

# 好好說再見：探究某營隊帶領志工 結營前對離別經驗之知覺、因應與反思

## A Nice Goodbye : The Exploration of Awareness and Responses in the Termination Processes of the Volunteers in a Summer Camp

陳淑瓊<sup>1</sup>、劉志如<sup>2</sup>  
Shu-Chung Chen<sup>1</sup>, Chih-Ju Liu<sup>2</sup>

### 摘要

每年不同夏令營在全球各地舉辦，然而對於夏令營期間如何協助帶領志工的成長是值得關注的議題。本研究從多元的角度出發，針對營隊中離別之議題，除了關注於帶領志工，亦聚焦於每日與帶領志工互動的兒童之離別感受與行為，以及營隊結束前之情境。本研究採用Mahrer所創之發現式研究，聚焦於企圖想學更多，發現人們沒有預期與預設的，將焦點置於營隊過程中呈現的重要事件，再針對事件所描述內容進行分析。本研究之對象為修習某大學開設之心理學創新與實踐課程，進行為期一個月的營隊帶領服務，帶領志工共計17名，帶領志工於營隊期間進行每日重要事件紀錄，其中五位反覆提及與離別相關的觀察、事件與情緒，其日誌紀錄經分析整理成兩個方向之研究結果：帶領志工所知覺離別經驗與因應，以及帶領志工在認識離別經驗後之反思。結論除針對參與夏令營的帶領志工們在夏令營中之成長與學習，另外對於舉辦夏令營之相關訓練皆提出不同的建議，供未來訓練之參考。

**關鍵詞：**成長與學習、因應、帶領志工、離別經驗、覺察

<sup>1</sup>國立東華大學諮商與臨床心理學系 副教授

<sup>2</sup>國立東華大學諮商與臨床心理學系 副教授

通訊作者：劉志如，(974) 花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號，E-mail：ljr@gms.ndhu.edu.tw



## 壹、前言

### 一、研究緣起

夏令營構築了不少帶領志工的希望，然而除了將營隊完成之外，於夏令營期間究竟如何協助帶領志工的成長是值得關注的。本研究聚焦面向從多元的角度出發，對於離別之議題除了關注於帶領志工本身之外，另將焦點投注於每日與帶領志工互動的兒童對於離別的感受與行為，以及營隊結束前之情境。營隊期間如何面對離別經驗不僅帶領志工與兒童之情緒、行為之知覺，還包括其互動的情境，以上總總的反思學習歷程。根據教育部補助辦理教育優先區中小學生營隊活動要點的公告顯示，臺灣在109學年，就補助了681個營隊活動，參與志工人數達15,699人，且近十年來，參與帶領志工每年均有15,699~25,740人次（教育部，2021）。亦即近十年來合計約有20萬左右人次的大學生從這些短、中、長期的營隊中，與其被帶領的兒童、青少年建立關係後離去。彭小芳（2015）即曾訪談夏令營之帶領志工，發現帶領志工多需身兼數職，從初始活動設計、營隊生活規劃與安排，不僅帶領活動，尚需顧及兒童食、住安全，兒童爭執或情緒時，需成為情緒安撫者。如此忙亂過程，在結營營火晚會中多數志工們回顧這個忙亂辛苦的過程，多數升起的是離別情緒，與參與學童同聲哭泣，而非終於結束的放鬆（李淑菁，2015）。這些帶領志工們的淚水，只是當下情緒的共感或帶著對生命更多的感悟，帶領志工們可曾對自己當下的離別情境與自身狀態有所覺知與觀察？正如Zachary（1999）提醒即將要面對結束的帶領志工

，應對結束有所期待與事先採取行動，才能有足夠時間來完成結束的準備。然而針對營隊師生關係，多數研究聚焦於建立與維持關係，卻很少研究集中焦點於師生關係結束，使得關係結束所涉及內在狀態與因應的深度歷程仍未被關注（Penikett et al., 2019），而正如Baltes與Silverberg（1994）所述，健康分離是一種從關係維持到自我獨立的過程，雖然帶領志工為成人，然而面對離別，若未經知覺與反思，可能漏失了營隊歷程中分離的反思與成長的機會。需要好好的探究與發現的，然研究者試圖蒐尋各大資料庫，如：APA-PsycINFO與Eric等，僅少數文獻（Spencer et al., 2014; Spencer et al., 2019）針對營隊中的帶領者離別經驗進行討論，因此本文試圖就夏令營帶領志工的離別經驗，以開放式研究法從活動進行過程中尋找出其中的經驗與歷程進行整理，也期讓每年這麼多數的帶領志工有所參考。

### 二、研究場域

本研究為某大學心理相關科系所開設的心理學創新與實踐之課程，此課程緣起於大陸某臨海工業區之負責人，發現員工多數離鄉背景到沿岸工作，每年與子女相處的時間不到一週，孩童在與父母這樣短促的見面又需分離的情況下，相關文獻多數指出這些孩童感受到較多的寂寞，焦慮與害羞在外顯上易呈現過度退縮或攻擊等心理健康的議題。親子互動上，離家工作的父母，會發現他們回到家鄉，面對情感最親密，對他們最依附的子女，反而是陌生、有距離甚至無能管教的困局。由於研究對象參與場域的特殊性，本文的結果有可能會因為研究場域特別，而使得研究主題的重



要性被放大，故在此說明研究場域的特殊性。

有鑑於此現象，與現今大學教育關懷社會現象，發現場域現場的問題，解決問題的理念相當切合，因而本研究乃形成與場域合作的實作性課程；該廠將員工子女於暑期一個月的時間接到廠區，讓修習本課程帶領志工透過設計帶領表達溝通、心理成長等夏令營課程，幫助員工與子女間有更多親子互動的機會。公司基於人力及物力的考量，報名限定為國小學童，年齡分布為6歲至13歲，參與者中高達86%是長期與父母分居兩地，參與的兒童共計106位，其中女性佔40%。

