

# 幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程 對學生心盛與幸福感之影響

陳柏霖 中國文化大學心理輔導學系副教授

## 摘要

本研究旨在修正幸福感教學 2.0 模式，融入正向園藝療育課程，對學生心盛與幸福感的影響。幸福感教學 2.0 模式，以「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」融入課程。幸福感教學 2.0 模式與幸福感教學 1.0 模式不同在以心盛理論或新幸福理論作為核心要素。研究上以「正向園藝療育課程」50 位學生為對象，採用「心盛量表」與「幸福感量表」進行量化成效評估；同時，以撰寫學習回饋單，並針對回饋單內容進行質性資料分析。研究發現：幸福感教學 2.0 模式適用於正向園藝療育課程，學生在「心盛」、「正向情緒」、「自主」及「幸福感」上有顯著提升；其次，以「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」幸福感教學 2.0 模式，導入園藝療育活動實作，並請學生課堂實作後，實際招募團體帶領的過程，能將所學具體實踐於未來在園藝輔療訓練。最後，本研究針對上述研究結果進行討論，作為大學校院教師在教學與後續相關研究的參考。

關鍵詞：心盛、正向園藝療育課程、幸福感、幸福感教學



# Effectiveness of the Integration of the Teaching for Well-Being Model 2.0 into Positive Horticultural Therapy and Education Curriculum for Students' Flourishing and Well-being

Po-Lin Chen

Associate Professor, Department of Counseling Psychology, Chinese Culture University

## Abstract

This study developed the teaching for well-being 2.0 model for positive horticultural therapy and education curriculum for students' flourishing and well-being. The teaching for well-being 2.0 model differs from the teaching for well-being 1.0 model in the core elements of the theory of flourishing or new well-being theory. This study included 50 university students from Northern Taiwan and required them to complete a learning feedback form. The content of the feedback form was subjected to qualitative data analysis. The results revealed that after the intervention, the posttest scores of the participants were significantly higher than their pretest scores in variables such as "flourishing," "meaning," "autonomy," and "well-being." Horticultural therapy activities were introduced through the modes of "use flourishing to introduce concepts," "flourishing experiences and actions," and "flourishing assessment and reflection" to improve well-being. The students could implement their learning in future horticultural therapy training. On the basis of the aforementioned results, directions for higher education and future research were suggested.

**Keywords:** flourishing, positive horticultural therapy and education curriculum, well-being, teaching for well-being



## 壹、緒論

近來大學生心理健康議題備受重視（李映璇，2020；陳柏霖等人，2016），在嚴重特殊傳染性肺炎（COVID-19）疫情爆發前，大學校園內學生心理健康問題層出不窮，心理諮商師晤談數量爆增，需求應接不暇。因此，如何落實初級預防，已成為各大專校院關注課題。對心理輔導科系學生而言，如何強化心理素質，將心理健康課程納入大專院校開設相關課程，有助於學生對於心理健康的認識與保健（李映璇，2020），在該類課程引導，透過幸福感教學，可以促進學生心理健康，提升幸福感（余民寧、陳柏霖，2014；陳柏霖，2015；高旭繁、陳柏霖，2018）。

在高等教育現場，幸福感所探討的議題與價值，可作為大學教師輔導學生之題材，以了解學生的心理狀態。因此，具體而言，正向心理學強調的是客觀和科學化實證方法，運用個人優勢的長處或特質，以達到正向的預防，幫助人們達到身、心、靈安適（江雪齡，2008；李新民，2010；陳柏霖，2012）。

Seligman 等人（2009）指出，實施幸福感教學，可以作為抑制憂鬱傾向的良藥、提高學生生活滿意度及幫助學生學習更好的創造思考之方法。過往研究已發展幸福感教學，應用在幸福心理學、情緒心理學課程（余民寧、陳柏霖，2014；陳柏霖，2015；高旭繁、陳柏霖，2018）。其中陳柏霖（2015）發展三階九類幸福感教學 1.0 模式，橫軸是「為幸福感而提供教學」、「以幸福感實施教學」至「認識幸福感而實施教學」，交錯縱軸「意識／注意（身）」至「介入／行動（心）」到「評估／反應（靈）」，教學模式屬有新意，但實際教學操作上，模式複雜且評估／反應與靈難為相互對應，有必要修訂教學模式。

隨著幸福感理論延伸至心盛理論（flourishing）（亦稱為新幸福理論），有別於 Seligman（2011）「真實的快樂理論（authentic happiness）」，研究者參考蔡亦倫與陳柏霖（2019）針對大學生發展本土新幸福論，創新轉化幸福感教學 2.0 模式，以「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」融入「正向園藝療育」課程。

正向園藝療育課程是以正向心理學（positive psychology）為理論支持，以園藝輔療（horticultural therapy, HT）加上教育的觀點（horticultural therapy and education, HTE），園藝輔療是一種生命體驗的輔助性治療，與參與者互動，使參與者在過程中自然產生心理上的健康意識與幸福感，針對不同參與者，設計、規劃出符合需求的園藝活動（蔡昀庭，2013）。考量個案學校心理輔導學系學生缺乏實

際帶領自行招募團體經驗，本研究企圖解決此一現況，再加上「正向園藝療育」課程亦是研究者針對學生先備特質與學習風格設計，學生在學習態度上，屬於反思型（占 58%）、在學習方式上，大多屬感官型（占 72%），偏好「學習具體的事實」、在感官類型上，偏好視覺型（占 77%）、在學習思考模式上，偏好綜合型（占 50%）。為此，研究者在大四開設本課程，期能透過園藝療育，帶領學生親身感受植物與操作，進而招募不同團體，在實作中感受心盛與幸福感。

本課程主要以正向心理學理論為基礎，融入園藝治療與教育理論，學生需先認識正向心理學理論基礎，再了解參與對象狀況後訂定目標，選擇適切的評估方法，撰寫園藝療育方案，評估結果並檢討。

根據上述研究動機，研究目的如下：

- 一、評估參與對象的狀況與特質，規劃適合參與對象的「幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程」。
- 二、分析「幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程」實施情形。
- 三、探究「幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程」實施成效及後續改善情形。
- 四、探究「幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程」對學生心盛與幸福感的變化。

## 貳、文獻探討

### 一、幸福感教學

過往陳柏霖（2015）從幸福感教學模式之「意識／注意（身）」至「介入／行動（心）」到「評估／反應（靈）」階段習得幸福感知能（圖 1）；並從「為幸福感而提供教學」、「以幸福感實施教學」至「認識幸福感而實施教學」的幸福教學 1.0 模式（陳柏霖，2015），後期在相關課程實踐驗證的過程中發現，有部分歷程難以檢核，例如「評估／反應（靈）」階段，無法達到靈性幸福感的狀態；再加上 Seligman（2011）提出心盛的新幸福論，列舉大學生在教室中增進學生幸福感的活動，而在正向教育亦用心盛五元素進行討論，然而心盛理論並不完全適用於國內。

圖 1  
幸福感教學 1.0 模式

階段	歷程	為幸福感而提供教學	以幸福感而教學	認識幸福感而實施教學
意識／ 注意 (身)	認知	把幸福感當作學科而實施教學，以達到幸福感與自助策略的認識。	從日常生活的體驗，以經驗的連結為目標，教導學生如何達到幸福，如何製造幸福感，並追求愉悅的生活。	教導學生對過去的滿足抱持感恩的心、對眼前的快樂要能夠品味鑑賞、對未來的樂觀要培養，並且學習如何增進幸福的方法。
介入／ 行動 (心)		學生與老師之間的對話可以釐清學生所接受的知識，而對話內容不斷再建構，從而落實幸福感學習。	運用同化與調適幫助學生搭起鷹架，使學生得以適應環境，時時刻刻安住在當下，身心狀態就會良好，個體就會在巔峰型的心理健康狀態下，過著美好的生活。	透過認知活動（回憶幸福）、意志活動（追求幸福）、淨心活動（品味幸福）、行為活動（走向幸福），學生各自克服所遇阻礙，因忙碌而忘記每天撰寫感恩日誌，使得可能有半數同學未能完成，須進一步了解原因。
評估／ 反應 (靈)	實踐	幸福感教學融入各種領域的課程，例如人文藝術課程、心理諮商課程或全人教育課程等；這些科目的教學必須與促進正向心理密切配合，並不斷檢視融入情形。	獲取幸福感最重要的學習過程一旦學會，而落實幸福感的實踐方案成為習慣之後，這些幸福的記憶便刻入腦中。學生們可以了解到自身的強項、美德及長處。	增進幸福的方法，評估使用不同介入方案所產生的改變，最後選擇一個自己認為最有意義的人生，亦即是自己所知覺到「不同意義」的人生，例如追求靈性的生活。
	習慣			

