

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民93，36卷，1期，13—33頁

幽默訓練融入綜合活動對國一學生 創造思考與人際因應之影響

張景媛

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

陳學志

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系／
國立政治大學
創新與創造力研究中心

黃譯瑩

國立政治大學
教育學程中心／
創新與創造力研究中心

本研究目的在設計適合國一學生學習的「幽默訓練融入國一綜合活動課程」，並了解該課程對國一學生創造思考與人際因應的影響。研究者融合幽默訓練與國一綜合活動課程，設計一套「幽默訓練融入國一綜合活動課程」，並以兩班國一學生為實驗組，進行實驗教學；另兩班則為控制組，以原有課程進行教學。使用的研究工具包括「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與自編之「幽默人際因應量表」，資料分析則採用「單因子多變項共變數分析」進行統計檢定。在經過一學年的實驗教學後，結果發現：在創造思考方面，實驗組在語文創造思考上的表現顯著優於控制組，但是兩組在圖形創造思考上的表現則無顯著差異；在人際因應方面，兩組在「多成分幽默感量表」、「幽默人際因應量表」上的表現皆無顯著差異。本研究根據研究目的及結果進行討論，並提出結果應用及未來研究的建議。

關鍵詞：人際因應、幽默訓練融入國一綜合活動課程、創造思考

近幾年來，國內推動教育改革的聲浪不斷，而當前國民中小學九年一貫課程正如火如荼地展開。為改善學科林立而使知識零碎，甚至與生活脫節等問題，以提高學習內容的整體性與統整性，此次的課程改革遂將原有的學習內容整合為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動等七大學習領域。其中語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學等六個領域主要仍以知識的學習為主，而綜合活動學習領域是一項新的嘗試，它既不是輔導、不是童軍、不是家政，更不是輔導、童軍、家政三者的混合體，它主要的目的在讓學生懂得生活，強調的是讓學生運用各領域中學到的知識，在問題解決情境中展現出來，從實際面對問題，也就是讓學生經由解決問題歷程，實踐、體驗、反思、建構個人生命的意義。換句話說，藉由綜合活動學習領域的課程，讓學生從活動中體驗活動的意義，反思相關的議題，重新建構個人的想法。

綜合活動學習領域的特別處，即在於它並不著重知識的教導，而是重視學生能運用已知的事物，以更深入了解生活中的萬事萬物。目前，學生們所欠缺的不是知識的多寡，而是沒有深入思考的習慣與機會；綜合活動正好提供學生這樣的情境與機會。綜合活動要能成功地達到目的，活動的設計十



分重要，而設計綜合活動課程是相當艱難的一件事，因為要引發學生主動探索與思考的行為原本就不是容易的事。此外，綜合活動課程設計亦必須不斷地思考與創新，才不致流於形式，無法達到活動課程應有的目的。

在研發綜合活動課程的過程中，探索教育確實是能達到活動課程目的的一項體驗活動，但是探索活動也只能融入部分的精神於綜合活動中，並非所有的學校都有能力進行攀岩、溯溪或登山的活動，況且體驗活動也不一定要從挑戰能力的極限來達到體驗的目的。在眾多的理論探討中，幽默訓練的理論基礎就顯得與綜合活動的精神十分契合。陳學志（民84）提出幽默創造的認知機制，當時偏重幽默的認知成分技巧，以及成人的幽默訓練效果。陳學志與邱發忠（民88）亦曾以網路上的幽默創造技巧分類為基礎，設計幽默訓練課程，然而此課程仍以認知策略為主。目前的幽默訓練已從動機、認知、情緒以及行為四個層面整合地加以研究，並嘗試發展出整合知、情、意、行的幽默訓練課程（陳學志，民92）。

許多學者普遍同意創造思考的可貴，及其對個體適應環境與處理新問題的影響，然而創造思考的方式卻因人而異（李錫津，民76；陳奐宇，民89；Torrance, 1984）。Ziv（1976, 1983）的研究發現，幽默刺激有助於提昇個體的創造力。Jurcova（1998）的研究則發現，若引導個體以幽默的觀點看待事物，有助其發揮創意，而有令人意想不到的想法。另外，Sherman（1988）則認為，幽默是一種人際溝通的行為，不僅能促進人際互動、增進友情，親密感及別人的贊同，也可藉由幽默的呈現，以社會能接受的方式向別人表達負面的情緒，與別人隔離，因此能改變或調整人際間的距離。因此，幽默在構成與促進人際關係上是相當重要的。Powell（1977）指出幽默有社會控制的功能，透過幽默的團體動力，團體中的成員更能夠去接受團體規範（group norm）且認同團體，此外，幽默也能夠控制內團體（in-group）的行為，提昇團體士氣。綜上所述，透過幽默訓練的介入，應能改變學生的創造思考與人際因應。具體而言，本研究的動機乃欲將幽默訓練融入綜合活動學習領域，並希望了解該課程對於提昇學生的創造思考與人際因應的效果。本研究的目的如下：