此乃初探性課程，開課教師除參考各學者對於夏令營帶領志工所需能力之建議進行訓練（危芷芬、林蔚芳，2012；黃玉，2001）。並參考Roehlkepartain（2009）之建議，認為實作學習，需進行反思記錄，故邀請帶領志工記錄下帶領夏令營的所思所感。此設計初始未預設應有或可能會出現那些議題，但在回顧帶領志工的重要事件記錄時，發現1/4的同學知覺且記錄下離別經驗的思考及深刻的情感反思經驗。正如Mahrer（1988）指出，發現式研究的基礎乃於研究者以開放、企圖想學更多的目的，未有預設，而是從現象中形成更多探問。而上述記錄提醒研究者，夏令營帶領志工對離別經驗的反思與成長，應被重視與探究，也希望本議題能開始在未來帶領夏令營或中短期海外教學營有更多的呼應。

### 三、帶領志工對離別經驗知覺的重要性

Baltes與Silverberg（1994）從離別經驗處理論述好好說再見對人成長的重要

性，認為健康的離別經驗是一種維持關係之連結，以及建立獨立自我之歷程，所經歷辯證平衡的解析（dialectic balance）。反過來說，如果無法正視此壓抑離別情緒處理的方式，則可能讓人感受到被拋棄的傷害或對成人信任之失望感（Hiles et al., 2013）。Baltes與Silverberg（1994）亦引用Rosenberger（1989）自我（self）建構的概念說明個人於離別時的痛苦經驗，與社會上運用離別儀式形成離別經驗對個人成長意象的重要性。

Kram（1983）以18對帶領志工與被帶領者關係發展與變化的深入訪談，來解釋長期關係如何重新建構兒童與照顧者間之健康人際關係；Kram將之分為四個時期：（1）初始階段是互相激蕩的時期；（2）耕耘階段；（3）離別階段，此階段是一段關係的冒險，若關係未能成熟的結束，被帶領者很可能感覺被拋棄；（4）重新定義階段，當關係逐漸走到彼此知覺不需延續，被帶領者感受自身逐步獨立、彼此的關係會被重新認定或解構，才能重新以一種更平等的友伴關係來定位。亦即從關係建構到面對離別，再到重新出發將影響個人對自我成長的感受與定位。Spencer（2007）提出處理離別經驗時，性別、階層及文化因素，都是營隊帶領者應有之知覺與學習。Zachary（1999）則提醒帶領者，需開啟個人的知覺（perceptions），在活動中可依據七個訊號之一尋找關係中離別的個人知覺，以認識個人離別情緒與對離別焦慮及害怕，以避免做出潛意識的投射反應。未成熟的關係結束（premature closure）將引起負向結果，被帶領的學生將深刻感受到被拋棄的傷害或對成人信任的失望（Hiles et al., 2013; Karcher, 2005; Spencer, 2007; Spencer et al., 2017）。



綜上所述，營隊帶領者可能帶著自己童年對離別經驗，投射在分離關係中，故而願意開放去覺知自己對離別的情緒，是避免在營隊分離經驗中造成自己或學童傷害的重要歷程。

#### 四、對於關係結束的認識與因應策略

Spencer等人（2021）後續以356對年長導師（mentor）與被帶領者配對，進行了一個大型的質量整合的大型研究，發現超過半數（60%）的帶領志工，於進入服務場域前，並未接受過如何與孩童做好道別的工作。亦建議應考慮多元的議題，如：帶領志工與被帶領者的不同需求，訓練者宜針對這些帶領志工與被帶領者之複雜性需求多關切，以確保在帶領志工與被帶領者無法參加或不願參加的情況下，能制定適當的結束關係，並依此編製了「有效指導實踐要素」協助帶領志工處理關係結束，應至少包括：

（1）安排額外面對面溝通的機會，可以邀家長或其他重要者，回顧曾經相處的值得紀念時刻；（2）充份表達離別經驗的真實心情，讓這個離別的多元情緒，得以被正視。Quintana與Holahan（1992）建議離別情緒討論需求，尤其結束階段可能興起過去的失落與離別經驗，而有額外需處理與面對的議題，良好的處理將有助於分離個體化以及獨立與依賴之間的成長。

#### 五、東方人的情緒表達

先前的不同研究指出情緒控制在亞洲文化中是被稱頌的（Murata et al., 2013）。在Murata等人（2013）的研究中引述一位西方觀察者之描述，日本東部海岸

的地震發生時沒有人生氣哀傷或哭泣，許多不同的受害者維持平靜、壓抑，不讓自己的情緒呈現。同時在研究之結論中發現文化在情緒壓抑與情緒歷程中扮演一個非常重要的角色，而且是相關聯的。在另一項研究中發現當他們需要壓抑他們的情緒表達時，東方人在平日與人相處的文化中學習到削弱情緒處理的歷程（Mauss & Butler, 2010）。本研究之研究對象皆為臺灣學生，進入另一個東方文化裡擔任帶領志工，站在那個角色上似乎主要的功能是帶領與引導兒童，是一種成為被學習的對象，在日常生活中周遭所相處的人，幾乎都是壓抑自己情緒的表達。

由此看來，東方人在日常生活中很難學習到情緒的感受與表達，因為長輩們也不常表露與表達情緒，因此即便是經驗一些自己或他人的情緒要能表達也有些困難。因此，進入不同場景接觸與經驗才有機會認識自己的狀態，接下來才有機會為自己接下來的行為做決定。

上述研究，都提醒良好的離別有助兒童成長，然很少有研究探究帶領志工們，對於離別情緒如何認識及自我調適與表達，不同的研究提到不同方向，然而對此主題較少深入的研究，針對被賦予重建信任依附職責的帶領志工，與孩童建立了深入的支持及關懷的關係後，如何面對即將結束之關係及如何自我處理離別情感之經驗，是否能知覺與兒童的互動，與受個人成長中投射的離別議題而影響其了解與因應，也是本研究認為值得深入探究此議題的原因。

