

邊緣型人格障礙資優個案 之學校適應與輔導策略探究

陳勇祥

國立嘉義大學

特殊教育學系副教授

摘要

研究者曾輔導邊緣型人格障礙資優個案，從其起落的情緒或低落鬱悶狀態，引發研究者探究此一個案長期陷入家庭、學校與同儕關係不佳之困境，以及其自我狀態混亂與情感衝突之理由，期能從中發現輔導介入之線索。因此，本研究以二位邊緣型人格障礙資優學生為對象，探討其情緒行為與人際關係及學校適應之脈絡與教師輔導策略。透過以質性研究的個案研究取向，從半結構式深度訪談中，收集感受事件與經驗現象資料，發現邊緣型人格障礙加諸資優特質，使其行為產生爭議或質疑。邊緣型人格障礙者常以極端結果去看待事物，造成其缺乏同理心，影響人際相處，而其人際適應不良與思考、感受、行為僵化有關。輔導歷程的難處是個案有時狀態不佳，有時過於衝動而未縝密思考，以致行為脫序，且人際適應困難及難以與他人形成合作關係，是輔導歷程較難介入者。因此，教師初始讓個案了解邊緣型人格障礙的典型特質，找到自我認同障礙的理由，並釐清原因，發現與其常莫名出現壓力事件情結之徵候有關，之後逐漸在輔導歷程順利前進。

關鍵詞：邊緣型人格障礙、資優、學校適應、輔導策略

壹、緒論

研究者曾輔導一位資優學生自幼蒙受諸多同儕誤解或排斥，直到高中階段經由輔導教師轉介諮商心理師，再經由精神科

醫師長期診療後，診斷個案具有邊緣型人格障礙特質。至此，其成長歷程中不斷發生的人際衝突、情緒失控、自我傷害或傷人行為等問題，終於有一些蛛絲馬跡可解釋其行為背後的困境與意義。但此一個案從兒童到青少年期，反覆發生相同的事

件，其最初的資優天賦與能力優勢，經歷一連串的排擠與誤解後，轉變為衝突與反叛的消極抵抗。

邊緣型人格障礙使此一個案長期陷入家庭、學校與同儕關係不佳之困境，導致其與同儕低度互動，而其自我亦常感內在混亂與情感衝突，使其原本即難以維繫的人際關係，更加惡化。然而，資優生在一般人眼中應是品學兼優的形象，因為此一症狀而導致行為違逆，使其不受認同，漸而自我否定、低自尊、逃離反抗或拒絕成就。

多數人對於資優生的想像是成績優異、謙恭有禮，但邊緣型人格障礙資優生卻大相逕庭，其強烈的情感起伏、情緒衝動、易怒失控，顛覆校園中許多對於資優生等同於模範生的印象。尤其在青春期尋求自我認同階段，資優生在成就光環與邊緣型人格障礙的拉扯中，陷入角色認同之自我衝突，使其以冷漠、疏離，取代合作與親密。然而，邊緣型人格障礙學生並非僅遭遇人際與心理問題，其因障礙而導致身心發展扭曲，或因疾患造成內在自我與外在關係的劇烈衝突，使其心理健康遭受巨大考驗。

研究者因曾輔導邊緣型人格障礙資優學生，從其起伏多變的情緒或低落鬱悶的狀態，引發研究者探討此一問題之動機，期能發現如何輔導此類個案適應學校環境，以發展自身優勢之策略。因此，本研究以二位邊緣型人格障礙資優學生為個案，探討其情緒行為與人際關係及學校適應之脈絡與教師輔導策略。

貳、文獻探討

一、資優生的情意與人際及社會適應之特徵與問題

資優生的情緒、行為及心理與認知特徵，因智能高度發展或早熟而較早體驗到挑戰、情感衝突或社交困境等問題。為了獲得認同而要符合社會期待，也是資優生產生內在衝突的原因。這些社會期待的背後，隱含著完美主義與高度自我期許及成就取向，但過程卻可能因為社會互動的良窳，而影響自我評價。當資優生意識到不利的條件增多時，可能選擇拒絕成就或自我孤立，來逃避成就挑戰。此一部分的加劇，可能導致資優生社會適應困難，造成反抗、反社會等情緒 (Al-Quraiti, 2014)。

多數資優生有能力控制自我情緒，以表現符合社會情境的適當行為，但仍有不擅處理自我衝突或缺乏調節力的資優生，導致孤獨性格或人際孤立。此一不擅處理自我衝突或缺乏調節力，可能影響與他人溝通，或缺乏控制衝突行為的能力。長期累積的結果，亦可能造成情緒低落、沮喪、低自尊、反抗、孤立等傾向 (Tannous et al., 2012)。前述傾向與負向自我批判產生交互作用的結果，可能導致身心疾患 (Elisabeth et al., 2014)。

此外，Feldhusen 等人 (1989) 發現資優生的情緒擾動程度，易受他人或社會的期待或不同價值觀點而影響，因此提出資優生需要情意教育與社會情緒調適之需求。Adams (1994) 則指出資優生因壓力產生的負向情緒，若無法適當紓解，可能

