것을 말한다(서울대학교 행복연구센터, 2011). 이렇게 연계된 교과목에는 ‘국어, 과학, 도덕, 미술, 음악, 진로와 직업, 창의적 체험활동’의 7개가 있었다.

행복교과서는 이론적 배경에서 살펴본 행복수업의 10가지 주요주제들로 구성되어 있으며(〈표 1〉), 각 주제에 부합하는 교과와 연동하여 행복수업이 이루어졌다. 행복수업 주제에 부합하는 교과는 교사들 간의 협의를 통해 결정하였다. 구체적으로 행복교과서 1단원 ‘행복이란 무엇인가’는 ‘진로와 직업’ 및 ‘창의적 체험활동’교과와 함께 이루어졌다. 2단원 ‘관점 바꾸기’는 ‘과학’ 및 ‘미술’교과와 함께 이루어졌다. 3단원 ‘감사하기’는 ‘도덕’ 및 ‘국어’교과와 함께 이루어졌다. 3단원 ‘비교하지 않기’는 ‘도덕’ 및 ‘창의적 체험활동’교과와 함께 이루어졌다. 5단원 ‘목표 세우기’는 ‘과학’ 및 ‘창의적 체험활동’교과와 함께 이루어졌다. 6단원 ‘음미하기’는 ‘국어’ 및 ‘음악’교과와 함께 이루어졌다. 7단원 ‘몰입하기’는 ‘음악’ 및 ‘미술’교과와 함께 이루어졌다. 8단원 ‘관계를 돈독하게 하기’는 ‘진로와 직업’ 및 ‘도덕’교과와 함께 이루어졌다. 9단원 ‘나누고 베풀기’는 ‘도덕’ 및 ‘창의적 체험활동’교과와 함께 이루어졌다. 10단원 ‘용서하기’는 ‘국어’ 및 ‘도덕’교과와 함께 이루어졌다.

본 연구는 OECD의 가이드라인에 따라 네 가지 측정도구를 사용하였다. 먼저 인지적 행복으로 볼 수 있는 삶의 만족(Satisfaction with life scale)(Diener, Emmons,