資料來源：陳柏霖（2015，頁 97）。

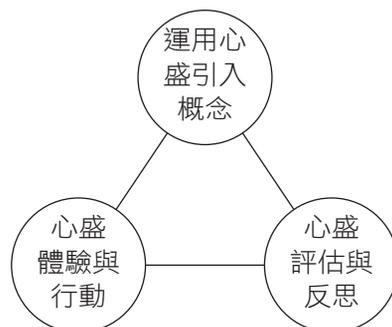
為此，陳柏霖等人（2019）提出心盛——「正向情緒、全心投入、意義認同及勝任要求」四元素；後續蔡亦倫與陳柏霖（2018）修訂大學生心盛要素，透過半結構訪談，再進行實徵研究，提出新 PERMA 元素：正向情緒（Positive emotions）、全心投入（Engagement）、人際關係（Relationships）、意義（Meaning）自主（Autonomy）。過往 Goodman 等人（2017）將 Seligman（2011）提出心盛與 Diener（1984）提出的主觀幸福感（Subjective well-being, SWB）模式進行比較，確立心盛能否捕捉到原有主觀幸福感之獨特要素，其發現較低層次的主觀幸福感與心盛具有獨特功能，可以融合成幸福感。但 Seligman（2018）認為心盛是特有的新理論，所涵蓋的元素未必詳盡，如健康、活力及責任皆可以是候選要素。

新 PERMA 元素，涵蓋如下：（一）正向情緒是個體在生活當中感到自身精力充沛，且能夠對於生活中平凡的例行生活感到快樂與滿足；（二）全心投入是個體在生活當中能夠專心投入在一件事情上，進而忘卻時間的流逝；（三）人際關係（interpersonal relationships）是個體在生活當中人際關係良好，擁有關心自身的朋友，且與朋友們處的愉快且感到有趣；（四）意義是指個體在生活當中能夠找尋自身的目標與理想，並努力實踐自身的目標與理想，進而從找尋與實踐的過程中得到意義；（五）自主是個體在生活當中能夠自由規劃自身的時間安排以及想做的事情，全然能夠由自身決定，不會受到限制與逼迫（陳柏霖等人，2019；蔡亦倫、陳柏霖，2019）。

基於上述幸福感教學模式的不足及新幸福理論的興起，整合過往相關的幸福感受教學模式（余民寧、陳柏霖，2014；陳柏霖，2015；Morris, 2009, 2015），Morris（2009）提出，幸福感教學必須以「體驗」的連結為主要目標：教導學生如何達到幸福感，如何製造幸福感，在教學模式建立上，以「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」及「心盛評估與反思」，作為幸福感教學 2.0 模式（圖 2）。包括：（一）運用心盛引入概念：個體在進行心盛學習時，透過教師的幸福感受教學，達到心盛狀態與自助策略的認識。（二）心盛體驗與行動：了解心盛的意涵，進入實際操作的階段，在本研究中即是搭配正向心理學各個議題融入「園藝療育」方案，使個體更加豐盛。（三）心盛評估與反思：透過「園藝療育」方案，在體驗的過程中可以使個體達到心盛的狀態，個體需評估與反思，如何影響到心理和身體？如何影響到關係？如何影響到自我進展？這個部分學生必須要扮演成「自我的科學家」，然後去評估自己在前面二個階段的介入效果（修改自陳柏霖，2015）。

圖 2

幸福感教學 2.0 模式



在這三個歷程結束後，學生應該能有以下的自我對話或省思（陳柏霖，2015；Morris, 2009）：

我知道當有些事情發生在我生活中是有幫助 / 沒幫助的時候，我知道它是因為……。（注意期）

當 x 發生在我生活中時，我知道我必須做 y。（行動期）

我知道 y 為什麼會成功，是因為……。（反思期）

如同前述，反思對於美好的生活是相當重要的，學生應該被教導如何反思；反思是一個技巧，它可以幫助我們去思考一件事情所有的重要的細節。「反思」與「沉思」應該要與是分開的。假設我們反思一件事情，我們會研究與計劃一些事情，從宏觀的視野進行改變與革新；沉思則是停留在原地的，較少有產能，而且通常會讓狀況停留在原地（陳柏霖，2015；Morris, 2009）。

Morris（2009）提到進行「不做評分的訪談 / 蘇格拉底式的對話」，教師提供每一位學生一個與幸福感有關的問題，要求學生必須運用在這門課中所學到的知能來解決此一問題（轉引自陳伊琳，2019）。

余民寧與陳柏霖（2014）指出，幸福感教學可分為三個層次，為幸福感而提供教學（teaching for well-being）、以幸福感實施教學（teaching with well-being）、認識幸福感而實施教學（teaching about well-being）。本研究聚焦在為幸福感而提供教學，目的在幸福感本身都可以被當作一門學科而實施教學，這些科目的教學必須與促進正向心理密切配合。而本研究所探究的「正向園藝療育」課程，即是植基於上述層次，進行後續驗證。

## 二、正向園藝療育課程

目前國內探討園藝輔療介入的研究方法中，已有部分研究採用質量結合的混合性研究探究園藝介入之效益，但並非多數研究皆使用此方式。一方面以客觀的統計結果評量園藝輔療介入成效，另一方面研究者親自參與研究場域更深入了解參與者經過園藝輔療介入後在身、心、行為上的改變（陳柏霖等人，2018）。

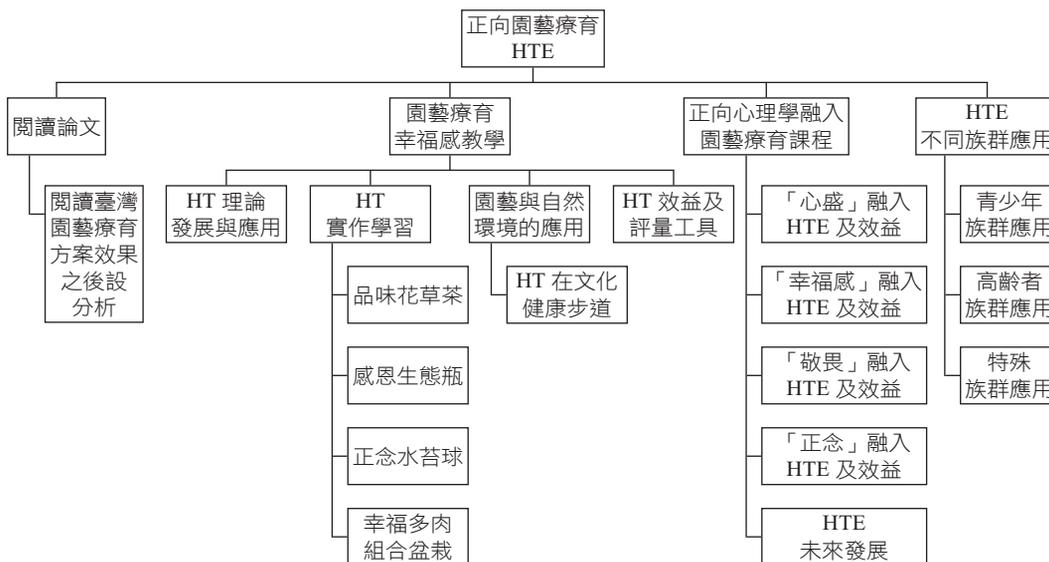
考量園藝輔療對於一般族群而言，是一項益康（有益身心健康）活動，在進行時，訓練者除了具備心理輔導專業背景，亦需有教案設計的知能，如：參與園藝活動學習園藝等知識、活動身體，達成生理、心理效益（游之穎等人，2018），這

些都和教育的有關。課程設計上，跳脫過往相似課程，以「閱讀與討論園藝輔療後設分析論文」、「正向心理學融入園藝療育議題」、「園藝療育簡介、教案設計、效益評估、不同族群參與者」及「搭配實習機構或自行籌組團體實作與評估園藝療育的效益」為核心。

本研究採幸福感教學模式 2.0 融入正向園藝療育課程，以「心盛」作為課程設計的引導（圖 3），藉由園藝療育的認識、實作及效益評估，從學習過程中，可提升自己的正向情緒，且學生對於多元輔療的課程皆相當喜愛，透過教師的引導，更能全心投入於課程，甚至對外建立不同的人際關係網絡，對內凝聚小組成員的團隊默契，從中找到意義，可自主投入進階主題持續探索。