#### 六、研究目的與研究問題

依上，本研究欲以開放式研究精神，了解本研究場域之帶領志工（mentor）



於一個月的帶領互動中所經歷到他們自己與兒童之離別經驗，以及其互動的情境，其中帶領志工自己與兒童的感受及由其中所經驗之知覺、因應與反思之整理，以做為未來訓練營隊帶領者的參考。

依研究目的所形成之研究問題如下：

1. 帶領志工在結營前，所知覺離別經驗與其因應為何？
2. 帶領志工對離別經驗／關係結束之反思與成長為何？

## 貳、研究方法

本研究乃為一項發現式研究，Mahrer (1988) 認為發現式研究的基礎是企圖想學更多，發現什麼是人們沒有預期、預設或沒有假設的，因此，本研究邀請研究參與者於每日營隊結束時進行日誌撰寫，日誌撰寫方向為每天於營隊進行歷程中有哪些重要事件讓參與者認為可以記錄下來的。研究者將研究焦點置於營隊過程中呈現的事件有哪些，再由事件中辨識哪些為重複出現的重要事件，經由描述中再進行辨認，進而觀察事件本身是否改變，以及最後改變的機制如何。首先，發現式研究乃著眼於被研究者的立場，根據此研究精神，蒐集之資料需要讓資料說話，研究者採用對所有的資料非常的開放的精神，敏銳的觀察資料中呈現哪些不尋常、不同、無法預測、特別的、驚訝的以及挑戰的資料。再者，資料收集完成後，由研究團隊進行不同層次的討論與比較，聚焦於尋找印象深刻事件以及其中的改變與改變的歷程。最後，再進行分析與撰寫。

根據以上所述發現式之研究精神為本研究之研究方法，本研究設計與研究步驟詳述如下：

## 一、研究對象

本研究之對象為修習某大學開設之心理學創新與實踐課程、進行為期一個月的營隊帶領服務的帶領志工，此次共計17名學生參與。依研究目的，研究分析的標地是這群帶領志工於帶領夏令營期間，所記錄的重要事件，及其在陪伴一個月後所進行的總結性訪談，發現帶領志工們提及有關關係結束經驗之經驗與反思。其中12名女學生（大二至研究所），5名男學生（大二至研究所）。於進入研究場域前，均接受過研究者設計的行前訓練課程，於營隊進行期間，帶領志工需每日進行重要事件日誌記錄，由研究者隔天回饋，各分組亦均自主進行當日分組檢討後，由小組長與研究者進行該日課程與活動進行報告與針對活動內容之因應處理情況的討論。

## 二、資料蒐集方法與來源

### （一）引發參與者注意之重要事件

Duerden等人(2018)則建議可以特別提醒參與者著重記下：能引起他們注意的（例如：能吸引與留住一個人的注意力且能產生情緒反應）、對他們有意義的（例如：值得記憶的經驗且包括「發現重要且與個人相關的洞察」）、以及可能造成他們改變的事件（例如：既有紀念價值又有意義且能引起個人在價值觀、信念、意圖或自我知覺之改變）（p.206~208）。本研究於營隊開始前即向參與者說明研究的目的與過程，參與者於營隊過程中記錄下來每日之日誌，研究者閱覽日誌內容後，從中發現共有五位參與者反覆表達與離別相關的觀察、事件與情緒，因此，研究者根據其所表達之內容進行整理。



## （二）總結性訪談

根據研究之設計，本研究亦針對夏令營之整體課程與活動進行內容進行總結性訪談，主要焦點集中於課程、個人經驗與成長，訪談後之整理並未發現與本研究關心之離別主題相關，於是訪談內容未加入研究分析內容中。

## （三）研究步驟

上述資料蒐集，乃先以開放性未預設的方式，由場域資料中自然浮現一值得深入探究的主題（Mahrer, 1988）。本研究參考Mahrer建議發現式的研究步驟，進行資料的辨識與整理，具體進行步驟如下：（1）聚焦研究目標：從資料中逐漸聚焦出一個議題，本研究則是從資料中發現帶領志工面對離營情緒的深刻經驗後決定從這個主題做為探究的標的；（2）尋找研究目標：將帶領志工所記錄之日誌及結束後的總結性訪談資料謄為逐字稿後，先就事件類型標定事件性質，並從中僅選取本次研究標的事件「離別經驗」，做為事件選取；（3）獲取研究工具：在所聽取的錄音與文字檔中尋找其中被描述較多的事件與其中的變化；（4）進行資料分析：就所獲得之資料變化，就事件的類型、經歷此事件的經驗者其內在想法變化、情緒感受及行為、行為或經驗後的反思等，予以編碼歸類分析；（5）研究資料的彙整與呈現，整理研究的發現為何並撰寫為本研究之重要發現。

依上述研究理念，本研究初始，並未設定本夏令營的帶領志工應記錄的事項，而是透過邀請帶領志工記錄每日重要事件及結營的總結性訪談，了解對這群帶領兒童夏令營的帶領志工經歷此段相逢經驗。研究者設計一每日重要事件記錄表，讓帶領志工於一天中，至少記下一件他們認為的重要事件及對事件的

反思，以了解親臨現場的帶領志工如何定義與兒童的相處經驗，並在營隊結束前一週，進行總結性訪談，再就兩份資料歸類整理。

## 三、研究者角色

本研究作者為開設此社會服務課程之教師，除協助營隊前後對不同人事物之溝通與協調，亦負責營隊前之帶領志工與職前授課訓練規劃，邀請不同專業人員協助參與課程訓練工作，並於營隊進行中擔任營隊督導之一，陪伴帶領志工們於營隊中所經驗的一個月的相處歷程，並於每日帶領志工撰寫重要事件日誌後，就其經歷到的困境或心情給予立即回饋與情緒陪伴，與帶領志工形成團體的夥伴關係。質性研究乃「互為主體」相互建構的模式，故而探究研究者之多重身分與參與在營隊中每一個當下的交流皆十分重要。