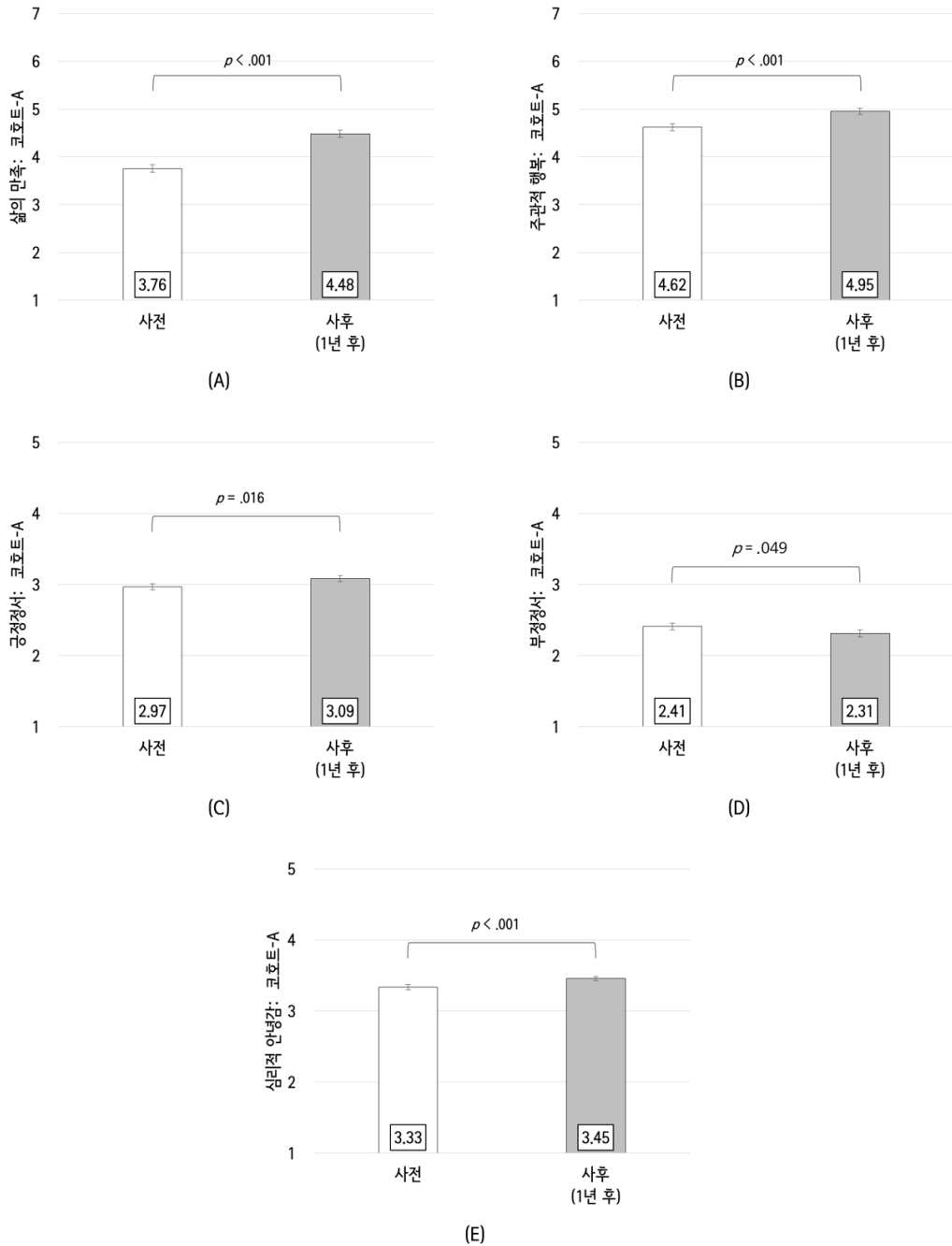


Larsen, & Griffin, 1985)과 주관적 행복(Subjective happiness scale)(Lyubomirsky & Lepper, 1999)을 측정하였다. 다음으로 쾌락적 행복으로 볼 수 있는 긍정정서와 부정정서를 측정하였다(Watson, Clark, & Tellegen, 1988). 더하여 삶의 의미와 목적과 관련된 심리적 안녕감(Psychological wellbeing)을 측정하였다(Ryff & Keyes, 1995). 구체적으로 삶의 만족도 5개(Diener et al., 1985), 긍정 정서 10개(Watson et al., 1988), 부정 정서 10개(Watson et al., 1988), 심리적 안녕감 12개(Ryff & Keyes, 1995), 주관적 행복 4개(Lyubomirsky & Lepper, 1999), 총 41개 문항을 사용하였다.

삶의 만족도 측정을 위한 문항에는 ‘나의 삶은 내가 생각하는 이상에 가깝다’, ‘나는 나의 삶에 만족한다’ 등이 있었고, 참가자들은 이 진술문에 얼마나 동의하는지 7점 척도로 응답하였다(1: 전혀 그렇지 않다, 7: 매우 그렇다). 긍정정서 측정을 위한 문항에는 최근 한 달을 되돌아봤을 때, ‘흥미진진했는지’, ‘정신이 맑게 깨어있었는지’, ‘신났는지’ 등이 있었고, 참가자들은 이 진술문에 얼마나 동의하는지 5점 척도로 평정하였다(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다). 부정정서 문항에는 최근 한 달을 되돌아봤을 때, ‘짜증스러웠는지’, ‘괴로웠는지’, ‘부끄러웠는지’ 등이 있었고, 참가자들은 이 진술문에 얼마나 동의하는지 5점 척도로 응답하였다(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다).

심리적 안녕감 측정을 위한 문항에는 ‘나는 자기주장이 강한 사람들에 의해 영향을 받는 편이다’(역배점), ‘대체로 나는 내가 초래한 결과에 대해 책임을 지고 있다’, ‘친밀한 관계를 유지하는 것은 나에게 어렵고 좌절스러운 일이다’(역배점), ‘목적 없이 사는 사람도 있지만, 나는 그런 사람이 아니다’ 등이 있었고, 참가자들은 이러한 진술문에 얼마나 동의하는지 5점 척도로 응답하였다(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다).

주관적 행복 측정을 위한 문항에는 ‘일반적으로 나는 내가 행복하다고 생각 한다’, ‘나는 내 또래들에 비해 행복한 편이다’, ‘나는 무슨 일이 있든지 내 삶을 즐긴다’, ‘나는 내가 바라는 만큼 행복하지 않다’(역배점) 등이 있었고, 참가자들은 이러한 진술문에 얼마나 동의하는지 7점 척도로 응답하였다(1: 전혀 그렇지 않다, 7: 매우 그렇다).



〈그림 1〉 코호트-A가 참여한 연구 1의 결과를 보여준다. (A)는 삶의 만족도의 사전-사후 변화, (B)는 주관적 행복의 사전-사후 변화, (C)는 긍정 정서 (D)는 부정 정서의 사전-사후 변화, (E)는 심리적 안녕감의 사전-사후 변화이다. 오차막대는 평균의 표준오차를 보여준다.

### 3) 절차

행복수업 전 행복을 측정한 코호트-A는 1년 동안 교과연계형 행복수업을 수행하였고, 1년 후에 다시 행복을 측정하였다(이때는 3학년이 됨). 사전 조사와 사후 조사(1년 후) 모두에서 동일한 41개 설문문항에 응답하였고, 한 번 응답할 때마다 소요된 시간은 약 20분이었다.

행복수업은 이론 전달과 실천적 활동이 병행되었다(〈표 1〉). 관점 바꾸기 수업은 낙관적 설명양식에 대한 이론을 전달한 후, 낙관적 설명양식을 연습하는 활동이 이루어졌다. 감사하기 수업은 인간의 부정편향에 대한 이론을 전달한 후, 이를 극복하는 활동으로 감사일기 쓰기와 감사편지 쓰기가 진행되었다. 비교하지 않기 수업은 자존감에 대한 이론 전달 후, 타인과 비교하는 것보다 어제 보다 나아지고 있는 나와 비교하는 연습을 진행하였다. 남은 주제들에 대한 수업도 마찬가지로의 방식으로 진행하였다.

### 4) 측정시기별 설문 신뢰도

본격적인 분석에 앞서 측정시기별 설문 신뢰도를 확인하기 위해 설문의 내적일관성을 보여주는 Cronbach의 알파분석을 수행하였다. 먼저 삶의 만족 5개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .842, 사후 조사(1년 후)에서 .862이었다. 다음으로 긍정정서 10개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .833, 사후 조사(1년 후)에서 .853이었다. 또한 부정정서 10개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .843, 사후 조사(1년 후)에서 .868이었다. 아울러 심리적 안녕감 12개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .646, 사후 조사(1년 후)에서 .628이었다. 끝으로 주관적 행복 4개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .771, 사후 조사(1년 후)에서 .701이었다. 이는 삶의 만족, 긍정정서, 부정정서, 주관적 행복, 심리적 안녕감 문항들의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다.