- 一、設計適合國一學生學習的「幽默訓練融入綜合活動教學方案」。
- 二、了解「幽默訓練融入綜合活動教學方案」對國一學生創造思考與人際因應的影響。
- 三、提供研究成果及實驗教學錄影帶給中小學綜合活動教師參考。

依據上述研究目的二，提出本研究假設：

- 一、經過實驗教學後，接受幽默融入綜合活動的實驗組學生在「新編創造思考測驗」的得分上高於接受原有課程的控制組學生。
 - （一）經過實驗教學後，接受幽默融入綜合活動的實驗組學生在創造思考中「語文創造力」分量表的得分上高於接受原有課程的控制組學生。
 - （二）經過實驗教學後，接受幽默融入綜合活動的實驗組學生在創造思考中「圖形創造力」分量表的得分上高於接受原有課程的控制組學生。
- 二、經過實驗教學後，接受幽默融入綜合活動的實驗組學生在「多成份幽默感量表」（幽默理解能力、幽默創造能力、幽默因應能力、社交情境中的幽默能力、對幽默的態度以及笑的傾向）的得分上高於接受原有課程的控制組學生。
- 三、經過實驗教學後，接受幽默融入綜合活動的實驗組學生在「幽默人際因應量表」的得分上高於接受原有課程的控制組學生。



文獻探討

一、綜合活動課程的內涵與存在的意義

依據教育部於民國九十二年公佈之「國民中小學九年一貫課程綱要」，綜合活動學習領域的「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，而「活動」是指兼具心智與行為運作的活動。一個人需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義，方能對所知的萬事萬物產生更深入的認識，綜合活動即是為落實此理念而設置之學習領域。

黃譯瑩（民90b）則認為廣義的「活動」是指所有主體與客體交互作用的過程，而活動課程中的「活動」應具有教育價值，其價值是在學習者「行、思、知」的統整過程中展現出來。活動課程的目的在提供學習者透過對活動的實踐，獲得直接體驗與即時反饋信息，從過程中體驗與應用所知，建構自己對活動的意義，並藉此同時再次認識這個建構意義的主題，也就是自己。

美國、加拿大、英國、香港，以及先前國內中小學所實施的課程計劃中，並未正式規劃或設置「活動課程」，僅以選修課程呈現，因此活動常被視為核心課程以外的「課外活動」或「以活動方式進行的學科課程」；此次課程變革將綜合活動正式納為七大學習領域之一，以彰顯知、思、行同等重要（黃譯瑩，民90a）。

此次實施國民中小學九年一貫課程改革的目的是要讓學生能將知識轉化為能力，其精神是要讓學生能自己建構知識，將知識內化為個人的想法，最後能將所知在生活中實踐出來，因此，學生是學習的主體。綜合活動就是要提供這樣的機會，讓學生在真實的情境中，運用所學，面對問題，解決問題，進而落實在生活中。如果綜合活動課程僅讓學生完成老師所安排的活動，而沒有同時於實踐的過程中引導學生充分運用各種感官去體驗活動的意義，或無法讓學生從容地表達自己的感受，那麼，所有活動將只是行為上的表現，或是成人欲加諸孩子身上的價值而已（黃譯瑩，民90b）。

因此，綜合活動必須提供孩子在活動中實踐生活知能的機會，並能充分表達自己的情意，以及思考為什麼自己會有這樣的感受或想法，充分體驗與省思活動意義；亦即引導學生於活動中進行實踐、體驗與省思，並能驗證與應用所知。

二、幽默的定義

幽默是什麼？有人認為幽默是一種哲學，有人認為幽默是一種智慧，有人則認為幽默就是一種能使人產生愉快的感受（蕭文，民89），其實幽默是一種很難界定的心理現象，其定義會因研究者的觀點不同，而有所差異。許多心理學家曾嘗試為幽默下定義，Wilson（1979）認為，幽默是指一種能使人覺得有趣（amusement）或好笑（funny）的刺激；Nazareth（1988）則將幽默界定為任何可笑（laughable）或有趣（amusing）的事；而Long與Graesser（1988）認為幽默是指個體有意或無意所說出或所做能引發他人喜悅或好笑感覺的事物。高源令（民80）認為幽默可以廣義地解釋為人們才智的開展，是發現新點子時用來表達歡愉、驚喜的方式。陳學志（民80，民84）則指出，當我們提到幽默（humor）一詞時，常常與笑（laugh）、有趣（amusing）、好玩（playful）、笑話（joke）、機智（wit）、荒謬（absurdity）、好笑（funny）、喜劇（comic）、微笑（smile）等概念交換使用。