研究者本身同時亦為訪談及資料分析者，研究者於歷程中觀察與聽取錄音檔，從中尋得改變事件的內容與契機。對於觀點與立場部分，研究者提醒自己以更多元的角度看待自己所觀察到與聽取的資料，研究者於資料分析時以三角檢覈的方式邀請偕同分析者與研究團隊共同進行分析檢核。

## 四、資料編碼方式

本研究進行資料蒐集的方式分為從每日帶領志工撰寫日誌中之文件資料蒐集及總結性訪談兩種方法：

### （一）資料來源編碼原則

本研究之研究資料分為兩部份：（1）為紙本每日記錄一重要事件及（2）為夏令營結束後的總結性訪談，其資料來



源編碼原則如下：

### 1. 重要事件記錄表資料編碼原則

本文為文件分析方式，先就文件來源進行編碼，以一事件為一編碼為原則，其中記錄者代碼為第一碼以英文字母A-V代表，第二碼是資料來源辨識碼，文件記錄以「Y」代表，訪談資料以「W」代表；第3~6碼為日期碼，代表記錄的日期，事件碼後一碼為記錄格式，a代表事件描述、h為事件中的情緒經驗與影響、j為記錄者的反思與因應想法。分隔線後為記錄事件的件數，多數為一件，有些同學因當天有較多的觀察，會記錄2件以上事件。故「A\_Y0705\_j01」所代表的出處為A記錄者在7月5日所記下的重要事件一的反思。

### 2. 訪談資料編碼原則

訪談資料以逐字稿進行來源編碼，先就逐字稿內容進行編碼，以一次對話為一編碼為原則，其中受訪者身份為第一碼以英文字母A-V代表。第二碼是資料來源辨識碼，文件記錄以「Y」代表，訪談資料以「W」代表；第3碼代表第幾次訪談談話，第4~6碼則為對話序號，以流水碼方式記錄從001開始。分隔線後為該段對話意義編碼，依照順序一個意義為一編碼，最多為3個意義。故「M\_W1018\_1」所代表的出處為受訪者M第一次訪談對話序號第18句中的第一個意義碼。

### 3. 資料分析與意義編碼方法

本研究採歸納式編碼架構的資料分析方式，意義由資料逐漸浮出後予以命名，再從中歸納尋找不同的類別，重新回顧類別，以及運用分析骨架歸類到整個資料上（Braun & Clarke, 2006; Hsieh & Shannon, 2005）。本研究所執行的實際步驟中，第一步驟是對於所得原始資料，進行意義單位之命名，第二步驟允許確認這些觀點，確定一個主題（theme）

，再從其中形成不同的類別（category）。舉例來說（Moretti et al., 2011）：步驟一，乃重複閱讀資料來獲得一個與研究問題相關的意義編碼：「離別的覺察」；步驟二，記錄下對於被注意的內容從哪裡來；步驟三，把表達相似概念集中在個別的類別中給予第一個類別，例如：「兒童引發離別的覺察」；步驟四，修改先前類別或如有需要形成新的類別以及以相似過程確認各類別間的連接；步驟五，把組織連結類別以形成有高低層次架構的範圍，形成各意義編碼的次軸以及確認是否重複或可以把相似的類別結合或分開到次軸，最後將各次軸予以歸類，形成主軸層次。

## 參、研究結果與討論

### 一、研究結果

綜合每日日誌及結營前的總結性訪談進行資料分析後的結果，分述如下：

#### （一）帶領志工所知覺離別經驗與因應

夏令營中引發帶領志工知覺離別經驗是透過下面的三個情境觀察到，第一是透過觀察兒童與父母在教室內外之互動；第二是帶領志工透過營隊日常與兒童互動中的觀察；第三則是透過營隊課程帶領過程與兒童互動中發現而得。

##### 1. 透過觀察兒童與父母在教室內外之互動

（1）對於分離兒童不得不與現實妥協之不忍

隨著結營時刻的迫近，帶領志工看見參與營隊的兒童們因為意識到營隊即將結束，自己就需要回老家，與父或母親分開時，兒童們的行為出現了變化：帶領志工發現有些孩子在家時就不願讓父母離開自己去上班，哭泣且不願意參



與營隊活動；有的則是在教室座位上默默流淚；亦有兒童會在營隊門口與父或母親拉扯，不讓他們離開：「……就拉著媽媽不讓他走……可能很久不見媽媽，很想他們，又必須待在不熟悉的地方，他們很不安，也很難過……會令我感到心疼（E\_Y0709\_h01）」。

## （2）感動於兒童之父母以行動珍惜與孩子相處之時間

帶領志工觀察到不僅兒童對於即將與父母離別在行為上發生改變，也觀察到對一年當中親子相處互動時間有限的父母而言（參與營隊孩子的父母與孩子相處時間一年約一～兩次，一次是過年，另一次就是趁暑假營隊的下班時間），面對相處時間逐漸縮短與離別的接踵而至，父母對離別的情緒隱藏於無聲的行動當中：「在中間休息時間，即使只有短短30分鐘，爸爸都會來陪孩子吃飯，或坐在那裏默默看著孩子，眼神，那種想把握這短短的相處時刻，讓我很感動（K\_Y0719\_a01）」。

看著這些情境，不禁讓帶領志工們也知覺到為期一個月的夏令營即將到尾聲，無法漠視知覺到對離別經驗的情緒在親子互動中交織著。

## 2. 帶領志工透過營隊日常情境與兒童互動中的觀察

兒童與帶領志工每周五日由於課程之因素而長期相處，因此，於營隊結束前對於帶領志工有諸多感受如下：

### （1）認識與理解兒童不得不面對離別之口語與非口語行為

依著夏令營營隊課程結構性安排，帶領志工與參與夏令營的兒童長時間密集的相處，隨著時間的推移，帶領志工們會從與兒童的互動中，透過其態度、語言或非語言行為以及發現兒童的行為或情緒表現在歷程中的差異對比，知覺到「離別」這個議題正在情境內發生。兒童在與相處