## 2. 결과

### 1) 삶의 만족

행복수업이 삶의 만족에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년

후)를 독립변인으로 삶의 만족을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 삶의 만족에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 221) = 87.829, p < .001, \eta_p^2 = .291$ ). <그림 1A>은 측정시기별 삶의 만족을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 삶의 만족( $M = 3.76, SD = 1.19$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 삶의 만족( $M = 4.48, SD = 1.07$ )이 높았다( $t(221) = 9.334, p < .001$ ). 성별(남 vs. 여)이 삶의 만족에 미치는 효과( $F(1, 220) = .917, p = .339$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 삶의 만족에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 219) = 1.038, p = .309$ ).

## 2) 주관적 행복

행복수업이 주관적 행복에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 주관적 행복을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 주관적 행복에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 221) = 25.540, p < .001, \eta_p^2 = .104$ ).

<그림 1B>는 측정시기별 주관적 행복을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 주관적 행복( $M = 4.62, SD = 1.16$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 주관적 행복( $M = 4.95, SD = .92$ )이 높았다( $t(221) = 4.994, p < .001$ ). 성별이 주관적 행복에 미치는 효과( $F(1, 220) = .270, p = .604$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 주관적 행복에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 219) = 1.364, p = .244$ ).

## 3) 긍정 및 부정정서

행복수업이 긍정정서에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 긍정정서를 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 긍정정서에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 221) = 6.071, p = .015, \eta_p^2 = .028$ ).

<그림 1C>는 측정시기별 긍정정서를 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 긍정정서( $M = 2.97, SD = .63$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 긍정정서( $M = 3.09, SD = .64$ )이 높았다( $t(221) = 2.430, p = .016$ ). 성별(남 vs. 여)이 긍정정서에 미치는 효과( $F(1, 220) = 3.094, p = .080$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 긍정정서에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 219) = 1.038, p = .309$ ).

다음으로 행복수업이 부정정서에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 부정정서를 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 행복측정시기가 부정정서에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 221) = 4.030, p = .046, \eta_p^2 = .019$ ).

<그림 1D>는 행복측정시기별 부정정서를 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 부정정서( $M = 2.41, SD = .66$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 부정정서( $M = 2.31, SD = .71$ )이 낮았다( $t(221) = 1.981, p = .049$ ). 성별이 부정정서에 미치는 효과( $F(1, 220) = 2.769, p = .098$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 부정정서에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 219) = .302, p = .583$ ).

#### 4) 심리적 안녕감

행복수업이 심리적 안녕감에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 심리적 안녕감을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 심리적 안녕감에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 221) = 13.983, p < .001, \eta_p^2 = .062$ ).

<그림 1E>는 측정시기별 심리적 안녕감을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 심리적 안녕감( $M = 3.33, SD = .49$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 심리적 안녕감( $M = 3.45, SD = .42$ )이 높았다( $t(221) = 3.717, p < .001$ ). 성별이 심리적 안녕감에 미치는 효과( $F(1, 220) = 3.291, p = .071$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 심리적 안녕감에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 219) = .403, p = .526$ ).

## IV. 연구 2: 코호트-B

연구 2는 연구를 시작할 당시 중학교 1학년 학생이던 학생들을 대상으로 1년 간 교과연계형 행복수업을 진행한 후, 이들의 행복이 얼마나 증진되었는지 다시 측정한다. 연구 2에서 연구 1과 동일한 행복수업 효과가 나타난다면, 연구 1에서 확인한 행복수업 효과가 코호트-A(2학년이 3학년이 되기까지)에 한정된 것이 아님을 확인할 수 있을 것이다. 즉 연구 2에서 연구 1과 동일한 결과를 관찰하는 것

은 연구 1의 일반화 가능성을 확장시키는 측면에서 중요하다.