導致嚴重的自我衝突。Clark (1997) 也發現資優生的認知優異，但在情意發展及情緒成熟與社會適應方面，未必同等優異，因此可能導致情意層面的問題或學習表現、人際關係、社會適應等困難。

承接此一論述之後，吳武典 (2001) 更進一步指出資優生的壓力來源，與學業表現、學校適應、自我評價、他人評價、社會期待有關，尤其是資優生面臨升學抉擇與生涯決定階段，更需要認同、理解等情意支持。此外，其觀點亦指出資優生的認知發展與情緒感受，如果無法維持平衡，則優勢特質也可能轉為具有毀滅性的負向行為。因此，如果教師無法提供此一方面的具體輔導，則學生的適應，也可能產生問題。

歸結上述可知，高度認知發展的資優生也常遭遇生理發展非同步的困境，致使其認知優異但社會適應與情意發展未必能跟上。此外，資優生的獨立思考與冒險性格，使其喜愛接受高度挑戰的任務。但如果挑戰失敗，則負向的情緒，加諸完美主義作用之後，其交互導致的負向感受，可能讓資優生更難以接受。當難以釋懷其失敗的情緒加劇，也可能造成適應方面的困難。這也是目前學界關注資優生在情感、心理、人際、社會等層面的問題之理由，期望能藉由這些層面的線索，找到可以幫助學生適應更佳之策略。因此，教師應該根據資優生出現的負向行為特徵，發現其適應困難的線索，找到輔導介入的方法。

二、邊緣型人格障礙者之特質與症候

邊緣型人格障礙的盛行率約有 2%，

其中 10% 伴隨身心問題，致使其情緒管理能力不佳而影響人際適應 (American Psychiatric Association, 2013)。此一障礙影響層面可能擴及個案周遭生態與相關情境，並與其幼年發展及依附關係有關，亦可能混合內在與外在的情感混亂與認知衝動 (Paris, 2007)。Zanarini 與 Frankenburg (2007) 亦認為邊緣型人格障礙多伴隨情感性疾患、反社會人格疾患或不穩定的依附關係，而其成年前的不穩定，也常導致強烈負向情感或衝動失控。Bradley 等人 (2005) 也指出，青少年的邊緣型人格之特徵為高度內隱、戲劇化性格、情感憂鬱與暴衝易怒。

Burckell 與 McMinn (2011) 指出與個案維持同盟關係，可與其建立友善依附，以維持生態平衡，是此一障礙的有效介入策略，可為個案在外在脈絡與情緒行為之間形成連結。Bonnington 與 Rose (2014) 發現邊緣型人格障礙者常前後矛盾的反應或令人難以預料的行為，可能與記憶中令其強烈卻短暫的感受有關，以致事件前後行為無法連貫，或某些經驗使其無法連結事件應有之適切反應，產生認知與行為衝突。此一問題受障礙之限而常反覆發生，致使同儕認為其性格與情緒過於戲劇性或不受控制，造成同儕誤解或排擠。

邊緣型人格障礙者之特質與症候，各有差異，其治療方式包括藥物控制、支持性心理治療、辯證行為治療、移情焦點治療法。在這些治療中，首先需界定此一障礙者的生態系統，以依其不同狀態，規劃處遇方式 (Paris, 2007)。心理治療是邊緣

型人格障礙之主要模式，臨床上常採用精神動力取向、認知行為取向與支持性心理治療，並依據最典型的特徵而尋求治療方式 (Betan et al., 2005)。其初始介入期，個案特徵與明顯遭遇之困境逐一浮現。之後，需釐清行為與障礙的關聯及交疊，以克服症狀之模糊地帶造成的誤判。經此一階段後，個案將能較為穩定接受診療，以提升個別諮商或團體治療效果 (Bonnington & Rose, 2014)。

三、邊緣型人格的特質理解與介入

邊緣型人格障礙者除了性格與行為的問題之外，亦可能因缺乏穩定依附關係，或自我認同不佳，而擔憂遭遺棄或陷入孤獨困境 (Berenson et al., 2018)。若邊緣型人格障礙合併其他症候，則較難區別其症狀之主從關係，其改變途徑可先了解症狀之特質與如何產生，以喚起其覺察症狀對個體產生之影響，以激勵自我調整 (Putnam & Silk, 2005)。但要讓個案從毫無價值感中覺察自我狀態，可加入專業人員協助教師提升對於個案透露線索的敏感度，以從中找到幫助個案詮釋其感受的技巧 (Crowell et al., 2009)。

邊緣型人格障礙的心理治療強調交互理解而非洞察，其自我概念低落亦是邊緣型人格障礙者常見的問題與困境 (Berenson et al., 2018)。介入方式常以營造個案認同的環境，使其情感經驗獲得矯正，但輔導歷程個案不易達成完全的自我統整，影響其日常生活功能，甚至在臨床上亦有自我瓦解與分裂現象，造成其內在強烈不安或無價值感 (Burckell & McMain,

2011)。其對自我之負向評價，使其厭惡自我、否定懷疑，或自我知覺分裂解離，甚至感覺不到自我的存在或認為已非原來的自己。當其失去價值感，對自身之批判意識，亦隨之增強 (Betan et al., 2005)。