近一個月的帶領志工們朝夕相處，同時也面臨與父母分離類似的情緒經驗。雙軌的分離經驗裡（兒童與父母以及兒童與帶領志工們），除了不願意分離，也需要與必須分離的現實妥協：「像昨天我們突然晚自習回去（教室）放東西，然後他就也是抓我說叫我不離開（E\_W1022\_6）」；「他就說之後就要回去了，我就問他是不是捨不得，他就搖頭，然後他就說：反正之後還要去……還要念書啊（E\_W1022\_3）」。

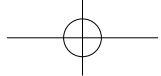
有些兒童會藉由非口語行為，以較為正向積極的方式，像是突然變得很聽話、主動向帶領志工索取擁抱又或是透過書寫方式來表達對即將分離的情緒：「這幾天越來越貼心，都會主動幫忙課堂老師，自動自發打理班級事務，還精心寫了卡片給老師們，感覺的出來他也感到不捨而且很在意我（N\_Y0802\_a02）」；「但是這幾天他就常常看到我就會想要來抱我、來抓我（E\_W1022\_5）」。

### （2）對於兒童寄託於明年再見之期望無法承諾

有的兒童會透過詢問帶領志工隔年的計劃或以口語表達即將分開的自我預告來表達正在經驗分離這件事，然而對於未來計畫，帶領志工無法如父母給予兒童承諾或保證：「我有想說的是，就是因為好像夏令營快結束了嘛，然後就會有小朋友問我說老師你明年還會再來嗎（R\_W1098\_1）」；「越來越多小朋友會問，就是明年，會不會來（笑聲）這樣子之類的，然後我都沒有辦法回答（M\_W1018\_2）」。

### （3）嘗試理解兒童離別之情緒

然而，也有些兒童未必對分離這樣的情緒正在影響自己有所覺察，他們在即將結營時，會出現不同於營隊初期或中期的行為表現，像是在關係中呈現較多或較明顯的衝突張力，又或是與情境



脈絡不相符的對立行為，需要帶領志工發現這樣的差異並且詢問，才能進一步了解他們：「之前他不太會這樣，所以我就說『你前幾天表現都很棒，為什麼今天會這樣』，然後他就哭了，我才意識到，他只是想要我注意他、陪他，畢竟都最後一天了（E\_Y0803\_a01）」；「過了一陣子他突然鬧脾氣，甚至說：『最討厭你了』『不想跟你說話了』之類的話，我也不明所以，花了很長時間的溝通他才說他是在假裝生氣。但這個行為在這周已經是第三次了（M\_Y0802\_a01）」；「今天的小孩們分離焦慮的症狀特別明顯，有特別黏人的，特別反常的壞，特別反常的沉默……各種透過詢問或關心就能知道他們不太對勁的事（Q\_Y0803\_a01）」。

### 3. 帶領志工透過課程帶領過程與兒童互動的發現

#### （1）兒童於離別課程中的體貼令人感動

課程設計的主題性隨營隊時間軸的推移會進入到與「離別」相關的課程。課程進行的主軸就是要讓參與的兒童透過課程的設計與帶領，好好說再見。這其中，依著執行一系列與「離別／再見」相關的課程或成果發表，不僅會引發兒童本身的情緒與經驗，帶領志工因就課程執行與互動的情境中，亦會引發他們對離別情境所蘊含無論是兒童或是自身情緒的發現。課程本身是形式、是情緒的載體，讓無以名狀的離別情緒，可以透過多元的形式設計，找到表達的出口：「在最後一周時，很多課程都會帶進來，讓小朋友們可以互相祝福或說心裏話的活動（V\_G1021）」。透過課程設計，讓兒童以繪畫、書寫或拍攝影片等多元方式向身邊的重要他人說再見：「我們班設計活動，讓孩子跟父母說他們的心情，……他們多會跟爸媽道歉，

好像怕自己留下太任性的樣（A\_Y0803\_i01）」；「……拍攝的影片那一部分，孩子會懂得感恩，謝謝爸媽辛苦工作……讓我感動、鼻酸的部分（孩子寫給爸媽的信）（O\_Y0803\_a02）」。

#### （2）因兒童離別的不捨情緒而引發的難過

課程既以「離別／再見」為設計，無可避免也會引發人與人之間真實的情感激盪與碰撞，對設計課程的帶領志工而言，他們透過與兒童互動間的真實情感交流，引發帶領志工自身相關的情緒經驗，像是為離別而生的不捨、難過：「我都處在一個懵懂無知的狀態，直到看到我們班一個乖巧的孩子，因為捨不得就哭了出來，老實說我也很捨不得，即使給自己再多的心理建設，但是我還是很難過。（B\_Y0803\_a01）」。

#### （3）聚焦於照顧兒童的情緒為主

研究者發現由於面對離別經驗的重要性，加上心理學相關的養成訓練裡，讓帶領志工更容易進入「助人者的角色」去關照兒童在這個離別歷程中所產生的經驗，帶領志工會特別注意到兒童較多層次心理反應並思考應該如何因應，像是如何處理與兒童的關係，以免因離別造成創傷；語言回應上的謹慎與思量；透過不同的媒材運用將離別經驗轉換成符合心理健康的表達方式等：「應該比較會想就是真的要跟他們分離的當下要做些什麼或說些什麼比較適合（E\_W1045\_1）」；「到底要怎麼回應他才不會、才不會傷害到他（R\_W1099\_2）」；「切斷對小朋友來說好像可能……太殘忍了一點（K\_W1048\_2）」。

#### （4）對離別的情緒與認識生疏

帶領志工為心理相關科系背景的學生，他們雖不乏自我探索、覺察以及心理學知識相關的訓練，當面對與孩子離別時，經驗本身的真實性以及帶領志工



如何回應與兒童的分離，似乎也呈現在表達上因不熟悉揭露自身的情緒，而處在不知如何應對或當下如何向兒童表達更為適切的狀態下：「我感受不到那個……我自己感受不到自己的……那個離別的情緒（K\_W1053\_1）」；「會覺得……我……我自己好像可以……我自己覺得好像可以……我覺得可以很輕易的切斷（K\_W1048\_1）」；「……拍攝的影片那一部分，孩子會懂得感恩，謝謝爸媽辛苦工作……讓我感動、鼻酸的部分（課堂活動：孩子寫給爸媽的信）（O\_Y0803\_a02）」。