## 1. 방법

### 1) 참가자, 설계 및 재료

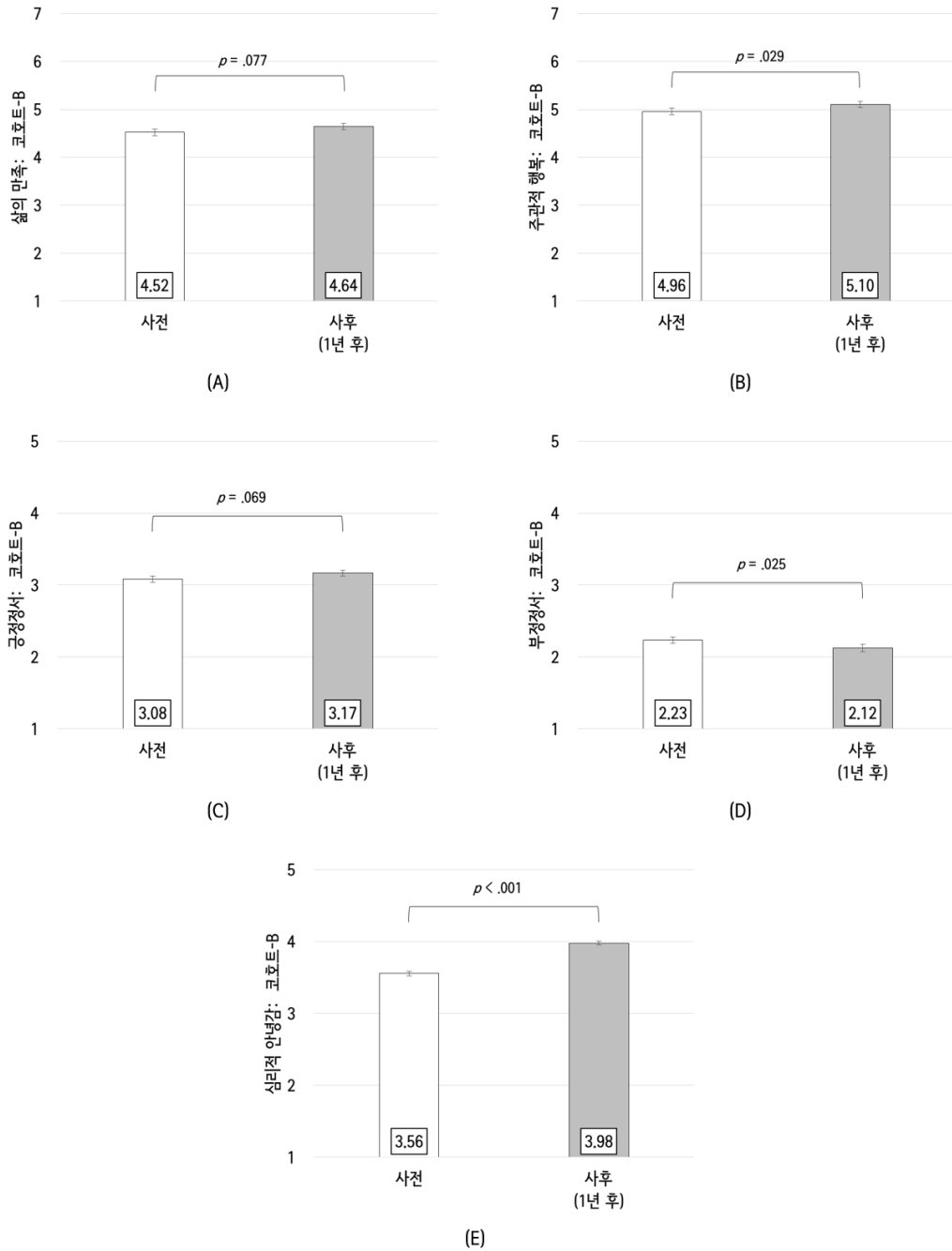
연구를 시작할 당시 경북사대부중 1학년으로 설문에 참여한 사람은 236명이었다. 그러나 사전 조사 이후, 전학을 가거나, 설문조사 당일 결석을 하는 등의 사유로 설문에 응답하지 않은 사람은 코호트에서 제외하였다. 즉 사전 조사와 사후 조사(1년 후) 모두 측정에 참여한 사람만 코호트로 인정하여 분석에 포함시켰다. 이러한 기준을 통해 최종적으로 코호트-B에 포함된 경북사대부중 학생은 228명(남: 116, 여: 112)이었다. 연구 2는 두 시점(사전 vs. 사후: 1년 후)을 참가자내 조건으로 설계하였고, 각 시점에서 동일한 설문문항으로 코호트-B의 행복을 측정하였다. 이를 제외한 연구 재료와 절차는 연구 1과 동일하였다.

### 2) 측정시기별 설문 신뢰도

본격적인 분석에 앞서 측정시기별 설문 신뢰도를 확인하기 위해 설문의 내적일관성을 보여주는 Cronbach의 알파분석을 수행하였다. 먼저 삶의 만족 5개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .840, 사후 조사(1년 후)에서 .869이었고, 이는 삶의 만족 5개 문항의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다.

다음으로 긍정정서 10개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .828, 사후 조사(1년 후)에서 .859이었고, 이는 긍정정서 10개 문항의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다. 또한 부정정서 10개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .867, 사후 조사(1년 후)에서 .895이었고, 이는 부정정서 10개 문항의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다.

아울러 심리적 안녕감 12개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .714, 사후 조사(1년 후)에서 .696이었고, 이는 심리적 안녕감 12개 문항의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다. 끝으로 주관적 행복 4개 문항의 내적일관성은 사전 조사에서 .786, 사후 조사(1년 후)에서 .840이었고, 이는 주관적 행복 4개 문항의 신뢰도가 충분히 높음을 보여준다.



〈그림 2〉 코호트-B가 참여한 연구 2의 결과를 보여준다. (A)는 삶의 만족도의 사전-사후 변화, (B)는 주관적 행복의 사전-사후 변화, (C)는 긍정 정서 (D)는 부정 정서의 사전-사후 변화, (E)는 심리적 안녕감의 사전-사후 변화이다. 오차막대는 평균의 표준오차를 보여준다.

## 2. 결과

### 1) 삶의 만족

행복수업이 삶의 만족에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 삶의 만족을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 삶의 만족에 미치는 주효과를 제한적인 수준에서 확인할 수 있었다( $F(1, 227) = 3.166, p = .077, \eta_p^2 = .014$ ).

<그림 2A>는 측정시기별 삶의 만족을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 삶의 만족( $M = 4.52, SD = 1.04$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 삶의 만족( $M = 4.64, SD = 1.00$ )이 제한적인 수준에서 높았다( $t(227) = 1.770, p = .078$ ). 성별이 삶의 만족에 미치는 효과( $F(1, 226) = 1.742, p = .188$ ) 그리고 성별과 행복측정시기의 이원상호작용이 삶의 만족에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 225) = .681, p = .410$ ).

### 2) 주관적 행복

행복수업이 주관적 행복에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 주관적 행복을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 주관적 행복에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 227) = 5.396, p = .021, \eta_p^2 = .024$ ).