邊緣型人格障礙最顯著特質是常交替著自我貶抑與兩極思考，有時也投射自身意象到周遭人物，致使對他人的感覺可能全然偏於某一結果，顯現其投射性認同的固著性格。例如：Becker 等人 (2002) 調查大學師生對邊緣型人格障礙者的接納與相處感受，發現多數人排斥與此一疾患者接觸，也誤解其性格症候。Bonnington 與 Rose (2014) 以前述發現為基礎，進行長期研究，發現導致上述問題的原因在於邊緣型人格障礙者缺乏與他人互動的社會技能，致使經常以操弄、控制，欲獲取友誼，卻造成反效果，長期累積又形成自我貶損。Berenson 等人 (2018) 發現邊緣型人格障礙者遭遇挫折時，容易負向思考，遭遇阻礙時，亦常從事件的負面觀點去判斷現象，也更容易表露自我的負向特質。

四、邊緣型人格的自我調適與處遇

邊緣型人格障礙者其內在之不安狀態，可能與成長環境、人際關係、受創經驗有關，其輔導議題可從學習與生活的穩定開始，之後再擴及人際關係的維繫。

針對邊緣型人格障礙者的治療，多從調和其自我認同、情緒與人際關係著手，例如：以生物社會理論為基礎的辯證行為治療法，從個案情感敏銳又脆弱的特質，剖析環境與生理的交互作用對其性格與行為的影響，發現其壓力反應與自我概念及

情感敏銳的關聯，且個體要減少壓力對自身衝擊之難度較他人更高（Betan et al., 2005）。

邊緣人格徵兆出現的階段以青少年期最常見，情境多在學校（Becker et al., 2002）。青少年期學生性格較為衝動，加上情境聚集效應發酵，使個案的校園同儕關係更為緊張（Crowell et al., 2009）。邊緣型人格障礙者的人際關係不佳，與其自我認同、家庭關係或與重要他人的互動有關，從中思考個案行為與前述關係之間的關聯，以排除較無直接影響的原因，慢慢找到行為背後隱藏的問題與輔導介入線索（Burckell & McMain, 2011）。然而，周遭環境對個體的態度，以及成長環境與生活模式，都可能影響邊緣性人格之形成。例如：Betan 等人（2005）認為邊緣型人格障礙者常缺乏自我認同、貶抑自身價值、無法適切表達情感、衝動控制不佳，其內在自我情感，受環境影響而呈不穩定狀態。Putnam 與 Silk（2005）認為此一問題導因於成長經歷與情境之交互作用而影響情緒調適。Crowell 等人（2009）則從生物社會發展理論，指出邊緣型人格障礙者之發展歷程與其脆弱性，及成長過程高風險因素的交互作用有關，因而影響個體的社會情緒與認知行為。Flury 等人（2008）亦指出缺乏同理心與情緒覺察力不佳，常是造成人際關係不佳的原因。邊緣型人格障礙者之困境在此，但難題則是覺察自我與他人情緒的訓練，並非一蹴可幾。這也是邊緣型人格障礙者之典型特質，常使其缺乏覺察自我與他人情緒差異之能力，以致

理解與感受產生困難。因此，目前教育現場常用的認知行為治療，多從指導個體透過自我管理與自我監控而學習識別自身行為，使其自我監控，以表現符合情境的行為，而認知行為治療即藉此一行為資料之蒐集歷程分析，尋找介入點與輔導途徑。

另一類型的邊緣型人格特質，可能來自高認知能力與社會期許造成的內在衝突。例如：資優生對自我的成就表現，常因外在評價而影響自我概念，長期累積的結果，可能造成負向心理反應，使其消極逃避或沮喪憂鬱，更嚴重可能導致邊緣型人格特質（Flett & Hewitt, 2002）。此一理論，在 Neumeister（2003）的研究中，亦有同樣發現。其研究從資優生的完美主義與成就動機之關聯來分析，發現社會期待加諸完美主義，使其出現人際退縮、社會適應不良、負向自我批判、過度放大失敗經驗、對失敗的謬誤歸因等問題。長久壓抑的後果，造成拒絕成就、逃離人際、反抗社會，以避免失敗之批判。

綜上所述可知，邊緣型人格障礙可能與個體之身心發展狀態及其內在、外在環境互動之關聯，影響其自我概念、成就動機、角色認同、內在衝突與人際互動。因此，本研究從邊緣型人格障礙資優學生之狀態，探討其關係與原因，期能找到可輔導此類個案的具體策略。

據此，本研究之問題如下：

- 一、尋找個案覺察自我狀態的線索與分析覺察歷程。
- 二、如何促進個案自我調適以導入輔導策略的步驟。

三、如何強化支持系統與建立優勢發展的具體作法。

參、研究設計

本研究以質性研究之個案研究取向，透過半結構式深度訪談，引導研究參與者依循訪談指引而敘說，以收集感受事件與經驗現象之資料，分析其學校適應與教師輔導策略。

一、研究者

研究者曾任職中等教育學校，輔導資優生十餘年，亦曾擔任社福機構志工輔導員，且修習輔導相關專長及質性研究課程，具備理解此類個案的能力與關注同理之態度。因此，本研究從個案選取、觀察、訪談、資料分析與詮釋，均由研究者擔任，可確保整體研究實施歷程，符合專業理論與學術倫理之規範。