對於參與夏令營的這批帶領志工來說一個月營隊的結束與離別，是一段情緒與知識的學習歷程，在一個月的營隊期間，無論是在不同的情境中抑或是觀察孩童與其父母親的互動，都引發帶領志工們許多感受與課堂內外較無法學習到的經驗。

除了理解與覺知帶領志工本身複雜與不熟悉的感受之外，對於與兒童互動所觀察與經驗到兒童抑或是自己之情緒，對於帶領志工來說更是在學校外極需要學習之歷程。對於與離別兒童的互動與觀察經驗，發現兒童內在含括許多複雜之心理動力與行為需要顧及，兒童之內在或外在的行為，帶領志工在面對兒童的離別情緒與行為時的因應，除了看見兒童的情緒，也激發出自己感受的同時，帶領志工會優先照顧兒童之感受。另一方面，帶領志工本身在面對離別時的因應策略中，除了內在許多感動，難過與不捨之感受，即使在事前做了許多內心建設依然在離別當下無法發揮功能，針對兒童的「再見」徵詢帶領志工因顧及時間尚遠而無法給予回應。在在皆呈現，帶領志工在離別感受上的知覺與因應仍然有許多經驗與學習之空間。

## （二）帶領志工在認識離別經驗後之反思

在針對這次夏令營的離別經驗記錄整理過程中，最令研究者珍惜的是，發現帶領志工在經驗中有所反思與成長，其中包括能覺察到自我面對離別經驗時的不足，以及體認到離別乃為生命意義的學習，以下分別論述之：

### 1. 帶領志工覺察到自我對離別經驗的不足

自我覺察是身為心理相關科系學生訓練過程中必備的能力，然而，在這段夏令營期間，帶領志工們從原先認為自己對離別經驗是熟悉的，到覺察自己在離別經驗中的不知所措，像是先前所述：「我感受不到那個……我自己感受不到自己的……那個離別的情緒（K\_W1053\_1）」；「難以去感受那個離別的感覺（K\_W1054\_1）」。「擔心就是我們要處理小朋友的情緒吧，因為我會覺得可能我自己都有情緒，然後我自己都沒有辦法處理好自己，我要怎麼去處理到小朋友（R\_W1100\_1）」。此外，這段經驗也讓帶領志工們進一步發現自己在面對離別經驗時的焦慮，而會用自身的方式來因應所產生的情緒。帶領志工在夏令營期間重新認識了自己對離別經驗的態度與因應，發現自身在面對離別時多半有困難去談或者直接談論時的生澀侷促、去感受、去面對離別所帶來的情緒，相信這些經驗對帶領志工而言，能夠幫助志工們日後對離別議題的學習。

### 2. 帶領志工體認到離別乃為生命意義的學習

#### （1）學習針對離別的陪伴

在這次夏令營分離經驗記錄整理中，最令研究者看重的是發現帶領志工在經驗的成長，以知覺離別經驗為例，其中包括了解真誠陪伴的重要性以及開始



學習接納自己的情緒。當帶領志工面對不知要如何安撫兒童的情緒又或是必須要面對與兒童的離別，這群年輕的帶領志工，開始有了超越語言層次的思考：「不知道要講什麼話，……怎麼做才可以陪伴到他們（E\_W1033\_1）」。當進入更深一層的反思時，語言本身的安慰之外，他們也逐漸學習到人與人真實的互動—與兒童一起在那個經驗離別的當下，就是很重要的陪伴。

(2) 實際經驗離別發現其中的不容易

帶領志工透過對離別經驗的思索，像是與兒童離別是無法確切給出一個關係再保證的承諾，需要學習面對兒童的眼淚、抗拒、表達不捨…等種種情緒與行為，這些對於生命經驗中的學習以及體認，似乎跨越認知的層次而進入到真實的生命中：「離別是難免的，雖然來到這裡之前就想過這件事且試著別將這裡的感情太放在心上，不過人的相處是真實的，並不是主觀的想看淡就可以（N\_Y0803\_c01）」。對於這樣重新領悟相聚相離的真意，亦是對於生命課題的重要學習。

(3) 體認到好的開始也要好好說再見

心理學實務訓練中，與當事人先建立好的工作同盟以俾更有方向性的去達成目標，營隊前的教育訓練基於此亦會強調與兒童建立關係的重要性，因著課程設計也會有相關的認識、建立彼此默契的課程，在近一個月的時間裡，人與人之間的相處關係也會隨之開展，然而到即將別離時，並非只是時間點的結束，一段開展的情感，除兒童與其父母外，這些兒童與帶領志工所建立朝夕相處的點滴與真實的感情，也需要時間以及將離別的情緒或產生的情感寄託於一些形式之中，讓離別可以透過回憶來找到

連結，而非只是在結束的時間點嘎然而止：「回饋一點點注意到你的小孩一些優點啊、特色啊，什麼東西會留在你的心裡，讓他知道說你即使沒有來欸……可是他在你的心裡還是會有（IV\_W1102\_1）」。

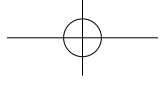
## 二、研究討論

從上述結果中，研究者針對帶領志工的學習部份，試圖整理如下：

### (一) 帶領志工從實際經驗中認識與學習離別情緒與經驗

這些心理相關科系背景的帶領志工，藉由實際的營隊帶領觀察與實際經驗兒童與父母的互動以及自身因分離所引發的種種情緒，像是不忍、感動又或是在表達上經驗到自己與所產生情緒的距離、不知如何表達，從觀察到實際教學行動到反身回來理解、整理自己的經驗。根據Pazilah等人（2021）的研究發現，即將上任的老師能經驗真實的教學與引用所學的環境對這些教師們是非常有幫助的，除此，他們還能獲得與學生互動的實用經驗。其中許多經驗是帶領志工在課堂內外無法學習到的，透過真實的互動所產生的實際經驗，去體會分離的意涵、如何說再見以及透過自身經驗整理與自我覺察與整理，始能進一步反思跟深化對知識的理解與學習。