對幽默本質的探討方面，也依研究者的研究興趣不同而有不同重點的強調。Nazareth（1988）將幽默從三個層面進行分析：一是引起幽默的特定刺激型態；二是幽默刺激被個體感知後所產生的認知或情緒上的經驗；三是幽默產生後之外顯行為反應。Long與Graesser（1988）的看法與Nazareth相當一致，他們將幽默概念區分為三個面向：一是引起幽默反應的刺激形式，可為口語與非口語或結合兩者來呈現，而刺激事件也應包含幽默事件的脈絡性質；二是引發幽默刺激的企圖，包含有意的及無意



的狀態；三是引發幽默刺激的反應，此反應根據主觀的認知反應，而非可觀察到的外在反應。劉佩雲（民79）則認為幽默具有欣賞幽默的能力與創造幽默的能力這兩個主要的面向。Warnars-Kleverlaan、Oppenheimer與Sherman（1996）認為，幽默除了有社會目標外，還包含幽默產生能力、好玩的感覺、辨認幽默的能力、理解幽默的能力、使用幽默化解問題情境的能力等幾項特質。

陳學志（民90）綜合各家說法後，對幽默一詞提出以下的定義：**幽默是一組特定的刺激，能引起好玩的性質，個體覺知幽默刺激後能產生認知或情緒上的經驗，並產生外在可觀察到的反應，除能理解幽默的意義外，並能依情境的變化創造出好笑的事件。**

三、幽默理論基礎

（一）心理分析論

Freud（1960）認為主要是釋放緊張的需求引發個體對幽默刺激的反應。依據心理動力論的觀點，個體源於本我的心理能量會不斷累積，但是這種心理能量在超我的監控下無法直接宣洩，因此個體需要有一個釋放的管道，才能達到平衡。笑話正提供了宣洩本我驅力的合法管道，能使個體降低緊張，達到平衡狀態。

（二）失諧理論

依據「失諧理論」的看法，幽默的引發主要源自於對立想法、概念或是不預期（驚奇）情境的呈現（Lefcourt & Martin, 1986）。Nerhardt（1976, 1977）亦認為幽默來自於兩個矛盾的心智表徵（一個是個體所期待的，另一個則是由「關鍵語句」產生），而兩個心智表徵差異愈大會產生愈高的幽默評定。另外，Giora（1991）則認為幽默刺激在敘述初期帶有較少的訊息，但「關鍵語句」呈現時卻呈現了大量訊息，這是個體不能預測的，所以產生驚奇效果。

（三）失諧—解困理論

Suls（1972, 1983）假設的「失諧解困」幽默理解模式區分為兩個階段，一為「失諧階段」，另一為「解困階段」（失諧的解決或理解）。在「失諧階段」中，個體閱讀幽默刺激時並無法充份理解句子的意義；然而進入「解困階段」時，個體如果能由相異概念進行理解或解決失諧，便能全然理解刺激與刺激中蘊含的幽默。在失諧—解困理論的觀點中，幽默的引發必須同時具備上述的兩個階段。

（四）理解—推敲理論

Wyer與Collins（1992）提出的「理解—推敲」理論認為：當個體接收到幽默訊息之後，會以先前經驗或基模加以解釋，但是因為解釋結果無法有效了解，就產生了「失諧」的狀態。此時，個體需要重新理解此幽默刺激，來解決失諧狀態。在重新理解後，理解結果可能與首次的理解有極大差異（例如：原來很嚴肅，重新解釋後變得不正經等），這將引發幽默的感覺。總而言之，人們在接觸到幽默刺激後，嘗試解決「失諧」的「理解」及「推敲」的歷程會引發幽默的感覺。

（五）反向—合意模式

陳學志（民80）所提出的「反向—合意」模式認為一篇文章要能引發好笑的感覺必須經過四個階段，以下分別加以說明：

1. 衍生隱含命題階段：當讀者在閱讀一段敘述時，一開始會依據舊有基模對這段敘述衍生出「隱含命題」。
2. 失諧階段：讀者繼續閱讀這段敘述時，倘若敘述中的「關鍵語句」不在個人基模可以預測的範圍內（和先衍生的隱含命題不符），則「關鍵語句」將引發讀者的失諧反應。
3. 逆溯推論階段：讀者在產生失諧反應後，會試圖由「關鍵語句」或這段敘述的語義線索進行「逆溯推論」，產生「逆溯命題」。如果讀者逆溯推論出的命題和這段敘述的語義情境和諧，便能解決先前的失諧反應。