二、研究參與者

本研究以立意取樣，邀請 2 位經醫師

診斷為邊緣型人格障礙，且此症候已有 3 年以上之高中資優生（代號 A、B）及其導師（代號 E、F）。訪談次數，A、B 各 2 次，E、F 各 1 次。訪談時間，每次約 2 小時。

因保護個案隱私，其個人背景與環境資料，僅陳述如下：A 之情緒時而低落抑鬱，時而沮喪無力。其家庭功能不彰、關係失和、學業成就不如預期、同儕關係不佳，且無支持系統，其內在自我狀態，時常感到混亂。B 與同儕時有衝突，起初十分抗拒輔導介入，直至出現多次嚴重的反社會行為，引發導師關注，經多方關係介入後，才願意接受輔導。其混亂與衝突強烈，非輔導系統可幫助。在導入醫療資源後，發現更多邊緣型特質與介入線索。

三、研究工具

研究者依據研究目的、文獻與相關背景經驗，擬定訪談題綱，分為學生版與導師版。如表 1：

表 1

訪談題綱

對象	題綱內容
學生版	<ul style="list-style-type: none"> • 您對學校的學習和生活會有壓力嗎？如果有，是在哪些方面？ • 您的優勢特質，表現在哪些科目或活動？是怎麼做到的？ • 誰幫助您發展這些優勢特質？ • 學校對您的優勢，提供哪些支持？ • 整體來說，您覺得自己的學校適應如何？ • 有沒有適應不好的地方？老師或學校單位怎麼協助您？
導師版	<ul style="list-style-type: none"> • 您對個案在學校的學習和生活，看法如何？ • 個案在學校呈現什麼樣貌？ • 您對他的要求與期望是否因為邊緣性人格障礙而調整？是如何調整的？ • 他的優勢在哪裡？您有沒有提供優勢支持給他？學校提供哪些資源，幫助他發展優勢？ • 他對班級活動的參與度如何？跟同學、教師的互動情形如何？ • 他與同學的互動情形如何？整體來說，他的適應如何？ • 有沒有適應不佳的地方，若有，您怎麼協助他？

本研究根據研究目的與問題及文獻探究獲得的啟示，規劃為訪談題綱。因此，訪談內容包含：如何發現個案的問題、如何使其覺察自我狀態、如何找到介入線索來幫助個案覺察自我。

更具體的問題細項，則包含如何促進個案自我調適、如何導入輔導策略的步驟、如何強化支持系統、如何重啟優勢發展。

前述題綱內容與具體的問題細項，是為了呼應本研究探討邊緣型人格障礙資優生的自我概念、成就動機、角色認同、內在衝突、人際互動、心理困境等層面之問題而擬定，才能從個案的內在與外在之關

係，分析其身心發展受事件的衝擊反應，以找到輔導策略。

此一題綱內涵，可以幫助研究者從資優生的情意與人際及社會適應之特徵與問題，分析其情緒、行為及心理與認知，以發現其任務挑戰、情感衝突或社交困境等線索，對於研究者分析資優生因社會期待而產生諸多內、外在衝突的原因，有其助益。此外，資優生的完美主義與社會期待，加入卓越成就導向的高度自我期許之動機催化，可能因為結果而影響自我評價。經過時間的催化，也可能導致低自尊、負向自我批判。

上述項目是本研究探討邊緣型資優生

的徵兆、學校適應、內外性格、衝突反應、情境效應、同儕關係、自我認同等重要線索，亦是本研究如何發現個案行為與前述關係的關鍵介入，據此分析個案在歷程的反應，以提出輔導策略。

四、資料分析與編碼

本研究之資料為研究參與者訪談內容，轉譯逐字稿後，先反覆閱讀，以標示各段之主題句，再以關鍵詞進行分析。之後，將各關鍵詞組成概念主題，再將之比較，把其中相關的成分，聚斂為更高層次的核心主題。最後，從關鍵詞、概念主題、核心主題，歸類為編碼系統，據此比較、篩選、區辨，以構成類別並分析差異、整併相似而歸納出結果。

五、研究信實度

研究者長期參與研究場域，並透過三角校正及同儕檢核，建立信實度。研究者透過與研究參與者保持聯繫，以建立信賴與夥伴關係，再藉由個案之心理衡鑑報告、學習表現紀錄、研究省思札記等不同資料來源，強化可信性，同時亦邀請研究同儕，擔任外部檢核，以共同分析、討論，獲得一致性檢定。