圖 3

幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程



## 參、研究方法

### 一、研究設計、實施與對象

本研究採取行動研究法（action research），依據前述幸福感教學融入正向園藝療育課程，關注教學場域的教學設計與理論實踐，在準備階段，取得學生知情

同意後，介紹課程內容與評分方式、導讀園藝輔療後設分析論文，並帶領學生共同討論研究結果後續實務應用。前幾週課程導讀園藝輔療相關研究發現，再分享以正向心理設計的園藝療育方案（陳柏霖等人，2020，2021），提供學生後續教案設計參考。同時，各組學生開始構思帶領團體的成員及場域，若招募成員或尋找實作場域有遭遇困難，透過 Line 群組與研究者聯繫，提供可解套方向。

在教學活動階段，教師以過往園藝療育的實踐經驗（陳柏霖等人，2020，2021），輔以知識性傳授（如正向心理學理論、園藝輔療理論）及幸福感教學融入園藝療育實作（如：運用品味理論結合花草茶、感恩理論結合生態瓶、正向心理融入文化健康步道體驗等），並請學生課後撰寫反思日誌，同時也請教學助理記錄教學現場過程及課後回應學生問題，滾動式調整課程內容。

在成果階段，針對學生設計的園藝療育教案，研究者會事先評閱給予修正意見後，確認修正內容與所帶領的群體是可行的，再請學生帶領 1—2 次的園藝療育教案，並進行園藝療育效益評估。

在檢討與改進建議階段，從各組學生針對不同群體在課程分享反思與實踐經驗，感受幸福感教學後，學生自我評估心盛與幸福感狀態，回饋給研究者未來課程調整。

為了確保行動研究執行的過程，採用不同的評估工具來蒐集學生之量化與質性資料，並以適合的量化 / 質性之分析方法來進行資料分析。以個案大學心理輔導學系 50 位學生為對象，40 位大四學生及 10 位大三學生，13 位男生與 37 位女生，皆有學過普通心理學與團體諮商實務。

不過，部分學生前後測作答不完整或有惰性填答，量化資料分析上，僅採計 34 位學生的作答。

## 二、研究工具

### （一）心盛量表

採用蔡亦倫與陳柏霖（2019）所修訂的五因素之測量工具（14 題），分別為：「正向情緒」（三題，如我覺得自己精力充沛）、「人際關係」（三題，如我有關心我的朋友、同學）、「意義」（三題，如「我一直在尋找讓人生更有意義的事情」）、「自主」（三題，我有屬於自己的時間）、「全心投入」（二題，如專心投入日常活動會讓我暫時失去對時間的概念）。在填答方式上，參與者依各測量指標之現況，採李克特量表（Likert scale）填答計分，「非常不同意（1 分）」到「非

常同意（4分）」，平均得分愈高，代表其心盛程度愈高。上述五個因素之 Cronbach's  $\alpha$  信度係數值在本研究分別是 0.81、0.77、0.73、0.72、0.44，總量表 0.86（蔡亦倫、陳柏霖，2019），其中「全心投入」因為題數較少故信度較低。因素分析採主成分分析與最大變異法進行，得到五個與理論架構一致的因素層面，分量表共可解釋 68.19% 變異量，具不錯建構效度。

## （二）幸福感量表

採用 Lu（2006）所修訂的「極短版中國人幸福感量表」（Chinese Happiness Inventory），是，此量表曾被多次引用並實證，具有良好的效度。參與者依其最近三個月來的狀況圈選之，最後將 10 題分數累計，所得總分數愈高，代表其整體幸福感愈高。一般而言，當總分在 10 分以上者，表示其幸福感有正向態度，得分在 20 分以上者，表示其幸福感有較強程度的正向態度。該量表解釋變異量為 55.82%，在本研究中，量表的整體信度為 0.89。

## 三、資料分析

針對課程前後測問卷：將以配對樣本  $t$  檢定方式，了解學生在心盛與幸福感上，是否有顯著差異。其次，針對各週課程內容，請學生於 Google 表單撰寫學習回饋單，並針對回饋單內容進行質性資料分析，建構核心類目與次要類目分析（表 1）。

表 1  
心盛體驗與行動、心盛評估與反思分析類目

文本內容	次要類目	核心類目
從實作中所帶來的愉悅感受	愉悅	
享受實作成果所帶來的滿足	滿足	正向情緒
勾起過往兒時與家人、日常生活的回憶	正向回憶	
專注在實作過程中，有具體的達到目標	前置條件	
實作中全心投入、心無旁騖，專注在當下過程	特徵項	全心投入
實作過程中忘我，未感受到時間的稍縱即逝	經驗的結果	

（續下頁）

表 1  
心盛體驗與行動、心盛評估與反思分析類目（續）

文本內容	次要類目	核心類目
實作遭遇問題，尋求他人協助之意願及能力	人際支持	
獨善其身，不會跟著起哄，搶著排隊	人際認知	人際關係
實作過程中或成品完成與同儕共同分享與討論	人際互動	
突破內心的陳見，或外在對泥土的抗拒或偏見	自我突破	
實作過程中，自我連結對個案或成為助人者的助益	使命	意義
實作創作中，延伸與植物的連結，敘說故事	敘事	
感受身體與植物或大自然的連結	超然	
挑選植物的過程，選擇自己想要的	自我選擇	自主
自我主導或決定，組成實作成品的材料的比例	自我決定	
實作創作中帶來的幸福感		幸福感

## 肆、研究結果與討論分析

### 一、幸福感教學對學生心理狀態的變化

學生經過幸福感教學 2.0 後，其幸福感的變化，以成對樣本  $t$  檢定進行分析（表 2）。「心盛」、「正向情緒」、「自主」、「幸福感」等變項，後測平均數的得分皆高於前測平均數的得分，並分別達到顯著差異（ $t$  值分別為 -3.76、-2.36、-3.44、-3.20），可以發現經過幸福感教學 2.0 過程之後，學生在心盛總分與幸福感有達顯著地進步，其中以心盛、自主、幸福感及為中效果量（ $d = -0.65$ 、 $-0.59$ 、 $-0.55$ ），正向情緒為小效果量（ $d = -0.40$ ）。

表 2

學生心盛與幸福感的前、後測結果之成對樣本統計與比較分析表 ( $N = 34$ )

類別	測驗	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	Cohen's <i>d</i>
心盛	前測	42.38	6.47	33	-3.76***	-0.65
	後測	44.50	6.50			
正向情緒	前測	8.38	1.91	33	-2.36*	-0.40
	後測	8.88	2.03			
人際關係	前測	9.79	1.53	33	-1.55	-0.27
	後測	10.06	1.65			
意義	前測	8.71	2.17	33	-1.88	-0.32
	後測	9.18	2.08			
自主	前測	9.18	1.85	33	-3.44**	-0.59
	後測	9.82	1.68			
全心投入	前測	6.32	1.30	33	-1.19	-0.20
	後測	6.56	1.31			
幸福感	前測	13.82	5.38	33	-3.20**	-0.55
	後測	16.21	4.62			

註：\*\*\*  $p < 0.001$ ；\*\*  $p < 0.01$ ；\*  $p < 0.05$ 。

## 二、實施幸福感教學後，學生心盛改變歷程

每個人對幸福的認知、感受，以及過去經驗不盡相同，不同人面對同樣的處境與遭遇卻不一定有相同的幸福感，幸福是一種主觀的感受（盧耀華、蘇貞瑛，2015）。基於前述經驗，課程設計上除了講解理論、實作園藝療育、學生實際帶領方案，透過自我書寫，較能了解實施幸福感教學後對學生所帶來心盛狀態轉變。

為了進行更有效的質性分析，有關正向情緒的次要類目，評閱上述幸福感文獻，參照學生撰寫回饋，包括愉悅、滿足及正向回憶；全心投入則參考 Novak 等人（1999）將心流特徵向度區分為三個組群：前置條件（*antecedent conditions*），包含挑戰與技術的平衡、清晰的目標與清楚回饋；特徵項（*characteristics*）則包含

知行合一、專心於手邊的事物與自我掌控；經驗的結果（consequences of experience）則包含失去自我意識、失去時間感與自成目標。人際關係次要類目參考陳李綢與蔡順良（2009）的人際關係向度，包含人際支持、認知及互動。意義修改自 Smith（2017）所提出的向度，參照學生的回饋調整，包括心盛體驗與行動的自我突破、使命、敘事、超然，及心盛評估與反思的自我追尋、使命、敘事、超然；而自主則是自我選擇與自我決定。

### （一）運用心盛引入概念

教學者進行正向園藝療育課程講解時，以正向心理學理論結合園藝療育，過程中引導心盛的概念，提供學生對於心盛的認識，同時也預告後續的幸福感教學，如何引導學生達到心盛的狀態。為此，研究者採用心盛的五個核心要素，向下進行分析。