4. 否定隱含命題階段：此階段是幽默理解所獨有的歷程。在這個階段中，讀者會發現「逆溯命題」和「隱含命題」並不一致，因此會否定或調整「隱含命題」。在否定或調整「隱含命題」的同時，讀者將產生好笑的感覺。

在以上的討論中，不同學者雖然提出了關於幽默的不同理論，然而綜合各位學者的看法，可知幽默的引發主要導因於讀者在接收幽默刺激時所產生的一系列反應，包括產生「失諧」的反應、接下來進行「理解推敲」來解決失諧情況（解困），最後產生和先前理解不同的命題（否定或調整先前命題）。

四、幽默與創造思考的相關研究

教育與心理學家們普遍同意創造力的可貴，然而對於創造力一詞的看法卻仍莫衷一是。Torrance (1984) 主張，創造力可能是發明能力、生產性思考能力、擴散性思考能力、也可能是想像力；李錫津（民76）則認為，創造力指個體能有效處理新問題，產生對本身具有價值的新構想與新領悟的能力；陳奐宇（民89）認為創造力不僅是一種思考能力，同時個體要能運用此思考能力創作出新奇、獨特的作品；而張振成（民90）更主張，創造思考是人類所獨具的稟賦，也是促進社會進步的原動力。提昇創造思考能力有助於增進個體面對新的問題情境時的問題解決能力，因此培養學生創造思考是教育改革的重要議題，國內各級學校的教學目標中，均列有培養學生創造思考與問題解決能力一項。

高源令（民80）主張創造力是發散思考與想像力，而幽默與創造力間有密切的關聯。張振成（民90）認為，生動、活潑、自由、溫馨、幽默的支持性氣氛是適合創造思考的環境，可以孕育創造者的動機，培養創造者的人格特質，以發展創造思考技巧，激發創造思考，助長創造行為。因此，若能建立上述適合創造思考的心理環境，可能有助於提昇個體創造思考的能力。李永怡（民81）認為，幽默是創造力的催化劑，而幽默本身就是一種創意，當一群人一起「講笑」時，較能放下「別人會不會認為我很荒謬」的自我設限，也較能運用想像力，思考各種可能性。研究亦指出，當幾組人用討論的方式試圖思考同一問題時，笑聲最多的那組往往最具創意，成果也最豐碩。吳柏林與張錫富（民85）認為，從思考的過程來看，創造思考通常必須經歷準備、整理、蘊育、頓悟等四個階段。準備係指蒐集與問題有關的資料；而整理指個體將蒐集的訊息與既有的知識整合；蘊育是指集中注意力，營造有力思考的情境，發展構思；而頓悟則是個體經思考後獲得問題解答，亦即思考過程的終點，此時，個體通常有「啊哈，我知道了！」，或「喔！原來如此！」的頓悟感。另外，陳奐宇（民89）亦提及 Koestler A. 將藝術、發現、幽默結合，稱之為「創造力的三個範疇」（the three domains of creativity）；他認為當個體經驗到藝術、發現、幽默等事物時，心中分別會產生啊（Ah）、啊哈（Aha）、哈哈（Haha）三種反應。因此，個體的幽默感與創造思考二者間似乎息息相關。

Ziv (1976, 1983) 的研究發現，針對10年級或高中的學生進行創造力測量之前，若先給他們聽或看幽默的刺激，則其在 Torrance 創造力測驗上的得分會顯著的高於未接受幽默刺激者。Jurcova (1998) 曾要求100名實驗參與者，為一些日常生活衝突的情節下標題，研究發現，若要求參與者使用較為幽默有趣的標題，則參與者多半會改變其觀點，使用新的解題方向，進而產生較有創意的標題。足見，幽默的氣氛能使人跳脫情境或習慣的限制，而產生新穎出眾的想法。

陳學志（民92）認為，幽默能提供一個放鬆、安全、可冒險的遊戲氣氛，在此氣氛下，個體可以挑戰既有的規範與權威，免除被無情地批判與撻伐的恐懼，因此可以提昇創造力。此外，在幽默刺激的理解與產生的歷程中，也引發了與創造力相似的發散性思考。

綜上所述，如果幽默與創造力真有如此密切的關係，則藉由幽默訓練的介入應該可以提升人們的創造力表現。



五、幽默與人際關係的相關研究

人際關係是指人與人互動時，存在於人與人之間的關係（張春興，民80）。人際關係良好與否，不僅影響我們對生活的適應，也是決定生活幸福與否的重要因素，因此，學習建立良好的的人際關係是重要的課題（張振成，民85）。尤其當今的社會是一個以團體力量為主力的時代，很少只靠一個人就能成就的事業；爲了達成整個團隊的工作目標，人際關係的培養更形重要（曾月菊，民91）。