再者，帶領志工在面對離別經驗以及藉由看見與接納兒童的情緒、陪伴以及回應所創造的經驗，這些藉由互動中所創造的經驗也奠基於帶領志工在心理學知識的學習而能發展出對於離別經驗學習的獨特性與細緻性，也呼應Lee（2016）所提出有效的學習環境應該會有許多豐富與美好的記憶，其中學生能看到，聽到以及品嚐，接觸，以及嘗試。



## （二）帶領志工認識與感受自己對離別情感表達與控制學習之重要課題

本研究中，帶領志工除了觀察到親子間珍惜短短相處時間之外，亦觀察到自己或其他帶領志工在表達分離情緒上的生澀。文化對離別情緒表達的影響，更需被正視（劉惠琴，2005），正因帶領志工對表達分離的不熟悉，也讓研究者思考其中是否亦隱含文化的影響。研究指出壓抑情緒表達在不同文化中可能會有不同的意義。不同文化呈現不同規則，個體特質或傾向也會影響情緒表達之信念與執行（Kennedy-Moore & Watson, 1999; Mauss & Butler, 2010）。東亞文化傾向於強調情緒自我控制（emotional self-control）（Heine et al., 1999; Markus & Kitayama, 1991）。培養一個能力來練習控制個人的情緒被視為是一個美德也是一個成熟的徵兆（Chen & Swartzman, 2001）。因此，這種內在情緒的表達對於帶領志工來說，的確是需要多加學習之處。

## （三）帶領志工離別經驗對生命有更多的體會與覺察

為期一個月的營隊活動促成帶領志工與兒童有相處的時間，營隊中所建立的關係連結在結束時當然也須畫下句點。大學生在這項研究中的協助其角色類似西方研究中的導師或學長姊（mentor），參與夏令營的兒童則類似少年（mentee）。夏令營的開始與結束類似導師與學長姐與參與者學弟妹的關係開始與結束，儘管夏令營開始有多長的不適應，結束時也需要不短的時間來完整的做結束，此呼應Zilberstein與Spencer（2017）的研究從依附關係探索師徒（mentoring relationship）關係，研究建議準備妥當以及執行完整的結束者，導師（mentor）與少年（mentee）間有較強情緒連結。此結

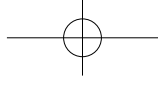
束需明確的專注及計劃，提前計畫可讓導師與少年有時間考量他們要如何劃下關係結束的印記。此共同計劃有意義的儀式，回顧共同經驗是重要的（Miller, 2007）。

## 肆、結論與建議

本研究透過營隊歷程後帶領志工所經驗過之分離歷程與經驗，彙整結果如下，綜合而言，發現帶領志工記錄除帶領課程的挫折、團隊經營技巧外，最多的為離別情緒的記錄。從兒童每日與父母說再見，到中途離隊兒童的處理，最後兩週，許多帶領志工開始感受到離別腳步的響起。本研究發現，帶領志工們與兒童及其父母間的離別情境，帶領志工們知覺到兒童們的離別情緒與經驗，似乎帶出帶領志工在面對離別的不知所措，以及帶領志工在夏令營經驗後的反思。

### 一、創造更多學習機會與場域供學生練習

大學階段是學習的最佳時刻，尋找各個不同的場域，提供學生練習。學習方向有：（1）站在不同角度與角色學習思考與觀察他人與自己的感受與行為意涵，學習換位思考的練習；（2）嘗試接觸不同年齡層的對象，學習與之不同年齡者互動並反思其互動歷程。例如：進入與自己年齡與背景不同的場域學習站在不同的角度理解其心情，以及學習與了解親子間的離別場景，態度與行為，讓自己對人與處境的認識，透過這樣的學習而能有更多元的層次。



## 二、加強自我認識、了解與覺察與反思能力的訓練

### (一) 增加認識自己的訓練有助於了解自己

認識與了解自己為諮商教育訓練極其重要的一項，認識自己包括從外表到內在，另對於自己的成長文化的認識，及其影響的個人情緒與表達傾向。因此，認識自己的文化以及文化內人們的互動與表達方式，可從實際進入營隊後與人互動歷程認識與理解自己與他人的表達方式。離別的情緒常伴隨著傷心不捨的情緒，這些情緒在東方文化中常被隱藏在內心鮮少表達，因此，成長過程中不易經驗與學習。認識自我情緒之表達訓練能讓帶領志工進一步認識與接納自己之情緒表達，進而能協助營隊。訓練方向應包括：(1) 認識自己與他人對離別行為與情緒的差異；(2) 認識文化中的離別型態與行為。

### (二) 覺察自己與他人的相關訓練

本研究為一夏令營帶領志工們於帶領後所進行的反思整理，透過研究發現，誠如緣起中所述，離別是生活，也是一門學習關係中的功課、生命的功課，尤其是類似此種短期營隊，彼此關係剛建立，對於帶領志工而言，還未定位好自己是他人生命中的過客或小小的留痕者，結束的時程就已到來，加上夏令營工作的緊湊、日復一日的課程進度之外，尚有各項兒童突發事件因應等的高壓，常使帶領志工在未分辨與覺察自身狀態，就需要在很短的時間內對兒童的情緒、行為做反應或回應，讓營隊得以順利運行。短期營隊的志工訓練課程，除活動帶領得精采外，更需要加強帶領者的覺察與反思能力，讓營隊有始也「有終」。