#### 1. 正向情緒

想到接下來每一次上課我都很開心，可以玩好多好多的東西，……。我覺得這跟平常的差別在於自由度和沒有評價、包容跟接納。其他的課堂有很多的標準和規定，可是這些讓我快樂的課程完全相反。正向園藝要說什麼，我覺得是一種體會。（A75-1）

不管是在聽老師介紹各類園藝療育的方法，又或是理論基礎，像是：花草的各類花草的功效和中國中醫的一個對照……。都會覺得這堂課開始了我重新未見的世界，實在是非常的令人開心，會覺得還有許多的事情和知識等著我們去探索和挖掘。那種學習的喜悅是很充實和滿足的。（A77-5）

我感覺自己在遇到植物的時候，會有一種說不清道不明的快樂感，可以讓我感覺很充實，這種充實是手機所不能帶給我的。（A10-2）

我好喜歡這課程，用有趣方式去帶出園藝，……。也想去一下老師說原住民場域的體驗，利用植物給人帶來正能量，排除壓力，讓我知道花草除了有不同花語，也有不同功效，又能看又能吃，更可以排壓，更可以創造不同的東西。（A95-1）

感到意外，沒想到第一堂課就這麼好玩，看到課程名原本還以為會是要背很多園藝專有名詞和理論的課，想不到是有趣的實作課程，期待往後的課程。（A55-1）

## 2. 全心投入

一進教室時，教室就充滿著精油的味道，剛開始會有些不習慣，但慢下呼吸仔細地聞後，在不知不覺中就獲得了平靜。整堂課下來會覺得似乎沒有什麼太大的收穫，但仔細思考後會發現，在這短短的二個小時裡，靜心用身體各種感官去感受空氣、感受這些花花草草，在不知不覺中療癒了身心靈。（A26-1）

我在這堂課程當中看到園藝療育的過程只是一種媒介，讓我們可以有更多的自我覺察和聯想，並在這個過程中有紓壓的機會。重點不在做的園藝是那些，而是你在過程中如何感受到自己的念頭和感覺，然後專注在當下把手上的東西做好，……，又或者是在寫這個學習單也是一種覺察和再次回味這個療育的過程。（A77-2）

## 3. 人際關係

園藝治療除了最基本的療育內容外，在安排場域的部分也是需要花多一點心思的，就像平常在安排團體方案時我們會挑選成員一樣，在做園藝療育時我們不僅需要挑選成員，我們也需要針對成員針對主題提供成員相對應以及他們所需的環境場域以及資源，能讓成員在投入療育活動時所花費的時間減到最小。（A42-2）

## 4. 意義

我覺得這次的課程主要想要讓我們，去感受植物所帶來的療癒感，就像在課程一開始前，向我們介紹大自然其時會散發出「敬畏感」一般，當我們能夠親眼見證大自然的壯麗奇景……，我們一定會不自覺對大自然發出讚嘆的聲音。而這種很自然且很直接地帶給你療癒感，這是這次體驗想要告訴我的「比起不斷找尋人生的答案，或許珍惜當下也是種回答。」人生可以很簡單也可以很複雜，就看你怎麼去體悟，而現在的我只想要好好珍惜每個當下、好好去把握讓我快樂的日子。（A42-3）

看到大自然的時候，我會常常有要更好好對待這個地球的想法，就是更環保一點，……應該要更珍惜這個地球，把屬於這個地球的還給它，畢竟人類只是這整個生態圈裡面的一部分而已，我們不應該這麼為所欲為。（A46-3）

## 5. 自主

雖然講解理論知識是有些無聊，但是因為老師的講法有趣的，所以能夠持續聽下去。……老師的授課方式也確實讓我對於園藝療育有了些興趣，總是會在每堂課中講述自己的經驗或是帶過的團體，讓我們有具體的感覺知道園藝療育的一些輪廓。我想就算重新選擇要不要上這堂課，我依舊會選擇來上課，除去現實的學分問題，我還是能對此產生興趣。（A20-2）

綜合上述分析結果，在此階段，主要為研究者知識性傳授，對於學生而言，知識性理論較容易感到乏味，研究者如何引發學生的正向情緒，主要藉由研究者實踐園藝療育的過程，藉由經驗分享與五感體驗，進而帶入園藝療育的理論，如 A77-5 提到，理論學說對於學生較陌生，因而也更感到好奇；或如 A95-1 提到，研究者分享在原住民部落如何實踐，因學生沒機會接觸，反而更能感到正向情緒的感受。甚至，如 A20-2 提到：「老師的講法有趣的，所以能夠持續聽下去」。

研究者藉由五感刺激，例如：透過馬告精油，使學生感受植物萃取成精油後，啟動五感能力，更進一步使學生更全心感受課程內容，甚至課後撰寫學習回饋單，皆是想讓學生感受植物與生活有更多的連結。不過也因是理論講授，學生在不同心盛層面也較難向下分析。

### （二）心盛體驗與行動

當學生了解心盛意涵，進入實際操作的階段，研究者會先在實作前講解園藝療育的操作與學理的結合，分享過往執行的成果，如數據分析、活動成果或影片，使學生更加了解理論與實務如何連結。

為此，研究者採用心盛五個層面，向下進行分析，並針對各個核心的主要類目，分析學生課後所撰寫的學習單，從中抽取出次要類目，更能凸顯學生的不同心盛面向的感受。

#### 1. 正向情緒

##### （1）愉悅

我覺得帶給我的幸福感受，除了讓我比較降低焦慮感外，同時也能體驗到老師上課提到的品味（savor），藉由細細地品嚐花草茶從口中進入的味道和溫度，輕輕涼涼的感覺，甘甜的味道，清爽的感覺，感覺整個人心情愉快起來，而且會有種吃到真實食物味道的感動。（A77-1）

我對於調配自己喜歡的花茶包覺得很興奮，而且我很喜歡這種沒有對錯的活動，不管你配出的茶包顏色、味道如何，都沒有關係，因為那是屬於自己的茶包，只要自己開心那茶包就好喝。（A62-3）

## (2) 滿足

從小到大我總是很喜歡可以裝飾的東西，也包含像是生態瓶這樣的小型造景，在高中時在同學家也有看到類似的裝飾，我那時還非常想要自己做一個來看個夠，但因為不知道怎麼做所以並沒有嘗試製作，自己做一個之後真的是滿滿的滿足。（A93-4）

剛開始會很擔心自己到底有沒有做對，像是在用棉線繞水苔球的時候會很緊張自己到底有沒有繞對，但是漸漸地發現，原來只要繞緊，其他一概沒有太多限制，讓我漸漸地放下緊張，可以更放鬆地享受於作品中。（A600-5）

## (3) 正向回憶

對我來說，花草茶是我懷念奶奶的一種方式，聞著味道就好像回到以前跟奶奶住在一起喝茶的時候，……除了懷念和奶奶的回憶，同時也是讓茶香味陪伴自己在這繁忙的社會中休息。（A96-1）

在創作的過程，我們可以藉由創作好好地去感受與回憶，在最後創作出一個屬於自己獨一無二的盆栽時，也能夠從中獲得許多的幸福感與正向情緒感受。（A08-3）

會覺得製作我在製作水苔球的時候是很自在，而且我覺得製作水苔球是一個很新奇的體驗，也覺得自己從製作的過程中回想起了一些生活的小事，也從中獲得了一些很棒的感受。（A08-2）

## 2. 全心投入

### (1) 前置條件：包含挑戰與技術的平衡、清晰的目標與清楚的回饋

過程五味雜陳，並不是全部都是令自己舒服的感覺，專注於當下去接納自己過程中的每種感受，投射到生活中的事件，自我覺察當下、此時此刻進行的活動，從抓起水苔冰冰涼涼、挑取雜質，仔細地端詳每一個細節，選擇自己喜歡的植

物，把它從盆栽取出，接著水握濕黏的紅土，在植物外層裹上一層在用水苔包覆，最後將水苔用棉線綑成一個圓形，有別於一般園藝活動，過程中把注意力都放在自己身上，整理自己的思緒，然後感受、看到自己。（A84-2）

在網綁棉繩的地方我意外的很有專注力與毅力，因為照我平常的個性來講，我不太可能會靜下心做一件內容繁複的事情。（A88-2）

小心翼翼地給植物梳根的過程中，那種心無旁騖的感覺令我很療癒。心無旁騖地此時此刻的做一件事，比如欣賞一株植物，也是過去根本不會想到要去做的<sub>一件事</sub>。（A90-3）