依據人際吸引理論，人類會喜歡擁有相似態度或價值的人。因此，同時爲某件事而笑，是發展友誼的第一步。再者，笑不但可形成人際鍵結，也能在人與人之間劃一界線。這是因爲，如果一個人無法和一個團體的其他人一起笑，則此人將會自覺是個外人，而與團體間有一道鴻溝（陳學志，民80）。Cann、Calhoun與Banks（1997）則認爲，愈有幽默感的人，愈能與人一起歡笑或逗人發笑，因此有較佳的人際吸引力。

研究顯示，幽默感能幫助個體因應人際關係所導致的壓力。Cosier（1960）與Robinson（1977）發現，幽默感能促進個體的人際關係，穩固人際連結；Kane、Suls與Tedesch（1977）則認爲藉幽默可以避免人際間可能的摩擦，降低因人際衝突所產生的焦慮，以避免尷尬。Martineau（1972）與Foot（1991）指出幽默在構成與促進社會關係上是相當重要的，能提供人際間的控制。Powell（1977）也認爲幽默具有社會控制的功能，經由幽默的嘲笑，團體成員更能夠去接受團體規範（group norm）且認同團體；另一個團體動力的現象是：幽默能夠控制內團體（in-group）的行爲，能使士氣低落或欲瓦解的團體提昇起來。Cornett（1986）指出，藉由笑話或有趣經驗的分享，可以拉近孩童與玩伴間的距離。Sherman（1988）則謂幽默能改變或調整人際間的距離，因爲幽默是一種人際溝通的行爲，其能促進人際互動、增進友情，親密感及別人的贊同。當然，其也可爲一種社會可接受的方式與別人隔離（增加人際距離），藉由幽默呈現向別人表達負面的情緒。

謝慧珍與陳皎眉（民84）的研究發現，兒童的幽默感與其同儕聲望存在正相關，對幽默刺激愈能欣賞、理解、創造的兒童，有愈高的同儕聲望，且同儕認爲他們是較不具攻擊性、快樂的、善交友的、合群的。因此，兒童若要在同儕間有不錯的聲望、受歡迎，幽默感是重要的特質之一。張振成（民85）認爲，人際關係建立後並非固定不變，因此我們可以運用心思與技巧來增進；由於幽默感是人與人之間的潤滑劑，適度、適時的幽默可以化解人際間的緊張關係，進而增進人與人之間的情誼，因此培養適度的幽默感是可用的方式之一。曾月菊（民91）也主張具幽默感的人能使別人易於親近，因而可以促進人際關係。

綜上所述，幽默似乎對人際互動有正向的影響，因此藉由培養個體的幽默感，可能可以改善其人際關係。

六、幽默訓練融入綜合活動課程的可行性

有人認爲幽默感是一種天賦，難以強求，但也有研究發現，幽默感可以經由學習而提昇（陳學志，民84；陳學志、邱發忠，民88；Honig, 1988）。文獻中發現，早期美國、歐洲以及以色列均有學者發展出幽默訓練課程（Goodman, 1983; Salameh, 1987; Ziv, 1988），然而，這些課程大多是商業用途，既無有力的理論爲基礎，亦缺乏實徵性研究評估其成效。直到最近，Nevo、Aharonson與Klingman（1998）方提出具有理論依據，且有實徵成效的幽默訓練課程。而國內方面，陳學志（民84）曾提出幽默創造的認知機制，邱發忠（民87）、陳學志與邱發忠（民88）也曾提出以認知策略爲主的幽默訓練課程，這些研究皆發現訓練課程可以提升幽默的認知技巧。

然而陳學志（民92）認爲以往的幽默訓練課程偏向認知技巧的訓練，未能同時顧及動機與情意向度，因此發展能兼顧這些向度，且能適用於國人的幽默訓練課程。在認知層次上，建立學員開放不

武斷、願意改變、想像、以及容忍曖昧的信念，同時藉由大量的幽默材料庫，培養其對幽默的敏感度與表現技巧；在情緒層次上，教導學員能夠進行情緒轉換、使用幽默因應壓力、以及發覺潛在的童趣；在動機層次上，經由介紹幽默的重要性，以及讓學員了解幽默可以經由訓練來改善，以提昇學員使用幽默的動機；在行為層次上，培養學員欣賞、製造幽默的習慣。此課程是國內第一個兼顧知、情、意、行各面向的整合性幽默訓練課程。