肆、結果與討論

一、研究結果

(一) 透過認知學習與思考焦點轉換，發現其自我覺察線索以分析其覺察歷程

1. 引導個案從自我覺察中發現自我狀態
教師透過個案自我檢視歷程，使其將

自我視為可獨立掌控自身意識之個體，以發現內在自我之混亂狀態，並窺見反社會性格與被動退縮的消極面：

以前控制不了自己、很衝動、內心會不自覺想攻擊別人，甚至都敢對老師挑釁、對同學飆罵、反抗，可是心裡也知道不對，但慢慢不消極，對老師和權威才不反抗 (A104)。

衝突是內心的抗議，不知道為什麼這麼直接把自己孤立，不想溝通。沒朋友也沒差，本來就孤獨。不想依賴同學，但有時候會變得更焦慮，喜歡孤獨也許不是真的 (B107)。

2. 透過認知學習而強化自我認同

教師引導個案發現情緒起伏的時機與情境，輔導其學習面對毀滅思考或激烈負向念頭出現時之處理，使其學習脫離當下衝突，檢視自我對於情境與行為的評價：

他怎麼看情緒的暴怒點和發生的時機，對這個問題會多一點介入線索，這是引導他了解自己情緒的開始，也是理解自己思考的方式 (E115)。

要讓他減少不理性的想法，把重點放在正向的事物上，不要一直用憤怒去面對周遭的人，就算曾經有挫折，也不是每一次都是失敗的 (F114)。

3. 引導個案將思考焦點置於當下所見

教師理解此一症候，引導個案將思考置於眼前所見情境，避免其無止盡回溯過往失敗與挫折，以調整不合理的想法：

他某些層面的問題跟心理狀態有關，也很容易有錯誤認知或負向思考，這些問題可能跟以往的行為模式有關，因為轉換觀點可以強化信念(E109)。

我知道那是心理的狀態，希望他有更好的面對方式，不要一直回想過去的不對、不好，盡量看看眼前可以努力的。因為，資優生有他的優勢，這是跟其他罹患邊緣型人格障礙者不同的地方，但是當他越往負向地方鑽的時候，他的優勢就越不容易發現，所以，改變看待事情的觀點很重要(F112)。

(二) 透過情境模擬與事件分析以調適感受並依據線索導入社會技巧課程

1. 模擬情境事件與描述感受

教師發現個案無法自我肯定，對自我亦無自信。然而，若要探求此一問題背後的原因，還需邀請專業人士加入。心理師介入後，發現個案漸能自我覺知，再將焦點置於欲改變的行為，循此教導個案透過模擬情境與描述事件感受，共同思考如何避免與防範：

從認知行為取向輔導他面對思想扭曲，或情緒強烈反應造成的行為，去發現他們自己的問題，才有機會發展優勢(F129)

2. 調適性格差異以促進同儕互動

高中階段的青少年重視友誼，但個案獨特的性格特質與迥異的人際互動，讓同儕覺得怪異，亦無法適切與之互動，也無力管理情緒。教師覺察個案缺乏自信、低自我認同，對環境缺乏認同。此為關鍵因素，即思考如何從認知層面延續到行為與情緒的管理：

我有時候不太能控制自己的情緒和行為，也不可能好好的對待別人和自己，尤其是情緒突然失控、也會焦慮、恐懼，覺得有可怕的事情發生(A220)。

我覺得我本來就沒能力，而且天生不受歡迎，本來就容易失敗，而且很容易讓別人討厭，更不喜歡這個環境(B223)。

他因為長期不信任他人，也不信任自己，加上有時候情緒失控，還有莫名的恐懼，不了解他的人，真的覺得很難相處，像顆定時炸彈，但既然問題在這裡，就要處理這些行為背後的原因(F127)。

3. 引導個案釐清紊亂感受與依賴混淆

教師覺察邊緣型人格障礙者的人際互動特徵，發現其因過往經驗的感受紊亂，來自自主意識與情感依賴關係的混淆：

有一些經驗讓我知道自我破壞，會給我一些穩定的感覺，攻擊別人也讓我證明自己的重要性（B239）。

發現他不允許自己快樂，有時候也會破壞一些關係，感覺好像要看到有人痛苦，而且不斷重複欺負同一個人（F147）。

4. 導入社會技巧課程

人際互動技能與情緒管理能力的強化，除了認知行為介入之外，亦需透過社會技巧訓練，以控制衝動、易怒，降低對他人言語的敏感性。個案雖然無法理解個人差異，卻可秉持相同態度與他人相處，其使用的相處模式是以最近一次接觸的經驗為基礎，再依照同儕之間的關係深厚不同而調適相處方式：

透過社會技巧訓練，可以讓他們用適當的方式去對話，用合宜的行為去跟同學互動，慢慢地有影響，人緣會稍微好一點（E143）。

雖然他不太理解個人差異，但要用相同態度對待別人，我讓他用最近一次接觸的經驗為基礎，再看熟絡關係來調整（F133）。

（三）建構專業支持系統以重啟個案的優勢潛能並加入重要他人之力量

1. 尋求專業醫療資源

教師發現更積極的做法為尋求專業醫療協助，透過醫師及心理師的「辯證行為治療」，強化更多認知與行為支持，減少對環境的敵意與不適應：

DBT 可以減少他對學校的不適應，強化他要改變的動機，甚至連帶影響他身邊接觸到的情境（E120）。

要有改變的動機，才能建立有效的行為目標，這是輔導成效的關鍵，慢慢發現他能適應班級和學校生活，醫生也說個案面對環境的壓力小一點了（F124）。

2. 邀請重要他人加入並從問題型態思考優勢對應

教師發現重要他人對個案的家庭功能有正向影響，心理師也認為有必要了解家庭動力，因此在諮商歷程加入個案母親，教導其如何給予支持。教師亦極力充實自我專業知能，從接手個案起即廣泛汲取與此障礙相關的資訊及參與研習，從中發現個案情緒失控與人際衝突等行為，思考如何把衝動行為對學習與人際的阻力，轉為激發優勢的途徑：