## (2) 特徵項：包含知行合一、專心於手邊的事物與自我掌控感

當我在挑選材料放進去的時候，我感受到可以把自己完全投入的感覺，不單是在選擇的過程我挑的各樣不同的花草，然後是在聞香的過程中，我很努力地想讓他可以透過我的嗅覺去散發，這使我心無旁騖的專注在當中。（A37-1）

在這幾次的實作中，最療癒的莫非將植物種進土裡或者挑選植物、清理雜質，我覺得這些都可以讓我只專注在那個當下，而不會去想其他東西，是一個讓自己大腦休息的機會，成就感也是一個幸福的來源，因為由自己親手完成的不論是可以喝的花草茶、纏繞許久的水苔球，到這次自己搭配的生態瓶，都是一個很好的體驗。（A61-3）

在創作的過程中，最讓我能夠全心投入的部分就是種植的時候，因為多肉植物的根都好淺，加上土其實有點不太夠，所以非常難移植他們呀，不過這也讓我更加全心全意地去面對他們，好好的將他們移到盆栽中，有好幾次種好了這棵就倒了那棵，有好幾次想著放棄，不過看著手裡的小生命努力的活著自己也不想要就直接放棄。（A26-3）

## (3) 經驗的結果：包含失去自我意識、失去時間感與自成的目標

從最開始的挑出雜質，是很需要專心的一個步驟，過程中屏氣凝神、沒有任何分心，似乎除此以外的事暫時都沒有那麼重要，在這其中慢慢地淡忘此前的壓力，感覺當時的自己陷入了心流。（A68-2）

我覺得在第二次以後的實作課時，我都有感受到心流的經驗，因為我完全地投入在其中，沒有刻意地思考或刻意專注不分心，很直覺地一心就只關注在我手上的動作，因為製作需要耐心和細心，所以當我很投入時，其實不太在意外界的吵鬧，有時甚至做到同學叫我都重複幾聲才聽到，這是在課堂才有的體驗。（A34-5）

### 3. 人際關係

(1) 人際支持：指個人遭遇困難時，會主動尋求他人協助之意願及能力  
當遇到事情的時候也不要呆呆愣在那邊，或許與周遭的同學討論可以想出不錯的方法，然後也不要不敢表達自己的想法，因為或許經過討論後，可以找到解決的辦法。（A18-4）

(2) 人際認知：指個人能了解自己處於班上或團體中的角色和地位程度  
我自己會認為與其在前面跟著大群人排隊，還不如先在自己的位置上等，反正都輪得到。我自己會對於排隊的時間安排有不一樣的看法。（A600-4）

我在選植物的時候蠻隨性的，因為不喜歡一開始就衝去前面選跟別人搶，幾乎都是撿人家選剩下的，但我覺得沒什麼差，所有植物都有它的特色。（A51-4）

(3) 人際互動：指個人與同學、友人之間的交往及互動程度  
我覺得我感受最深的一點是分享，和大家一起分享自己的花草茶；或是在與大家製作花草茶的過程，會與大家分享或是互動，我覺得都是很有趣的，我覺得這是在上課中無法體會到的，也覺得十分的珍貴。（A8-1）

透過園藝的活動也可以增進與人之間的關係，像我有一個植物那時候放不太進去，然後就有同學過來幫我放了進去，就讓我覺得很窩心，而且在創作的過程中大家也會互相欣賞，就會增加許多的互動性。（A8-4）

製作的過程身旁有其他的同學，這還蠻重要的，大家一起做，過程中會有一些小互動，像是撥土的時候有互相分享怎麼樣撥比較容易，我想這也是療育的一部分。（A55-4）

#### 4. 意義

##### (1) 自我突破

我覺得這次最大的進度就是突破內心，……但是經過這次的課程讓我稍微理解到，其實有些事情和我想像的不一樣，……。園藝療育在某種程度上真的可以讓身心放鬆，忘記目前所處的壓力狀態，這種感覺是很難在日常中所有，算是不錯的感受。(A80-2)

從最一開始抗拒培養土，到後來用指甲撥土也沒不太怕，克服了對土的恐症，也可以去感受土在手掌上的感覺。(A88-5)

藉由手作，我開始反思我的生活狀態與身邊的人事物，我覺得不只是訓練我的專注力、突破我對於手作的髒髒偏見，也藉由這段時間，反思身邊幫助我的人，我幫助過的人，我對於他人的愛。(A11-2)

##### (2) 使命

我覺得這次的團體經驗中最值得一提的就是，這次的團體是透過植物這個媒材操作的，和我們以前體驗過的團體不是那麼類似，……能不能成功達到我們設定的成效，甚至在我們實作的時候也會產生一些意料之外的效果，我覺得這就是團體的實際操作迷人的地方，而且當我們在團體過程中，將生命力以及療癒的感受帶給成員時，不只有作業圓滿完成的感覺，更有種「身為助人者我做到了」的想法出現到腦海中。(B96)

到現在已經上了三堂正向園藝療育，我發現這是一個很棒的課程，雖然正向和園藝是二種不同領域的東西，但若合在一起是個很好的抒發管道。讀了心輔系之後，發現每次上課都可以習得各式各樣不同的方法，來了解、幫助自己紓壓，且雖然都會學到各種學派的理論，但到了現今，諮商他人不一定只會用到一種學派的方法，有時候將不同學派的理論合在一起，反而能對個案發揮更大的助益。(A96-3)

這堂課很重要的也讓我們在園藝療育的過程中更能覺察和看到自己，好好地在这个體驗的過程中能有所感受和發現，……讓自己能在不管是未來的園藝團體要帶領時比較清楚要如何操作和了解帶這個活動會有那些感觸和想法出

現外，也是訓練我們對未來的輔導工作能有更多的工具，我也想到好像這個園藝療育的活動可以用在情緒控管和需要壓力放鬆的個案上。（A77-3）

### (3) 敘事

我覺得這次的體驗活動，是想讓大家透過「觸覺」去實際感受土壤的質地、水苔的柔軟，然後用毛線纏繞的方式，完成其作品。而我們也在創作的過程中，去感受每一個生命（植物）的韌性，然後進一步對「創作」有不一樣的思維。（A42-2）

我覺得很像是回到森林裡的感覺，當下有種回到樹下，享受高聳的樹，細微的陽光穿越林葉灑在手上的感覺，很清新，也很溫暖。雖然那天沒有任何光感，但手部的感覺，挖鬆的土壤，彷彿小時候在林裡穿梭，享受呼吸與陰灰的空氣。（A11-4）

在帶領團體的部分，我想目的就是將植物帶給人安定、愉悅的感覺，傳達給更多人知道，讓更多人能夠有機會接觸這樣的體驗，和植物互動；也讓他們在往後的日子裡，若有遭遇到任何不開心、不順遂的時候，都能想起有這樣的方法，能夠將自己受傷、疲憊的心靈，靠自己和植物的力量，再次癒合、充滿能量繼續走下去。（A70-5）

### (4) 超然

透過水苔球的創作體驗，讓我彷彿再次回到阿嬤家，用身體去感受大自然的一切，且在觸碰土壤的同時可以與大自然融合在一起。（A42-2）

很多時候可以到樹林裡去看看，會更加療癒。最近因為沒辦法實體上課給我蠻多苦惱，……去過的學校後山那裡走了一遍，感覺好像什麼都不用想，所有的植物都會包容我，好像我做什麼都是對的，這讓我感覺好受很多。（A10-5）

## 5. 自主

### (1) 自我選擇

透過不同植物的挑選，選擇一個最能代表自己狀態的植物，並在進行移盆的過程中靜下心來感受自己當下的情緒，由觸碰土壤、移植、整理根系感受植

物，並在過程中覺察自己不同的情緒狀態。(A58-4)

「擇你所愛，愛你所選」我想這是這次課程我體會到的，……挑植物的時候，我選了二個看得順眼的，但是後來卻發現它們的顏色放在彩色小石頭盆栽裡並不明顯，然而這是我自己的選擇，所以無論如何我都還是會喜歡這個我自己創造出來的作品。(A70-3)

## (2) 自我決定

將東西裝入袋子裡，再掂量內容物份量的過程經常出現在生活裡，要透過想像的方式去決定你這個要放多少東西、那個拿出多少，才會是最接近自己理想的樣子。尤其花草茶還涉及了味覺的部分，理想的口味很難去形容，每次都要嘗試後才比較能細分那個複雜的感受裡有哪些東西。(A34-1)

經過老師的步驟指導，還有正向放鬆的指導語後，我可以按著自己內心的藍圖去創作，不只有老師的講授和指導，我還能實際操作，擁有主導權，對我來說蠻有意義的。(A24-4)