就綜合活動的基本理念而言，個人需透過實踐、體驗與省思，方能對萬事萬物有更深入的認識，並建構內化的意義，而基於上述理念，實踐體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗、鼓勵多元與尊重為其課程目標。可見，綜合活動課程中加入幽默訓練的活動設計並不會影響綜合活動的精神與課程目標的達成，反而增添了學習的氣氛，進而培養個人創造思考的能力及促進同儕間的人際關係。

方 法

一、研究對象

本研究由台北縣立新埔國民中學一年級選取四個班級學生做為研究對象，以班級型態進行實驗教學。其中兩班為實驗組，接受「幽默訓練融入國一綜合活動課程」實驗教學，另外兩班則為控制組，接受一般綜合活動課程之教學。

(一) 實驗組

1. 學生：兩班共有 76 人，其中男生 43 人，女生 33 人。
2. 教師：女性，師範院校畢業，為該校輔導教師，具 19 年教學經驗。該師對幽默訓練融入綜合活動課程深感興趣，經聯繫，自願參與本研究。

(二) 控制組

1. 學生：兩班共有 73 人，其中男生 40 人，女生 33 人。
2. 教師：女性，師範院校畢業，為該校輔導教師，具 2 年教學經驗。經與該師聯絡，並確定其以一般綜合活動課程進行教學後，即以該師為控制組之教學老師。

兩位教師擔任教學工作，雖然經驗相差許多，但是因為綜合活動是新興課程，這兩位老師都有參與綜合活動研習，平時兩人是教學研究團隊的成員，為了讓兩班教學內容一致，他們經常研究如何進行所選用的綜合活動學習領域課本的教學活動。因此，兩位老師在帶領綜合活動上的經驗相似，實驗組的教師只是把握教學時的狀況，適時融入幽默訓練而已。

二、研究設計

(一) 實驗設計

為探究「幽默訓練融入國一綜合活動課程」能否提升國中一年級學生創造思考與人際因應的能力，因此本研究採取不等組前後測設計，將參與研究的四個班級區分為實驗組和控制組，並以前測做為共變數，將無法隨機分派所可能造成的影響予以排除。在實驗的過程中，僅有實驗組接受「幽默訓練融入國一綜合活動課程」實驗教學，控制組則接受一般綜合活動課程之教學，實驗設計如表一所示。



表1 本研究實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	Y_1	X	Y_3
控制組	Y_2		Y_4

X：表示實驗組接受「幽默訓練融入國一綜合活動課程」實驗處理

Y_1 、 Y_2 ：分別表示實驗與控制組學生在實驗進行前接受「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與「幽默人際因應量表」的前測成績。

Y_3 、 Y_4 ：分別表示實驗與控制組學生在實驗進行後接受「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與「幽默人際因應量表」的後測成績。

(二) 研究變項：

以下分別就本研究自變項、依變項及控制變項加以說明：

1. 自變項

本研究的自變項是「組別」，分為實驗組和控制組兩組。實驗組接受「幽默訓練融入國一綜合活動課程」實驗教學，控制組則接受原有綜合活動課程之教學。

2. 依變項：

(1) 學生在「新編創造思考測驗」(包括語文創造力、圖形創造力兩個分量表)之得分。

(2) 學生在「多成分幽默感量表」(包括幽默理解能力、幽默創造能力、幽默因應能力、社交情境中的幽默能力、對幽默的態度以及笑的傾向等)之得分。

(3) 學生在「幽默人際因應量表」(該測驗是以假設性人際情境為主的測量工具)之得分。

3. 控制變項

(1) 以學生在「新編創造思考測驗」之前測得分做為「新編創造思考測驗」後測得分之共變數。

(2) 以學生在「多成分幽默感量表」之前測得分做為「多成分幽默感量表」後測得分之共變數。

(3) 以學生在「幽默人際因應量表」之前測得分做為「幽默人際因應量表」後測得分之共變數。

三、研究工具

為達成研究目的，本研究設計一套「幽默訓練融入國一綜合活動課程」，並使用「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與「幽默人際因應量表」等量表進行施測，茲分別說明如下：

(一) 幽默訓練融入國一綜合活動課程

本研究依據研究目的設計一套「幽默訓練融入國一綜合活動課程」，設計過程如下：

1. 選取教材，並進行教材分析

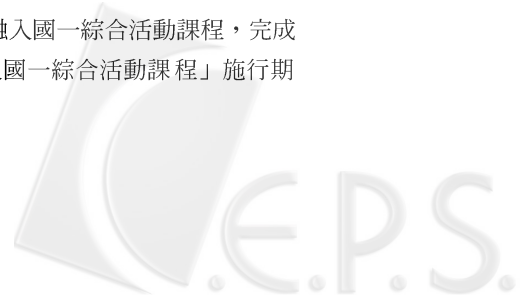
依據新埔國中綜合領域教師票選結果，選取教育部審查通過之翰林版七年級上下學期綜合領域課本為主要課程教材，針對選定之教材內容，進行教材分析。