雖然他想疏遠人群，但他非常依賴母親，每天都要跟母親說話，我覺得母

親對他很有影響力，邀她一起來跟諮商師對話，分享支持策略（E127）。

雖然有邊緣人格，可是那些強烈的情緒，如果用對地方，會不會剛好適合。因緣際會，有一位藝術家剛好是資優班學生的家長，願意義務指導這位學生創作，就這樣慢慢開始找到聽個案說話的另一位良師（F131）。

3. 定期就醫並關注處遇

個案 A 伴隨注意力缺陷過動症，個案 B 曾患憂鬱症，心理師與醫師認為個案需定期就醫，以關注其狀態，並視情況而調整介入處遇：

有些症狀要看醫生，由醫生給予醫療處方，再搭配認知行為的改變，比較有幫助。因為這些症狀，有些有嚴重性，有服藥，效果差很多（E146）。

醫生給抗憂鬱劑，有藥物治療的效果，避免引發分裂性邊緣疾患，也真的發現服藥期間，症狀有明顯改善（F142）。

4. 引導個案探索興趣

教師發現個案有運動習慣，表示其仍有力量可做到某些事情，因而從與其運動習慣較為接近的興趣議題中，尋找相近的項目，作為優勢指引。教師顧及個案可能因為過去的失落經驗而使其對自我無自信，所以請其回想曾有過的成功經驗與描

述當時的感受，引導其發現自我優勢。教師發現個案的動機比初期提升，可以此為介入：

或許很多人把邊緣型人格障礙者當成很難處理的人，但我不這麼認為，我希望用自己的力量幫助他，如果他能夠因為參加一些活動而發現自己的優點，和自己存在的價值，我覺得很有意義（E139）。

至少他願意重新看見過去的美好，而不是對自己全盤否定，認為自己一無是處。問問他會哪些事情有興趣，或有想做哪些事情的興趣，可以找到幫助他的方法（E130）。

開始不排斥，慢慢跟過去的混亂、壞情緒，表現得有一點不一樣，那些興趣可能有，只是自己沒有發現。所以，引導他們找興趣，投入自己喜歡的活動，可以把依附關係，從實際的對象變成讓他們投入的事物。如果邊緣型人格障礙者與他人建立關係不易，改以與自己的興趣事物連結，或許比人容易（F137）。

歸結上述發現可知，邊緣型人格障礙加諸資優特質，使其行為產生爭議或質疑。但若未對邊緣型人格障礙有充分認識，對其症候較難以同理，再加上資優生認知心理與情意特質的交互作用，更易讓人只看見其凸顯之某一負向行為，卻忽略

自我優勢。

邊緣型人格障礙與憂鬱症、情緒障礙，有某些共病徵候，若無法釐清某一障礙為主因時，必須耗費長時間觀察及與個案相處，才能發現問題主因，以尋求適切之介入處方。但導致邊緣型人格障礙的原因複雜，部分可能與情緒調節或壓力調適有關，部分與神經心理系統或思考混亂有關。

若以心理動力理論分析，則發現邊緣型人格障礙者常以極端結果去看待事物，使其陷入是非對錯截然二分之局勢。然而，這並非世界的全貌，但對邊緣型人格障礙者卻難以理解。此一問題造成其缺乏同理心，影響人際相處。

邊緣型人格障礙者的人際適應不良與其思考、感受、行為僵化有關。當其無法適當調節情緒時，反應強度可能超乎預期，而情緒調節力不佳，亦影響情緒穩定性與衝動控制，使其更難調節內在自我衝突，導致缺乏學習動機。

教師在輔導歷程的難處為有時候個案的狀態不佳，使其無法產生行動，但有時又因過於衝動而未縝密思考，以致行為脫序。但人際適應困難及難以與他人形成合作關係，是教師於輔導歷程較難介入者。因為，教師亦需顧慮同儕反應與感受，當個案未能友善、理性投入團體學習時，教師一味要同儕保持正向接納，有其難度。此外，邊緣型人格障礙者偶有戲劇化的情緒反應，或是突爆式節奏行徑，是同儕難以招架的問題，而這正是加速個案與團體關係惡化的因素，且其中有許多重疊，包

含情緒與情境關係等問題。

二、討論

邊緣型人格障礙者之內心可能仍渴望與其依附對象連結，但因缺乏與他人建立人際脈絡的能力而轉為負向自我批判。此一現象在資優學生身上更為明顯，或許與資優生的情意特質有關。