## 6. 幸福感

我覺得這次可以組裝不只一種植物，能夠發揮自己的想像力，組成一個植物園的感覺，這種感覺我很喜歡，可以將自己喜歡的植物都放進容器裡，組成一個自己的小世界，就很像是夢想著自己以後的家會有哪些擺設、裝潢的感覺，在想像及實作的過程中便會產生幸福感。(A88-4)

我覺得在創作的過程中，就像是在孕育出一個新生命般，從播種種子開始然後慢慢地發出嫩芽，而這樣的感覺就是幸福的象徵。(A42-4)

在創作的過程中，一開始要先製作輸水層，石頭、水苔草、土壤這樣一層一層堆疊上去，在放置的時候，因為這些東西顏色的關係，……一邊製作生態瓶，……那種快要完成它，真的讓我覺得很幸福。(A70-4)

綜合上述分析結果，在此階段，研究者將幸福感理論融入教學中，透過正向園藝療育的實作過程，學生在不同面向上皆有幸福感體驗與反思。例如 A88-4 提到：

「在想像及實作的過程中便會產生幸福感」；或是 A42-2 指出：「感受每一個生命（植物）的韌性，然後進一步對『創作』有不一樣的思維」。園藝療育活動以參與者的需求與能力考量，設計出屬於參與者的園藝活動，透過五感實際接觸，達到不同的身心靈不同狀態上的轉變與變化，進而促進幸福感達成正向循環效果（陳柏霖等人，2018；劉懿儀、朱芬郁，2018）。

### （三）心盛評估與反思

學生經由課堂實作學習後，實際帶領不同團體（共計高齡者三組、國中生、大學生、工作經驗一年以上的上班族），從參與者分享更能得到實際帶領園藝療育團體的成員回饋，甚至在過程中，可能因選材、語言等問題，反而更能讓學生反思，活動成功帶來的幸福感狀態。

#### 1. 正向情緒

##### （1）愉悅

在帶領的過程中也很享受遊走大自然的感受，我們選擇的地點在中正紀念堂的香草區，雖為領導者，但過程中隨著成員們享受著五感體驗，聞香草的氣味、觸碰葉子、聽鳥、蟲、水聲，腳底接觸地板的感覺，我覺得都非常的愉快，在聽成員分享時也特別療癒，落葉曼陀羅的活動中看到不同成員所想、所感我覺得非常有趣，結束後有蠻多成就感的。（A84-5）

帶領活動時，成員給了我們很多回饋，我覺得對我們來說是正向經驗，一開始我們很緊張怕大家不認識，氣氛會很尷尬，或是大家覺得不有趣、很無聊等等，但成員給的回饋都是正向的，表示喜歡這個活動，讓我們也有很多正向回應。（A81-5）

##### （2）滿足

尤其是在帶領團體的過程中，實際接觸成員，帶領他們，聽到他們的回饋、看到他們開心的表情也都讓我感覺到快樂和滿足。（A26-5）

不管是很療癒、很幸福的感受，或者是在帶領團體時，各種具有挑戰也收穫滿滿的感受，我覺得都是很棒的體驗。（A69-5）

### (3) 正向回憶

這堂課應該是要告訴我，花草的確可以帶給我們療育，和正向情緒，從課堂中的體驗可以更加證實這件事，透過製做完後的反思也是很重要，幾乎每次作盆栽和花草茶的表單，都可以讓我再次回憶起有關花草的經驗，……從活動中去引導正向情緒是更重要的事情。(A31-5)

實際帶領高齡者團體，他們是一群坐著輪椅行動不太方便的長者，好像很久沒有跟外面的人互動，幾乎吃喝拉撒都在床上進行，很少有與外界互動的刺激，看著每位長者品嚐花草茶後的笑容，還有因為聞到花材和我們聊起往事的回憶。(A18-5)

### (4) 幸福感

當看到長輩們露出開心、滿意的笑容時，對我來說就是最大的幸福，就算我們沒有做什麼多了不起的事情，只是幫他們拿支筆、寫個字，又或者是專心傾聽他們想和我們分享的事情，這些舉動在他們看來都像是很珍貴的寶物一樣，能夠將他們逗得不亦樂乎。(A70-5)

在帶領時看到爺爺、奶奶們的回饋，我也覺得很幸福，同時可以感受到他們那份純粹的快樂。(A61-5)

在這個過程中，我認為最不一樣的體驗就是能夠在戶外帶團體，有別於過往的侷限，整個室外都是團體活動的空間，每個聲響、味道等都是可以利用的素材，在團體進行的過程中可以藉由五感的體會，比之前所參加的團體更能達到放鬆的效果，體驗到平靜的幸福感。(A58-5)

## 2. 全心投入

### (1) 前置條件

Engagement 因為自己是 coleader，然後又是在戶外帶團體所以要很注意成員走向、成員的非語言，他們參與的強度，也要適時地把他們拉回團體，……成員的回饋，帶領團體也是對自己一項大挑戰。(A18-5)

## (2) 特徵項

我覺得在種植自己的植物時，是最讓我全心投入在其中的，因為生態瓶很小的緣故且加上碎石、土壤是很容易鬆動的，所以在這個過程中，需要非常的專心及耐心，才能夠小心翼翼地將植物種植完善，不然一個不小心就有可能會讓它歪掉或者是倒下。（A42-4）

在思考以及試做乾燥花擴香石時，拿到乾燥花的我是非常欣喜的，在設計擺放位置時我也思考了很久，可是那對思考的時間好似一下就過去了，當我製作好成品後不知不覺四十分鐘就已經過了，好似一瞬間的事，這種心流的感覺也讓我感到愉悅。（A200-5）

我看到自己在帶領團體的過程中真的在我的意料之外收穫到很多東西，例如我很暴躁的脾氣在我完全沒有預料之中可以很平靜的與步調慢的長者做二個小時的活動，在他們不多的動作中感受到反向被療育到的經驗。（A37-6）

## (3) 經驗的結果

實作中我能夠全心投入自己創作，並且在創作中慢慢地發現自己對園藝的興趣，或許在創作的過程中會有煩心的時候，可是當自己全心投入在實作中會發現時間一下就過了，不論是煩心的時候，或是專注的時候，在看到成品後也使我感到幸福。（A200-5）

在帶領團體前原本很焦慮擔心自己帶的不好，……，我發現成員們在團體中都滿自在的，……在實際帶領製作擴香石的時候，有一段時間我能夠好好觀察成員的作品，以及在製作過程中的行為、表情，感受整個團體氛圍，因為大家的專注，也讓我享受在當中，仔細觀察每個人的作品時，時間也不知不覺地快速流逝。（A600-5）

## 3. 人際關係

### (1) 人際支持

操作不熟悉的地方，同學們也都會互相幫助，互相指導，或是去欣賞彼此的作品，也可以參考怎麼做比較好。我覺得這是個很好的機會，讓大家多點交流。（A99-5）

最多人際互動來自於與組員之間，我們平常上課會坐在一起，在實作當中經常互相詢問、觀察、分享彼此的作品，也會互相幫忙。（A26-5）

這堂課的組合是我大學四年中鮮少出現的組合，不過我很喜歡這組的所有人，大家都盡自己所有的心力去努力，並且相互協助，真的很美好。（A26-5）

## (2) 人際認知

實際演練中，與老人的互動過程是我最有印象的部分，身為原訂兩次團體都不會參與到的成員，工作分配上自然不會有太多，但我的臨時出現使我變成機動組員。在與老人做水培瓶時，由於老人的手部肌肉已不靈活，在做一些精細得步驟時需要幫忙，這也是我第一次長時間幫助老人。（A11-5）

我們的組別雖然有些成員做的事情比較少一些，但是可以跟其他人一起設計一個園藝療育的方案，我是覺得很不錯且享受在其中的，而且在團體過程的當下，可以一邊看著領導者帶領我們設計的團體，一邊把自己當作機動組來因應各式各樣的狀況，真的是會充滿成就感呢。（A93-5）

第一次參與這種比較動態而且是在室外的團體，雖然只是在旁邊觀察，但也是很棒的經驗。看到成員很用心地去觀察、體驗周遭的環境，去聆聽蟲鳴鳥叫和流水聲，帶給他們各自不同的感受。（B99）

## (3) 人際互動

覺得園藝療育不能少的就是，和身旁的同學朋友「一起」動手做的過程。可以立即的分享當下的感受，也可以體會不同對植物的觀點。還有而且一起成長的感覺也很棒，第二堂觸碰水苔和培養土的時候，有不少人和我一樣都有點怕怕的，到後來，生態瓶的時候大家都很得心應手。（A55-5）