<그림 2B>는 측정시기별 주관적 행복을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 주관적 행복( $M = 4.96, SD = 1.06$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 주관적 행복( $M = 5.10, SD = .95$ )이 높았다( $t(227) = 2.194, p < .029$ ). 아울러 성별이 주관적 행복에 미치는 효과( $F(1, 226) = .017, p = .896$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 주관적 행복에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 225) = .818, p = .367$ ).

### 3) 긍정 및 부정정서

행복수업이 긍정정서에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년



후)를 독립변인으로 긍정정서를 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 긍정정서에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 227) = 4.058, p = .045, \eta_p^2 = .019$ ).

<그림 2C>는 측정시기별 긍정정서를 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 긍정정서( $M = 3.08, SD = .62$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 긍정정서( $M = 3.17, SD = .60$ )이 제한적인 수준에서 높았다( $t(227) = 1.825, p = .069$ ). 성별이 긍정정서에 미치는 효과( $F(1, 226) = 3.094, p = .080$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 긍정정서에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 225) = .531, p = .467$ ).

다음으로 행복수업이 부정정서에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 부정정서를 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 부정정서에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 227) = 5.179, p = .024, \eta_p^2 = .024$ ).

<그림 2D>는 측정시기별 부정정서를 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 부정정서( $M = 2.23, SD = .65$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 부정정서( $M = 2.12, SD = .72$ )이 낮았다( $t(227) = 2.254, p = .025$ ). 성별이 부정정서에 미치는 효과( $F(1, 226) = .875, p = .351$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 부정정서에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 225) = 1.059, p = .305$ ).

#### 4) 심리적 안녕감

행복수업이 심리적 안녕감에 미치는 효과를 확인하기 위해 측정시기(사전 vs. 사후: 1년 후)를 독립변인으로 심리적 안녕감을 종속변인으로 한 일원반복측정 변량분석(one-way repeated ANOVA)을 수행하였다. 결과적으로 측정시기가 심리적 안녕감에 미치는 주효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 227) = 116.722, p < .001, \eta_p^2 = .361$ ).

<그림 2E>는 측정시기별 심리적 안녕감을 보여준다. 그림에서 확인할 수 있듯 사전 조사 시 심리적 안녕감( $M = 3.56, SD = .49$ )보다 사후 조사 시(1년 후) 심리적 안녕감( $M = 3.98, SD = .37$ )이 높았다( $t(227) = 10.772, p < .001$ ). 성별이 심리적 안녕감에 미치는 효과( $F(1, 226) = .063, p = .802$ ) 그리고 성별과 측정시기의 이원상호작용이 심리적 안녕감에 미치는 효과는 관찰되지 않았다( $F(1, 225) = .004, p = .951$ ).

## V. 종합논의

본 연구는 행복에 대한 지식을 전달하는 수업(행복수업)이 행복을 증진시키는 효과를 확인하기 위한 것이었다. 그리고 이 효과를 확인하기 위하여 두 가지 탐색적 연구를 수행하였다. 먼저 연구 1은 경북사대부중 2학년 재학생으로서 행복수업을 1년 간 수강한 코호트-A가 행복수업 전에 비해, 행복수업 후(1년 후)의 삶의 만족, 긍정정서, 심리적 안녕감, 주관적 행복이 증진되었는지를 확인한 것이다. 연구 2는 경북사대부중 1학년 재학생으로서 행복수업을 1년 간 수강한 코호트-B가 행복수업 전에 비해, 행복수업 후(1년 후)의 삶의 만족, 긍정정서, 심리적 안녕감, 주관적 행복이 증진되었는지를 확인한 것이다.

결과적으로 연구 1에 참여한 코호트-A는 행복수업 전보다 행복수업 후에 삶의 만족이 증진되었고, 긍정정서가 강해졌으며, 부정정서가 낮아졌고, 심리적 안녕감이 증진되었을 뿐 아니라 주관적 행복이 높아졌음을 확인할 수 있었다(<그림 1>). 아울러 연구 2에 참여한 코호트-B에게서도 코호트-A와 동일한 경향성을 관찰할 수 있었다(<그림 2>).

### 1. 시사점

본 연구는 국내에서 행복수업의 효과를 체계적으로 검증한 드문 연구로서 가치가 있다. 그동안 호주와 같은 해외에서 적용한 행복수업의 효과를 확인한 사례는 존재하였으나(Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009), 본 연구처럼 국내에서 교과서를 통해 체계적으로 행복에 대해 가르치는 것의 효과를 확인한 연구는 찾아보기 힘들었다. 본 연구를 시작으로 향후 행복에 대한 지식을 체계적으로 가르치는 수업들의 효과를 확인하는 연구가 활성화될 수 있을 것이다.

본 연구는 청소년을 대상으로 한 행복수업의 일반화 가능성을 보여주었다는 측면에서도 중요하다. 구체적으로 연구 1은 2학년이 3학년이 되기까지의 과정에서 행복수업을 시행하면서 행복증진효과를 확인하였고, 연구 2는 1학년이 2학년이 되기까지의 과정에서 행복수업을 시행하면서 행복증진효과를 확인하였다. 이는 행복수업이 (적어도 중학생 정도의 발달단계에서는) 학년 혹은 연령과 무관하게 행복을 증진하는 효과가 있음을 시사한다.