2. 研究幽默訓練課程

本研究依據陳學志(民80)、Suls(1972, 1983)、Wyer與Collins(1992)等人提出的幽默理論，並參考邱發忠(民87)、陳學志(民92)所設計之幽默創造訓練課程及研究結果，以「掌握諧音」、「語句的組合」、「詞彙意義的多重性」、「語句意義的多重推論」等技巧為軸心設計幽默訓練課程。

3. 轉化「幽默訓練課程」為「幽默訓練融入國一綜合活動課程」

在不影響原來之綜合活動課程進度下，將這些幽默訓練課程自然地融入國一綜合活動課程，完成「幽默訓練融入國一綜合活動課程」之設計。設計完成之「幽默訓練融入國一綜合活動課程」施行期



間為一學年，適用於國中一年級上、下學期綜合活動課程，每週上課時間為3.5個小時。

(二) 新編創造思考測驗

採用吳靜吉、陳甫彥、郭俊賢、林偉文、劉士豪與陳玉樺（民87）所編製之「新編創造思考測驗」，在本測驗中得分越高者顯示其越具備創造思考能力。本測驗中包含語文創造思考測驗及圖形創造思考測驗兩個部分，分別說明如下：

1. 語文創造思考測驗

以「竹筷子」作為語文創造思考測驗的刺激，可得流暢力、變通力和獨創力等三項指標。

2. 圖形創造思考測驗

以「人」形作為圖形創造思考測驗的刺激，可得流暢力、變通力、獨創力和精進力等四項指標。

信度方面，可分為評分者一致性信度和重測信度加以說明。在評分者一致性信度方面，以肯德爾和諧係數作為評分者信度之指標，求得語文創造思考測驗評分者間信度流暢力為.96、變通力為.97、獨創力為.93；圖形創造思考測驗評分者間信度流暢力為.98、變通力為.97、獨創力為.94、精進力為.79。重測信度方面，間隔三至四個月求得重測信度，在語文創造思考方面求得流暢力為.46、變通力為.44、獨創力為.34；在圖形創造思考測驗方面，求得流暢力為.60、變通力為.54、獨創力為.42、精進力為.52。

效度方面，以拓弄思創造思考測驗之「空罐子」（流暢力、變通力、獨創力）為語文創造思考測驗之效標，「線條」（流暢力、變通力、獨創力、精進力）為圖形創造測驗之效標。在語文創造思考測驗部分，流暢力、變通力、獨創力求得之效標關聯效度依序為.70、.60、.08；在圖形創造思考測驗部分，流暢力、變通力、獨創力、精進力求得之效標關聯效度依序為.75、.63、.57、.39（吳靜吉等人，民87）。

(三) 多成分幽默感量表

採用陳淑蓉（民92）所編製之「多成分幽默感量表」。全量表包含「幽默理解能力」、「幽默創造能力」、「幽默因應能力」、「社交情境中的幽默能力」、「對幽默的態度」及「笑的傾向」等六個向度。此量表採Likert式五點量表形式，共57題，得分越高顯示其越具有幽默感。信度方面，全量表之內部一致性信度為.95，各分量表之內部一致性信度則依序為.58、.84、.82、.92、.83、.76。效度方面，以同儕評量（peer rating）為效標求得相關為.32，以教師評量為效標求得相關則為.45（陳淑蓉，民92）。

(四) 幽默人際因應量表

本研究自編「幽默人際因應量表」。全量表共包括兩份內容相似的題本，供實驗前測及後測之用。量表形式為設計一些假設性人際情境，並要求受試者以幽默方式對這個假設性情境進行因應。量表施測結果則由受過訓練的專家依據受試者填答內容進行評分，評分的向度包含「好笑程度」、「創造程度」、「人際因應」、「難堪程度」等四個方面。在兩份題本中，每份皆包含10個假設情境，獲得評分越高者顯示其越能夠以幽默方式因應人際情境。在信度方面，經施測141名受試者，求得「前測題本」之內部一致性 α 係數為.80，各評量效標的 α 係數分別為：「好笑程度」.76、「創造程度」.80、「人際因應」.72、「難堪程度」.67；「後測題本」之內部一致性 α 係數為.83，各評量效標的 α 係數分別為.78、.84、.72、.74。在評分者信度方面，由三位評量者之評量結果求取評分者信度，結果發現，兩份量表全量表評分者信度介於.23至.83之間， p 值皆小於.05。在效度方面，以新編創造力量表（吳靜吉等，民87）為效標，發現「人際因應」與新編創造力量表「語文流暢力」及「語文獨創力」的相關為.39及.40；「好笑程度」與「語文流暢力」及「語文變通力」的相關為.35及.32；「難堪程度」與「語文獨創力」分量表呈現-.43的相關；「創造程度」與「語文流暢力」分量表相關為.35， p 值皆小於.05。