在實作過程中我覺得不只會跟組員有互動，另外也會跟其他有選修這堂課的同學有交流，雖然只是簡單地在操作時可能會問，請問什麼東西要去哪裡拿阿，我可不可以分你一半的植物等等，但是還是會有話語的交流，而非是冷冰冰的課堂同學的相處。（A88-5）

因為是療育團體，需要詢問長者在過程中的感受，我又是不太會說臺語的，中間許多時候都是雞同鴨講，但是其中還是不乏願意分享的，如果我願意去聽，其實不只是自己完成任務，同時也是幫助到服務的對象，一種互相學習的過程。（A37-6）

我們在帶領活動的時候，成員都是互不相識的，但是在製作的過程中，他們突然就自己建立了橋樑，像是他們選了同一種植物，就主動地互相交流，沒有領導者也沒有其他組員的引導，自然地有了一個流動關係，我覺得非常的奇妙跟有趣。（A81-5）

#### 4. 意義

##### (1) 自我追尋

在這繁忙的生活裡，我覺得這個課程帶給我們最大的寓意及幫助就是，回到自己身上，給自己一段專注的時間，好好照顧自己，聆聽自己最內心的聲音。……就像種植物一樣，不能心急，需要給他們一段時間以及養分好好長大。（A600-6）

實際帶領時，成員們分享回饋時我印象很深刻，有一位成員他要給他的植物賦予一個意義，他說雖然現在還沒想到，但他希望說將來在他遇到不順利的時候，希望看到這盆植物，就能想到，植物也是努力地生長著、創作時的愉快與整理思緒跟可控制感等，他的話提醒了我：意義是自己賦予的。（A29-5）

這學期中以前，我發生了很多的狀況，有好幾次，園藝課創作的植物都深深地療癒了我，我透過創作的過程，賦予它們生命及意義，與它們建立了只有我們之間知道的情感。（A69-6）

##### (2) 使命

這堂課帶給我的正向影響稍稍能撫平我面對畢業、未來的焦慮，種種壓力堆積起來讓我真的很焦慮也喘不過氣，但就像在做園藝的過程一樣，真的需要一步一腳印，踏穩了步伐才能好好開花結果。（A600-5）

我認為這堂課就好像生活，……畢竟助人者就是助人的工具，我認為我們要

保持熱情是要做一些努力的，正向園藝療癒可以讓人重新思考自己的定位、方向。（A61-5）

### (3) 敘事

我覺得栽種是一個和土地連結的媒介……。栽種也能夠讓我們看見生命的多樣性，與其生命的韌性，且外，我能夠感受將植株比擬成人生的相似之處。（A07-1）

這堂課最特別的就是透過體驗製作各種植物，你可以和自己的作品產生屬於你自己和作品之間的連結、情感，這也算是一種關係，在照顧他們的時候我也發現，這就像是在維護一段關係一樣，你願意付出多少的心力維護它，在觀察它們成長的同時，我能夠感受到生命力。（A96-6）

### (4) 超然

在大自然中我們可以打開我們的感官，去體會植物帶給我們的各種經驗。大自然是上天給我們最珍貴的無盡寶藏，加上人們的巧思設計，園藝治療便能帶給許多人意想不到的動力，撫平了情緒，也獲得了心靈療癒。（A99-5）

要和自然打好關係，其實發現人其實是需要滿滿回歸到和自然相處的關係，……不像現在有什麼流水化工作，就人們都對植物有所了解，但現在像我這樣五穀不分的人變得越來越多了。可能我被丟到田野裡，不到一天就沒辦法生活了。（A10-4）

生命終有一死，如何把握每一天才是最重要的，看著植物的枯萎也讓我了解生命的重要性，或許我們無法掌握它們的生死，可是我們能做的是把握每天努力讓它們有機會再變得更強壯，或許最終會失敗至少在這段過程中我已努力過。（A200-4）

記得有一堂課，老師帶著我們到學校後山的步道，讓我們能夠離開教室，走進自然，在一路上我們所看到掉落的植物都可以收集起來，最後和同學們一起用這些植物完成一幅畫——大地曼陀羅。我們無法隨時都可以做水苔球，生態瓶……等等，但是我們隨時可以走進大自然中，可以沐浴在陽光下。（A24-5）

## 5. 自主

### (1) 自我選擇

我覺得這堂課有非常多自我發揮的空間，包括我們可以照著自己的喜好選擇植物、搭配，到我們要怎麼擺放等等，或者是花草茶要如何搭配，很細節的地方都可以自己決定，是很不受侷限的課，我覺得很棒，因為就像大自然一樣自由。（A61-5）

基本上從選材到配置都是個人化的行為，後續的則是在拿回家後的照顧，我是把它放在陽台，有充足日照，偶爾澆水，目前看起來都還維持得可以，也有些植物有成長趨勢，讓整體盆栽看起來完整了許多。（A68-5）

像是選植物，雖有限制，但在老師所準備的植物中我們仍可以選擇自己想要的植物，如何擺放、搭配、塑形也都是自主的行動，除此之外，最重要的是自己的心態，以不同的心態去做事情，所感受到的也會不同，個人的體悟是最為自由的。（A26-5）

課程結束了好像做了一次大整理，我覺得最後還是得回歸自己。回到自己身上、去感受、去連結，然後願意分享、創造更多的交流和互動。其實這就很像人生啊！……我們都活在主觀建構的世界，而建構者要交由社會或是父母、自己或是他人，全部都是自己的選擇，……自己的身體、心靈、感受，自己願意承擔多少，當一個人能夠接受自己所有的選擇而不批評的時候，我覺得就是 well-being 的狀態了。（A75-5）

### (2) 自我決定

主動協助長者，適時的觀察他們需要哪些幫忙，主動親近他們和他們建立關係，還有我覺得就是帶回來的生態瓶，需要自己的細心照顧，該澆水就澆水，該曬太陽也不能缺少，這些都是老師會一直提醒的事情，如果希望自己的植物生長得好，就必須自發性地去照顧它們。（A18-5）

綜合上述分析結果，在此階段，強調心盛評估與反思，研究結果與過往研究一致（余民寧、陳柏霖，2014；陳柏霖，2015；高旭繁、陳柏霖，2018）。過往幸福教學研究以細數福份、感恩日記、尋找快樂及認知改變等融入課程中，較偏向

靜態體驗；本研究嘗試將幸福感融入正向園藝療育課程，探討學生經由本課程，藉由真實植物媒材的呈現，透過植物的不同用途、色彩、香氣、形狀和質感，引發五感體驗。因此，心盛五因素的核心類目與次要類目可向下分析，發現在實施幸福感教學後，教師的積極特質與情緒會感染學生，使學生投入學習、發展特質長處並影響學生學習表現。

#### （四）綜合討論

本研究結果與過往研究類似，學生透過幸福感教學或反思寫作可提升幸福感（余民寧、陳柏霖，2014；陳柏霖，2015；高旭繁、陳柏霖，2018）。不過，從本結果可知，學生在積極心理有顯著進步，然而這樣的變化是否完全來自幸福感教學後所得到的結果，則需藉由學生在課程提供的回饋，作為與量化研究結果對應。Seligman（2011）提出的心盛理論與 Diener（1984）提出的主觀幸福感模式進行比較，其發現較低層次的主觀幸福感與心盛具有獨特功能，可以融合成幸福感（Goodman et al., 2017）；但 Seligman（2018）認為心盛是特有新理論，所涵蓋的元素未必詳盡，如健康、活力及責任皆可以是候選要素。國內蔡亦倫與陳柏霖（2019）建構本土心盛理論，可應用於教學上。從本研究結果可發現，藉由幸福感教學，學生在整體心盛、正向情緒及自主平均得分上，皆有顯著的提升，同時幸福感平均得分也提升，且為中效果量。

其次，研究者建構幸福感教學 2.0 歷程，從「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」。學生在「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」過程最為感受最深，後續過程更細緻感受學生心盛狀態改變。尤其，「心盛評估與反思」階段，透過植物與園藝活動來達到身、心、精神上的健康，是一項有目的性的結構性活動，依據不同參與者的性質、需求去量身訂製活動內容，藉以促進個體在社會、心理、生理的適應與福祉，幫助身、心、精神健康的改善（劉懿儀、朱芬郁，2018）。學生於課堂實作體驗後，從參與者分享更能得到實際帶領園藝療育團體成員的正向回饋，提升幸福感狀態；雖然在執行過程中，準備園藝療育材料、或方言不流利等問題，可能有部分阻礙，研究者會適時給予協助，以利方案執行上更得心應手。方案執行後，學生進一步課堂報告與書寫反思日誌，從中促進學生自我了解學習經驗、信念及價值觀，藉此轉換學習者的觀念，增進自我察覺（Ruland & Ahern, 2007），這也是個案學校學生亟需要培養。李新民（2010）指出，提供學生意圖性活動的體驗機會，使學生感受到幸福感，進一步鼓勵學生透過親身體驗和感悟，將意圖性活動化作日常生活的一部分。