본 연구는 행복에 대한 지식 전달이 행복의 개념을 이루는 다양한 측면을 고르게 증진시킨다는 것을 보여주었다는 점에서도 시사점이 있다. 구체적으로 자신의 삶에 대한 기억을 회고하면서 자신을 행복을 인지적으로 평가하기에 인지적 행복(Cognitive wellbeing)이라고 지칭되는 삶의 만족도와 주관적 행복이 행복수업을 통해 증진되었고, 순간순간의 경험에서 어느 정도 강도의 쾌감과 만족을 얻고 있는지에 대한 지각을 평가한다는 측면에서 감정적 행복(Emotional wellbeing)이라고 지칭되는 긍정 정서가 행복수업을 통해 증진되었고(부정 정서는 감소), 자신의 정체성이나 개인의 목적을 얼마나 실현할 수 있었는지와 관련되기에 자기실현적 행복(Eudiamonic wellbeing)이라고 지칭되는 심리적 안녕감이 행복수업을 통해 증진되었다(OECD, 2013; The Children's Society, 2018). 이는 행복에 대한 지식 전달이 자기 자신의 삶에 대한 주관적 평가를 개선하고, 순간순간의 경험에 대해 얻는 만족감을 증진시키며, 개인의 정체성 발견과 삶의 목적 실현에 유익할 수 있음을 함의한다.

아울러 본 연구는 행복수업의 효과가 남학생과 여학생 모두에게 동일함을 확인하였다. 특히 주관적 행복 척도는 공동체의 다른 구성원들과 비교했을 때 자신이 행복이 어느 정도인 것 같은지에 대한 질문인데(Lyubomirsky & Ross, 1997), 이 척도에서도 남녀의 차이가 없었다는 점은 설명이 필요하다. 구체적으로 선행연구에 의하면, 남성은 행복의 원천을 자기 자신의 성취에 두는 경우가 많은 반면, 여성은 행복의 원천을 또래집단이나 가족에 두는 경우가 많다(Brown & Gilligan, 1993; Gilligan, 1982). 이는 남성보다 여성이 집단과의 비교에 민감할 수 있음을 함의한다. 만약 이것이 영향을 미쳤다면, 집단 구성원들과의 상대적 행복을 비교하는 주관적 행복이 증진되는 효과에 남녀의 차이가 있을 가능성이 있었지만, 본 연구에서는 확인되지 않았다.

## 2. 한계 및 향후 연구제안

본 연구는 다양한 시사점에도 불구하고, 몇 가지 한계가 있으며, 이에 대해서는 향후 지속적인 연구가 필요하다. 먼저 본 연구는 행복수업을 수행한 집단과 비교할 만한 통제 집단이 없었다. 이에 따라 본 연구만으로는 행복에 대한 지식을 전달하는 수업이 행복을 증진하는 효과가 있는 것인지, 아니면 시간이 흐름에 따라 중학생의 행복이 증가하는 경향이 있는 것인지 결론내리기 어렵다. 물론 전 세계에서 모집된

대표성 있는 표본 8만 명이 참여한 연구를 보면, 10대부터 40대까지는 행복 수준이 계속 하락하다가 40대부터 70대까지 다시 행복수준 높아지는 'U자형 생애주기'를 보인다는 결과를 발표한 바 있기에 중학생의 행복증진이 시간 자체 혹은 시간에 따른 성장의 효과일 가능성은 크지 않아 보인다(Hawkes, 2012).

본 연구에서 통제집단을 구성하지 못한 것에는 연구윤리라는 현실적인 제약이 존재한다. 행복수업을 실시하지 않는 집단을 한 학교 내에서 설정하는 것에 대하여 참가자 본인, 교사와 학부모의 동의를 받기는 매우 어려운 일이었다. 향후 별도의 연구를 통해 중학생 혹은 10대 청소년의 행복이 시간이 지날수록 감소하는 경향을 보이는지 아니면 증가하는 경향을 보이는지 확인할 수 있다면, 본 연구의 한계를 보완할 뿐 아니라, 본 연구의 타당성을 확보하는 것에도 기여할 수 있을 것이다.

본 연구가 행복수업과 행복을 증진하는 것을 조절하는 변인들을 다루지 못했다는 것도 언급하지 않을 수 없다. 예를 들어, 평소 행복해지고 싶거나 행복해지는 방법을 알고 싶었던 참가자의 동기가 높은 수준인지 낮은 수준인지(Sin & Lyubomirsky, 2009), 평상시에 이상적인 나의 모습을 자주 그려보는 사람인지 아닌지(Layous, Nelson, & Lyubomirsky, 2013), 평소 감사하는 성향, 이타적 행동을 하는 경향, 상황을 낙관적으로 보려는 경향이 높은지 낮은지 등이 행복수업의 효과를 조절하는지에 대한 탐구가 이루어지지 않았다(Taylor, Lyubomirsky, & Stein, 2017). 향후 이러한 요인들에 대한 탐구가 이루어진다면, 행복수업의 효과에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있을 것이다.

본 연구는 행복에 대한 지식 전달과 행복 증진 효과 사이에 어떤 심리적, 신체적 기제가 있는지 확인하지 못했다. 다른 말로 하면, 행복에 대한 지식 전달이 이 지식을 전달받은 사람의 어떤 측면을 변화시켰기에 행복이 증진되었는지에 대해 본 연구만으로 대답하는 것은 어렵다. 그러나 본 연구는 행복에 대한 지식 전달이 행복의 증진을 가져오는지 확인한다는 탐색적 목적으로 이루어졌다는 점을 감안하면, 추후 연구를 통해 구체적인 기제들을 밝혀야 할 것이다. 예를 들어, 행복에 지식 전달을 진행하기 전과 후에 행복의 양이 한정되어 있다는 믿음의 변화(구자영, 서은국, 2007), 행복을 의미 중심으로 지각하는지 쾌락 중심으로 지각하는지에 대한 변화(Peterson, Park, & Seligman, 2005), 완벽함을 추구하는 성향의 변화(Schwarz et al., 2002) 등에 미치는 효과를 함께 측정한다면, 행복에 지식 전달이 행복 증진에 미치는 효과를 매개하는지 심리적 기제가 무엇인지에 대한 논의를 심화할 수 있을 것이다.