## 三、特殊離別經驗的認識與因應之訓練

### (一) 分離的經驗與應對之訓練

不少營隊訓練著重於如何設計課程吸引參與者職前訓練上，除了授予如何構思不同課程之設計之外，建議邀請有經驗的學長姊回娘家分享，分享內容可根據以下兩個方向：(1) 包括孩童與其父母的一般互動之有效方式；(2) 孩童與父母分離前的特殊感受、行為，以及曾採用的應對方式。好讓新手能預先準備好將面對的兒童與家長之行為與反應，讓帶領志工能及早做構思與做應對之準備；最後，帶領志工之督導或小組帶領者應盡早協助成員建立分離的應對方式，以建立一個健康的分離模式。

### (二) 離別儀式可邀請參與的孩童共同設計

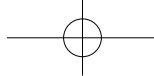
此次的活動多由帶領志工設計有意義的歷程回顧活動或儀式，如活動結束前課程上對離別事件的安排，讓兒童，家長與帶領志工都能在活動中經驗與學習，研究者認為若能更貼近文化的脈絡，未來結營的儀式建議或許邀請學童或家長共同參與設計，將彼此的心意透過儀式予以完整的呈現。

## 參考文獻

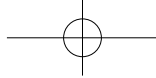
- 危芷芬、林蔚芳 (2012)。海外專業志工服務：以雅加達臺灣國際學校成長營為例。《課程研究》，7(2)，85-114。
- 李淑菁 (2015)。找回課堂專注力。《臺灣教育評論月刊》，4(5)，178-181。
- 教育部 (2021)。教育部補助大專校院辦理教育優先區中小學生營隊活動要點。 <https://www.edu.tw/>



- EduFunding\_Content.aspx?n=DB65945783B1F7D3&sms=F362D4AAE872CDDE&s=3B77CA94F623C296
- 彭小芳 (2015)。少年勇士生態體驗營～播種者華青志工服務團培訓、服務與省思之行動研究〔未出版之碩士論文〕。慈濟學校財團法人慈濟大學教育研究所。 <https://hdl.handle.net/11296/tye2m6>
- 黃玉 (2001)。服務學習－公民教育的具體實踐。人文及社會學科教學通訊, 12 (3), 20-42。
- 劉惠琴 (2005)。親子關係中「多元個體化」歷程的內涵與測量。中華心理衛生學刊, 18 (4), 55-92。  
。 [http://doi.org/10.30074/FJMH.200512\\_18\(4\).0003](http://doi.org/10.30074/FJMH.200512_18(4).0003)
- Baltes, M. M., & Silverberg, S. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: Illustrations across the lifespan. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Lifespan development and behaviour* (Vol. 12, pp. 41-90). Lawrence Erlbaum.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chen, X., & Swartzman, L. C. (2001). Health beliefs and experiences in Asian cultures. In S. S. Kazarian & D. R. Evans, *Handbook of cultural health. Psychology* (pp. 389-410). Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-012402771-8/50016-7>
- Duerden, M. D., Courtright, S. H., & Widmer, M. A. (2018). Why people play atwork: A theoretical examination of leisure-at-work. *Leisure Sciences*, 40(6), 634-648. <http://doi.org/10.1080/01490400.2017.1327829>
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-93. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01240.x>
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766-794. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Hiles, D., Moss, D., Wright, J., & Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2059-2071. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.008>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <http://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <http://doi.org/10.2307/255910>
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77. <http://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myths, realities, and therapeutic strategies*. Guilford.
- Lousberg, L., Rooij, R., Jansen, S., van Dooren, E., Heintz, J., & van der Zaag,



- E. (2020). Reflection in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(5), 885-897. <http://doi.org/10.1007/s10798-019-09532-6>
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97.
- Mahrer, A. R. (1988). Discovery-oriented psychotherapy research: Rationale, aims, and methods. *American Psychologist*, 43(9), 694-702. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.694>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Mauss, I. B., & Butler, E. A. (2010). Cultural context moderates the relationship between emotion control values and cardiovascular challenge versus threat responses. *Biological Psychology*, 84(3), 521-530. <http://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2009.09.010>
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9780470691960.ch19>
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Christa Zimmermann, C., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420-428. <http://doi.org/10.1016/j.pec.2011.01.005>
- Murata, A., Moser, J. S., & Kitayama, S. (2013). Culture shapes electrocortical responses during emotion suppression. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(5), 595-601. <http://doi.org/10.1093/scan/nss036>
- Pazilah, F. N., Hashim, H., & Md Yunus, M. (2021). Service-learning in English as a second language teacher training program: Exploring pre-service teachers' authentic learning experiences. *Arab World English Journal*, 12(2), 377-398. <http://doi.org/10.24093/awej/vol12no2.26>
- Penikett, J., Daly, C., & Milton, E. (2019). A study of mentors in Wales 'coming to closure'. *Professional Development in Education*, 45(3), 405-417. <http://doi.org/10.1080/19415257.2018.1465449>
- Pompeo, A. M., & Levitt, D. H. (2014). A path of counselor self awareness. *Counseling and Values*, 59(1), 80-94. <http://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2014.00043.x>
- Quintana, S. M., & Holahan, W. (1992). Termination in short-term counseling: Comparison of successful and unsuccessful cases. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 299-305. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.39.3.299>
- Roehlkepartain, E. C. (2009). *Service-learning in community-based organizations: A practical guide to starting and sustaining high-quality programs*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=slceslgen>
- Rosenberger, N. R. (1989). Dialectic balance



in the polar model of self: The Japan case. *Ethos*, 17(1), 88-113.

Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-354. <http://doi.org/10.1177/0743558407301915>

Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. L. (2017). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. *Youth & Society*, 49(4), 438-460.

Spencer, R., Keller, T. E., Perry, M., Drew, A.

L., Clark Shim, H., Horn, J. P., Miranda-Díaz, M., & McCormack, M. J. (2021). How youth mentoring relationships end and why it matters: A mixed methods, multi informant study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 67-79. <http://doi.org/10.1111/nyas.14290>

Zilberstein, K., & Spencer, R. (2017). Breaking bad: An attachment perspective on youth mentoring relationship closures. *Child & Family Social Work*, 22(1), 67-76. <http://doi.org/10.1111/cfs.12197>