本研究落實教學實踐信念，透過三階段幸福感教學，看到學生的心盛與幸福感在每一個階段更加深層，尤其是心盛評估與反思階段，學生實際帶領團體後反思，更能體驗幸福感。

## 伍、結論與建議

### 一、規劃適合參與對象的正向園藝療育課程

本研究旨在解決教學現場二個問題，一是個案學校心理輔導學系課程多半為諮商輔導，學生皆必修團體輔導理論與技術，但實際帶領自行招募團體經驗不足，研究者企圖提升學生專業能力；二是學生隨著年級提升，自我探索與覺察的經驗增加，但也感受到學生幸福感較低弱，尤其面對外在環境（如：本課程進行期間受到疫情影響），也會影響學生心理健康，藉由幸福感教學，融入正向園藝療育課程，可提升幸福感狀態。

### 二、幸福感教學融入正向園藝療育課程實施情形

本研究採幸福感教學模式融入正向園藝療育課程，以「心盛」作為課程設計主軸，採用行動研究法，藉由認識園藝療育、實作及效益評估，從學習過程中，可提升學生正向情緒。甚至，學生實際於課堂演練後，評閱園藝療育相關教案及文獻，實際帶領團體並評估效益。從學生回饋可知，透過教師的引導，更能全心投入於課程，甚至對外建立不同人際關係網絡，對內凝聚小組成員的團隊默契，從中感受正向情緒，可自主投入進階主題持續探索。

### 三、實施幸福感教學後，實施成效及後續改善

本研究以正向心理學理論為基礎，藉由幸福感教學 2.0 融入正向園藝療育課程，帶領學生實作園藝療育活動（如：品味花草茶、幸福多肉組合盆栽、正念水苔球、感恩生態瓶）後，並實際針對不同團體帶領園藝療育方案，進一步驗收課堂所學。

量化研究上，僅有「心盛」、「正向情緒」、「自主」、「幸福感」後測平均得分高於前測；但從學生學習單與報告回饋中可看出，透過幸福感教學 2.0 模式，以「運用心盛引入概念」、「心盛體驗與行動」至「心盛評估與反思」導入園藝療

育活動實作，並請學生課堂實作後，實際招募團體帶領的過程，能將所學具體實踐於未來在園藝輔療訓練。

#### 四、研究限制與未來研究建議

本研究取得學生參與同意後，填寫前後測工具，但因課程最後受到疫情因素影響，學生改為線上課程，加上適逢疫情高峰，撰寫後測量表的意願較不高，因而在量化資料分析上，剔除缺少前測或後測的作答，實際分析人數較少，此為研究限制。

其次，學生實作演練後，部分小組搭配研究者提供的園藝療育福祉效益評估量表、幸福感量表等，請參與者撰寫，但在資料蒐集上，部分小組遺忘蒐集前測或後測的問卷，或是參與團體成員因問卷題目較冗長有惰性填答，形成無效問卷，較難取得參與者回饋。

本研究旨在探討選修「正向園藝療育課程」的學生，其參與課程帶來的幸福感效益，未來研究若能以幸福感 2.0 理論融入正向園藝療育方案，更能彰顯研究貢獻。

### 誌謝

感謝教育部補助教學實踐研究計畫經費（補助編號：PED1090680）。

## 參考文獻

- 江雪齡（2008）。**正向心理學——生活、工作和教學的實用**。心理。
- 余民寧、陳柏霖（2014）。幸福感教學對促進大學生正向心理的改變。**教育學報**，**42**（1），1-26。
- 李映璇（2020）。增進學生身心健康——國外經驗。**國家教育研究院電子報**，**191**。  
[https://epaper.naer.edu.tw/upfiles/edm\\_191\\_3414\\_pdf\\_0.pdf](https://epaper.naer.edu.tw/upfiles/edm_191_3414_pdf_0.pdf)
- 李新民（2010）。**正向心理學教學活動設計**。復文。
- 高旭繁、陳柏霖（2019，12月16日）。**幸福心理學課程融入反思寫作對幸福感提升之成效**。玄奘大學社會科學院教師教學成果暨學生輔導成果研討會，新竹市，臺灣。
- 陳伊琳（2019）。Ian Morris 幸福課程的哲學檢視。**教育研究集刊**，**65**（1），43-77。  
<https://doi.org/10.3966/102887082019036501002>
- 陳李綢、蔡順良（2006，6月17日）。**中學生情緒智慧、同儕人際關係、個人特質、自我效能及生活適應測量指標研究成果報告**。邁向卓越教育國際研討會，臺北市，臺灣。
- 陳柏霖（2012）。**邁向未來：大學生用心、心理資本及心理健康之關係**（博士論文，國立政治大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/7935us>
- 陳柏霖（2015）。建構幸福感教學模式融入情緒心理學課程。**教育學報**，**43**（2），89-114。
- 陳柏霖（2020，11月6-7日）。**以正向心理學為基礎融入農業療育實踐之歷程——五峰鄉和平部落之創生**。活躍樂齡與地方創生研討會，臺北市，臺灣。
- 陳柏霖、何慧卿、高旭繁（2016）。大一巔峰型新生學校生活適應、心理資本及心理健康之關係。**教育與心理研究**，**39**（2），27-59。<https://doi.org/10.3966/102498852016063902002>
- 陳柏霖、余民寧、洪兆祥（2019）。僑生與本地生的目標設定、全心學習、意志力及巔峰幸福之模型建構及其差異比較。**教育科學與研究期刊**，**64**（2），131-160。[https://doi.org/10.6209/JORIES.201906\\_64\(2\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.201906_64(2).0005)
- 陳柏霖、曾郁辰、林弘偉（2018）。臺灣地區「園藝療法 / 介入 / 活動」議題研究

- 現況之分析。**東亞學術研究**，2（2），146-169。
- 陳柏霖、盧垣辰、林弘偉（2021，11月12日）。**休閒農場跨域創新與園藝療育之實踐－以五峰鄉和平部落地方創生為案例**。2021「當社區教育四十載與學習社會白皮書相遇：社區與終身教育的對話」研討會，臺北市，臺灣。
- 曾文志（2010）。大學生日常生活主觀經驗品質之探討：知覺的挑戰與技巧之效果分析。**中華心理學刊**，52（2），133-153。https://doi.org/10.6129/CJP.2010.5202.02
- 游之穎、黃靖嵐、李翎竹、陳以萱（2018）。農業療育發展策略研究：以花蓮區農業改良場為例。**行政院農業委員會花蓮區農業改良場研究彙報**，37，47-62。
- 劉懿儀、朱芬郁（2018）。園藝治療方案對失智症老人正向情緒與福祉效益之研究。**教育科學研究期刊**，63（3），257-289。https://doi.org/10.6209/JORIES.201809\_63(3).0009
- 蔡亦倫、陳柏霖（2019）。以壓力因應策略為調節變項：僑生與本地生在生活壓力與心盛之關係。**教育與心理研究**，42（4），101-141。https://doi.org/10.3966/102498852019124204004
- 蔡昀庭（2013）。**園藝治療在臺灣的推廣教育形式探討**（碩士論文，明道大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/dgx9sr
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434
- Lu, L. (2006). "Cultural fit": Individual and societal discrepancies in values, beliefs and SWB. *Journal of Social Psychology*, 146, 203-221. https://doi.org/10.3200/SOCP.146.2.203-221
- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants*. Continuum.
- Morris, I. (2015). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants* (2nd ed.). Bloomsbury Education.
- Novak, P. T., Hoffman, L. D., & Yung, Y. F. (1999). *Measuring the flow construct in online environment: A structural modelling approach*. Retrieved from http://ecommerce.

vanderbilt.edu/research/topics/flow/index.htm

Ruland, J., & Ahern, N. (2007). Transforming student perspectives through reflective writing. *Nurse Educator*, 32(2), 81-88. <https://doi.org/10.1097/01.NNE.0000264328.56039.1b>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free.

Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

Smith, E. E. (2017). *The power of meaning: Crafting a life that matters*. Crown.

2021 年 9 月 21 日收件

2021 年 12 月 15 日通過初審

2022 年 1 月 3 日第一次修正回覆

2022 年 3 月 16 日第二次修正回覆

2022 年 3 月 25 日複審通過