끝으로 본 연구에 참여한 학생들의 3년 후, 5년 후, 10년 후를 추적한 후, 일반적

인 성인에 비해 더 행복한 삶을 영위하고 있는지 아닌지 확인하는 종단적 연구가 이루어질 필요가 있다. 즉 현 연구에 참여한 학생들이 고등학생이 되었을 때, 대학생이 되었을 때, 더 나아가 직장인이 되었을 때 현 시점에서 수행한 행복수업이 과연 얼마나 기여하는지 확인할 수 있다면, 청소년 시절 행복에 대한 지식 전달이 왜 중요한지 (행복수업의 중요성)에 대한 명확한 근거가 될 것이다. 위와 같은 한계에도 불구하고, 본 연구는 행복수업의 효과를 국내에서 검증한 최초의 탐색적 연구라는데 의의가 있다. 지금은 행복수업이 한국학교에 정착을 시작한 시점이기에 향후 행복수업 효과에 대한 더 정교한 연구들이 이루어지길 기대한다.

## 참고문헌

- 구자영, 서은국. (2007). 행복의 양이 한정되어 있다는 믿음과 주관적 안녕감. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 21(4), 1-19.
- 김선희, 김경희. (2018). 감각체험 행복프로그램이 자아탄력성, 또래유능성, 행복감에 미치는 효과. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 8, 369-377.
- 류의정, 전미양. (2019). 암병동 신규간호사를 위한 행복 셀프코칭 프로그램 개발 및 효과. **임상간호연구**, 25(2), 161-169.
- 박성준. (2019). 청소년 자살률에 영향을 미치는 지역적 요인. **정신건강과 사회복지**, 47(1), 174-203.
- 서울대학교 행복연구센터(2017.9.1.a). 행복수업현황. 행복연구센터 행복교육포털 웹사이트 <http://happinessclass.snu.ac.kr/Main.aspx>에서 2018년 11월 3일 인출
- 서울대학교 행복연구센터(2017.9.1.b). 교육안내. 행복연구센터 행복교육포털 웹사이트 <https://happinessclass.snu.ac.kr:40003/Public/Education/Guide.aspx?pg=Info>에서 2018년 11월 3일 인출
- 서울대학교 행복연구센터(2011). 행복: 청소년들의 행복 수업을 위한 첫걸음. 파주, 경기, 한국: 주니어 김영사.
- 신재한. (2019). 뇌교육 기반 행복학교 경영 모형과 원리 및 전략 탐색. **인문사회** 21, 10(2), 845-859.
- 윤정은, 김성봉. (2019). 학교기반 긍정개입 프로그램의 효과성 검증 연구-여고생의 행복, 자기결정성을 중심으로. **학교사회복지**, 47, 1-22.

- 이국희. (2019). 사회적 비교와 주관적 행복의 상호작용이 직장인의 여가의도에 미치는 효과. **여가학연구**, 17(3), 1-21.
- 이순이(2015.2.1.). '행복수업' 학교생활이 즐겁다. 교육부 행복한 교육 웹사이트 [http://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSS MSTR\\_000000000211&nttId=3755](http://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSS MSTR_000000000211&nttId=3755)에서 2018년 11월 3일 인출
- 이시연. (2019). 고등학생 시기 청소년활동이 대학생의 주관적 행복감에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과. **한국청소년활동연구**, 5(3), 117-134.
- 전호성(2016.5.1.). 경북사대부설중학교 교과수업에 '행복'을 담다. 교육부 행복한 교육 웹사이트 [http://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSMSTR\\_000000000211&nttId=5776](http://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000211&nttId=5776)에서 2018년 11월 3일 인출
- 차영아, 남상인. (2019). 음악 선곡 활동이 아동행복에 미치는 효과. **한국청소년활동연구**, 5(2), 75-93.
- 최진영, 김기현. (2019). 부모의 간접적 애정표현이 청소년의 우울과 자살생각 및 행동에 미치는 영향. **한국아동복지학**(66), 185-217.
- 통계청, 여성가족부. (2019). 2019 청소년 통계. 대전, 한국: 대한민국 통계청.
- Bachman, G. F., & Guerrero, L. K. (2006). Forgiveness, apology, and communicative responses to hurtful events. *Communication Reports*, 19(1), 45-56.
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 182-195.
- Brown, L. M., & Gilligan, C.(1993). Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development. *Feminism & Psychology*, 3(1), pp. 11-35.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 20(1), 63-83.
- Case, B. (2005). Healing the wounds of infidelity through the healing power of apology and forgiveness. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 4(2-3), 41-54.
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and

- psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81-98.
- Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 709-729.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). The contribution of flow to positive psychology. In J. E. Gillham (Ed.), *Laws of life symposia series. The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (p. 387-395). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), pp. 71-75.
- Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 52-61.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Emmons, R., & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Estrada, M., Brown, J., & Lee, F. (1995). Who gets the credit? Perceptions of idiosyncrasy credit in work groups. *Small Group Research*, 26(1), 56-76.
- Exline, J. J., Worthington Jr, E. L., Hill, P., & McCullough, M. E. (2003). Forgiveness and justice: A research agenda for social and personality

- psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 337-348.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233.
- Gilligan, C.(1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glenn, C. R., Kleiman, E. M., Kellerman, J., Pollak, O., Cha, C. B., Esposito, E. C., ... & Boatman, A. E. (in press). Annual Research Review: A meta-analytic review of worldwide suicide rates in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Grant, A. M., & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 946-955.
- Green, L. S., & Norrish, J. M. (2013). Enhancing well-being in adolescents: Positive psychology and coaching psychology interventions in schools. In *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 211-222). Berlin, Germany: Springer.
- Hawkes, N. (2012). Happiness is a U shaped curve, highest in the teens and 70s, shows survey. *BMJ: British Medical Journal*, 344, e1534-e1534.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J.(2012). *World Happiness Report 2012*. New York, NY: Sustainable Development Solutions Network.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J.(2018). *World Happiness Report 2018*. New York, NY: Sustainable Development Solutions Network.
- Hollander, E. P. (1958). Conformity, status, and idiosyncrasy credit. *Psychological review*, 65(2), 117-127.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35.
- Jose, P. E., Lim, B. T., & Bryant, F. B. (2012). Does savoring increase happiness?



- A daily diary study. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 176-187.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- Kölves, K., & De Leo, D. (2016). Adolescent suicide rates between 1990 and 2009: Analysis of age group 15-19 years worldwide. *Journal of Adolescent Health*, 58(1), 69-77.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1112-1125.
- Layous, K., Nelson, S. K., & Lyubomirsky, S. (2013). What is the optimal way to deliver a positive activity intervention? The case of writing about one's best possible selves. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 635-654.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York, NY, US: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Lyubomirsky, S., & Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), pp. 1141-1157.
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., & Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: A gratitude intervention in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 886-896.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical*

- Psychology, 19(1), 43-55.
- McCullough, M. E., & Worthington, Jr, E. L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of personality*, 67(6), 1141-1164.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- O'Donnell, S., Chang, K., & Miller, K. (2013). Relations among autonomy, attribution style, and happiness in college students. *College Student Journal*, 47(1), 228-234.
- OECD(2015a). Children well being. Retrieved from <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=81191>(Accessed the data on November 6, 2018)
- OECD(2015b). Children well being. Retrieved from <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=81192>(Accessed the data on November 6, 2018)
- OECD(2013). OECD guidelines on measuring subjective well-being. Paris, FR: OECD Publishing.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55(2), 237-265.
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 244-256). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M.(1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), pp. 719-727.
- Schwarz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of

- choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1178-1197.
- Seligman, M. E. P.(2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Berlin, Germany: Springer.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M.(2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 293-311.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sells, J. N., & Hargrave, T. D. (1998). Forgiveness: A review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Family Therapy*, 20(1), 21-36.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 55-86.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2012). The challenge of staying happier: Testing the hedonic adaptation prevention model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 670-680.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714-719.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467-487.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). Report by the Commission on

- the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris, FR: Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2010). *Mismeasuring our lives: Why GDP doesn't add up*. New York, NY: The New Press.
- Taylor, C. T., Lyubomirsky, S., & Stein, M. B. (2017). Upregulating the positive affect system in anxiety and depression: Outcomes of a positive activity intervention. *Depression and Anxiety*, 34(3), 267-280.
- The Children's Society. (2018). *The Good Childhood Report 2018*. London, UK: The Children's Society.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A.(1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), pp. 1063-1070.
- Whited, M. C., Wheat, A. L., & Larkin, K. T. (2010). The influence of forgiveness and apology on cardiovascular reactivity and recovery in response to mental stress. *Journal of Behavioral Medicine*, 33(4), 293-304.

## Abstract

# The Effect of Lessons on Happiness in Improving the Happiness of Middle School Students: An Exploratory Study

Lee Guk-Hee\*·Choi Jongan\*\*·Lee HyunEung\*\*\*

Hong Young-il\*\*\*\*·Choi Incheol\*\*\*\*\*

The purpose of this study was to explore whether the happiness of Korean adolescents with a relatively low level of happiness can be promoted through lessons providing systematic knowledge of happiness. To this end, the study was conducted on cohort-A (grade 8) and cohort-B (grade 7) of Kyungpook National University Middle School, where teachers trained to provide lessons on happiness in conjunction with their regular courses led classes on happiness for a year. Life satisfaction, subjective happiness, positive and negative emotions, and psychological well-being were measured before and after the classes. Analysis found that the level of happiness measured in both groups significantly increased. This effect was observed in both boys and girls. This study is meaningful in that the effects of imparting knowledge of happiness in promoting the level of happiness have been repeatedly verified in seventh and eighth graders. Above all, this study is the first to confirm the effects of lessons on happiness in Korea. In addition, this study suggests that imparting knowledge of happiness promotes various aspects of happiness: cognitive happiness (life satisfaction, subjective happiness), emotional happiness (positive and negative emotions), and self-fulfilling happiness (psychological

---

\* First Author, Division of General Studies, Kyonggi University, leegh1983@gmail.com

\*\* Co-Author, Department of Psychology, Kangwon National University, choi.jongan@gmail.com

\*\*\* Co-Author, School of Business, Chungnam National University, lhe701@cnu.ac.kr

\*\*\*\* Co-Author, Center for Happiness Studies, Seoul National University, hong01@snu.ac.kr

\*\*\*\*\* Corresponding Author, Department of Psychology, Seoul National University, ichoi@snu.ac.kr

well-being). Finally, the limitations of this study and topics for future research are discussed.

**Keyword** : Youth, Middle school student, Providing knowledge of happiness, Lessons on happiness, Happiness, Well-being

투고일 : 2020. 2. 17. 심사일 : 2020. 3. 20. 게재확정일 : 2020. 3. 29.