在引導個案尋找興趣和發現自我專長中，發現其能關注某些活動訊息，教師以此引介個案，同時鼓勵參與，以培養交友勇氣，藉此締結人際關係。此一方式僅有部分成效，因為要個案學習交友並不容易，所以，教師透過引導個案練習自我陪伴的方式，強化其學習如何自處或如何與自我和諧共存，再擴及與他人關係。

輔導過程中較難克服的是個案自我認同障礙的輔導，因其行為模式與思考方式有極大關聯。每當其自我預期與真實表現產生落差時，個案常陷於無法客觀自我解讀之困境，也導致其無法同理他人或誤解他人言語訊息的問題，再加上習慣極端思考，更不易培養正向人際關係。此一原因可能與邊緣型人格障礙者之內在混亂與不自覺焦慮，影響其判斷人我關係的能力有關，而其焦慮情緒不僅影響人際，也可能加劇衝突發生的頻率。

伍、結論與反思

一、結論

教師對個案的理解與支持，使其知道教師不同於其他曾誤解個案行為者，不會因為個案當下的行為而給予評價。個案從

輔導歷程理解教師，而與其維繫情感關係且獲得支持。此一理解與支持，是建立於深厚關係的信任，漸漸撫平個案焦慮不安或混亂複雜的內在情緒，強化其與同儕建立群己關係與對情境的信賴。

臨床上也常透過心理治療來幫助邊緣型人格障礙者適應環境，本研究發現教師除了由此一向度尋求協助之外，也透過認知行為方式，輔導個案改變常投射負面感受於諮商者而產生反轉移關係的問題。

教師亦在其家庭關係中，尋找重要介入，於是加入母親的角色，共同思考如何幫助個案之學校生活與人際活動。此一歷程中發現個案的自我情緒，部分與家庭關係牽連，使其抗拒成就卻無法逃避的複雜情結，轉變為情緒問題。當教師理解此一脈絡關係後，逐漸體會個案面對壓力時的高度焦慮來自無法抵抗此一拒絕關係的矛盾。

然而，個案知道家庭對其資優身分有極高期待，但此一期待亦是個案給予自身成就的標準，卻受限邊緣型人格障礙，使其難以理性看待家庭賦予期望的本質是個案能充分發展自我能力，而非個案自我衍生的負面聯想。若個案能跳脫上述非理性想法，應能幫助其體會家庭期待、自我能力與實際表現，是建立於彼此間的平衡之道理。待此一觀點於個案心中逐漸滋長，其自我也能於混亂的人際互動模式中，尋找如何自我平衡的基準點，同時透過長時穩定治療而接納並開啟新關係的可能，並能透過認知行為而維持穩定。

二、反思

對於邊緣型人格障礙者的輔導歷程，從初期關注其童年經驗、創傷事件、親子關係，發現令其陷入困境的原因。輔導中期加入心理諮商，發現個案敘說過去事件時，已明顯平靜許多，且需要同儕認同的心理狀態亦顯現。後期則視其進展，輔導個案調適此一障礙導致的情感衝突。

個案亦曾因邊緣型人格障礙合併焦慮而就醫，在醫師建議下養成定期運動習慣而維持身心平衡，漸漸降低焦慮頻率。母親也意識到個案需要自我肯定，因此，主動陪伴個案運動，並在過程中與個案聊天，使其感受陪伴的意義，藉此培養其需要友伴的意識。

教師輔導、心理諮商與母親的運動陪伴，對個案焦慮情緒改善，有明顯成效。但其與同儕的關係，雖未有顯著改變，不過，對個案而言，內心已知同儕的意義，且慢慢理解自我狀態是影響自我能否被他人接受的關鍵。

教師在輔導歷程亦發現個案因缺乏同理而導致諸多人際衝突，是個案處境的核心問題。因此，教師引導個案發現情緒來源的歷程，使個案知道其曾使用激烈手段表現內在情緒，但當時並未覺察行為背後因素可能是對自我的憤怒或低自我認同。當個案知道此一狀態導致的後果，但卻無力改變時，曾一度陷入不願繼續面對問題的狀態。

輔導歷程使個案發現衝突當下的內在自我狀態與發現自身問題所在，思考背後潛藏的失落與壓力，使其面對自身情感混

亂狀態時，無法釐清脈絡關係，亦不易發現缺乏自信與同理心的自己，以致解讀自我與外界關係時，未能保持客觀。長期累積的後果，使其內在情感脆弱，但外表卻無畏懼、無所謂。此一內、外在衝突，導致個案無法真正體會自身感受與表達自我需求，連帶影響周遭同儕及師長，不知以何種方式面對個案。

因此，教師初始讓個案了解邊緣型人格障礙的典型特質，使其對自我的人格特質有更多認識與理解，以試探其是否曾有受創事件之意識經驗。教師使用的策略是從個案自己覺察思考方式的極端，到引發人際衝突線索的探尋，找到自我認同障礙的理由，來自長期成就不如預期的低自信引發的內在自我衝突，以及衍生的激憤情緒或兩者的交織作用，使其難以理性思考，且行為亦變得難以控制。然而，這些行為對個案而言，都是影響其人際關係的因素。當釐清原因，找出為何容易情緒失控的理由，發現與其常莫名出現壓力事件情結之徵候有關，之後才逐漸在輔導歷程順利前進。

參考文獻

- 吳武典 (2001)。資優學生的適應類型與心理輔導。 *測驗與輔導*， **166**， 3481-3484。
- Adams, R. R. (1994). Jimmy- A gifted child with behaviour difficulties. *Gifted Education International*, *10*(1), 21-23
- Al-Quraiti, E. A. (2014). *Talented and gifted people have their own characteristics, discoveries and care*. Alam Al Kotob.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Becker, M., Martin, L., Wajeeh, E., Ward, J., & Shern, D. (2002). Students with mental illnesses in a university setting: Faculty and student attitudes, beliefs, and experiences. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, *25*, 359-368.
- Berenson, K. R., Zhao, F., Nynaes, O., & Goren, T. (2018). Borderline personality features and integration of positive and negative thoughts about significant others. *Personality Disorders: Theory, Research and Treatment*, *9*(5), 447-457.
- Betan, E., Heim, A. K., Conklin, C. Z., & Westen, D. (2005). Countertransference phenomena and personality pathology in clinical practice: an empirical investigation. *American Journal of Psychiatry*, *162*(5), 890-898.
- Bonnington, O. & Rose, D. (2014). Exploring stigmatization among people diagnosed with either bipolar disorder or borderline personality disorder: A critical realist analysis. *Social Science & Medicine*, *123*, 7-17.
- Bradley, R., Conklin, C. Z., & Westen, D. (2005). The borderline personality

- diagnosis in adolescents: Gender differences and subtypes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 1006-1019.
- Burckell, L. A., & McMain, S. (2011). Contrasting clients in dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: “Marie” and “Dean” two cases with different alliance trajectories & outcomes. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 7(2), 246-267.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Crowell, S. E., Beauchaine, T. P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending linehan’s theory. *Psychological Bulletin*, 135(3), 495-510.
- Elisabeth, M., Katharina, V., & Franzis, P. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33(1), 39-46.
- Feldhusen, J., Van Tassel-Baska, J., & Seeley, K. (1989). *Excellence in educating the gifted*. Love Publishing Company.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research and treatment*. American Psychological Association.
- Flury, J. M., Ickes, W., & Schweinle, W. (2008). The borderline empathy effect: Do high BPD individuals have greater empathic ability? Or are they just more difficult to “read?” *Journal of Research in Personality*, 42(2), 312-332.
- Neumeister, K. L. S. (2003). Perfectionism in gifted college students: Family influences and implications for achievement. *Roepers Review*, 26(1), 53-53.
- Paris, J. (2007). The nature of borderline personality disorder: Multiple dimensions, multiple symptoms, but one category. *Journal of Personality Disorders*, 21(5), 457-473.
- Putnam, K. M., & Silk, K. R. (2005). Emotion Dysregulation and the Development of Borderline Personality Disorder. *Development and Psychopathology*, 17(4), 899-925.
- Tannous, A., Rihani, S., & Zbon. (2012). Personality that distinguish between gifted students and ordinary. *Dirassat Journal*, 39(1), 119-134.
- Zanarini, M. C., & Frankenburg, F. R. (2007). The essential nature of borderline psychopathology. *Journal of Personality Disorders*, 21(5), 518-535.

A Study of School Adaptation and Counseling Strategies for Gifted Cases with Borderline Personality Disorder

Yung-Hsiang Chen

Associate Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

From the long-term counseling of gifted cases with borderline personality disorder, the researcher had learned about the fluctuating emotions or depression of the cases, and understood the psychological needs of the cases for help. The above motivations made the researcher explore why the cases had been stuck in the predicament of family, school and peer relationship for a long time. The researcher expected to discover the reasons for their disordered ego states and emotional conflicts, and to find clues for counseling intervention. Therefore, this research took two gifted students with borderline personality disorder as objects to explore the context of their emotional behavior, interpersonal relationships, and school adaptation, which provided guidance strategies for teachers. Through the case study orientation of qualitative research, the researcher collected information on perceived events and empirical phenomena. It was found that borderline personality disorder imposed gifted traits to make behavior controversial or questionable. Besides, the cases viewed things with extreme results, resulting in a lack of empathy and affecting interpersonal relationships. Because their interpersonal maladaptation was related to rigid thinking, feeling, and behavior. The difficulty of the counseling process was that sometimes the cases were not in a good state, and sometimes it was too impulsive and not thoughtful, so that the behavior was out of sequence. In addition,

the counseling process was difficult to change the interpersonal adjustment of the cases, which was the key to making it difficult for them to form cooperative relationships with others. Therefore, the teacher initially let the cases understand the typical characteristics of borderline personality disorder and find the reason for the self-identity disorder. In this way, the cases could clarify the reasons and find out why the stressful event complex often appeared inexplicably, and then could move forward smoothly in the counseling process.

Keywords: borderline personality disorder, gifted, school adaptation, counseling strategies