四、研究程序

(一) 實施前測

在進行正式實驗之前，先對兩組學生進行「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與「幽默人際因應量表」等量表的前測，做為後測成績比較之共變數。

(二) 正式進行實驗

在前測之後，開始進行正式實驗。實驗組教師以本研究設計之「幽默訓練融入國一綜合活動課程」進行實驗教學，控制組教師則依原有教學方式，進行一般綜合活動課程之教學。每週上課時數為3.5小時，課程進行時間為一學年。

(三) 實施後測

在進行一學年的課程後，再對兩組學生進行「新編創造思考測驗」、「多成分幽默感量表」與「幽默人際因應量表」等量表的後測。

(四) 資料處理

在蒐集到各量表之前測及後測資料之後，立即進行整理與計分工作，所得資料皆採用「單因子多變項共變數分析」來進行統計檢定。在進行「單因子多變項共變數分析」時，所考驗的虛無假設包括：「各組迴歸線平行」、「共同斜率為0」和「各組主要效果相等」三種（林清山，民77），皆以 $\alpha = .01$ 為顯著水準。

結 果

一、「幽默訓練融入綜合活動課程」對國一學生創造思考之影響

本部分資料分析目的在了解實驗組接受「幽默訓練融入綜合活動課程」後，在「新編創造思考測驗」的表現上是否優於控制組。本部分以「新編創造思考測驗」的前測分數為共變數，後測分數為依變項，進行單因子多變項共變數分析，目的在考驗排除了共變數的影響後，不同組別受試者在「新編創造思考測驗」的後測表現（含七個分量表）是否仍然有顯著差異存在。在進行多變項共變數分析前，研究者首先需要檢驗資料是否符合共變數分析的基本假設，職此，總計包含考驗以下虛無假設：「各組迴歸線平行」、「共同斜率為0」及「各組主要效果相等」三種假設考驗（林清山，民77），茲將結果分別說明如下：

(一) 兩組在「新編創造思考測驗」之得分

實驗結束後，扣除各班特殊學生、作答有問題學生及實驗過程中曾經缺席者，實際可做資料分析者共計133人，其中實驗組68人，控制組65人。兩組學生在「新編創造思考測驗」前後測得分的原始平均數、標準差，及調整後平均數（排除共變數影響後的平均數）如表2所示。

(二) 單因子多變項共變數分析的結果

首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果如表3所示。由表3可知，「各組迴歸線平行」假設檢驗結果求得 p 值皆 $> .01$ ，顯示在「語文流暢力」、「語文變通力」、「語文獨創力」、「圖形流暢力」、「圖形變通力」、「圖形獨創力」及「圖形精進力」等方面，兩組以前測分數預測後測分數的迴歸線斜率可視為相等，也就是說，兩組在這七方面受共變數的影響是相同的。

接著檢驗「共同斜率為0」和「各組主要效果相等」的假設，結果如表4所示。由表4可知，「共同斜率為0」檢定方面，求得 $\Delta(7, 7, 124) = .346$ ， $p < .01$ ，達顯著水準，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，表示必須將受試者在「語文流暢力」、「語文變通力」、「語文獨創力」、「圖形流暢力」、「圖形變通力」、「圖形獨創力」、「圖形精進力」等方面的前測表現予以考慮。

表2 兩組在「新編創造思考測驗」前後測的平均數、標準差和調整後平均數

量表內容		實驗組			控制組				組平均	
		N	M	SD	調整後 平均數	N	M	SD		調整後 平均數
語文流暢力	前測	68	8.52	4.31		65	8.72	5.09		8.62
	後測	68	12.72	6.59	12.58	65	7.18	7.30	7.34	9.96
語文變通力	前測	68	5.85	2.52		65	5.82	2.53		5.84
	後測	68	7.50	2.84	7.50	65	4.72	3.86	4.73	6.11
語文獨創力	前測	68	5.60	4.29		65	4.94	5.24		5.28
	後測	68	9.22	6.44	8.68	65	4.46	6.91	5.02	6.85
圖形流暢力	前測	68	12.09	3.36		65	8.49	8.49	4.56	5.28
	後測	68	18.10	7.04	17.25	65	15.25	8.55	16.14	16.69
圖形變通力	前測	68	8.18	3.31		65	6.14	3.01		7.18
	後測	68	11.03	3.55	10.70	65	9.63	4.27	9.98	10.34
圖形獨創力	前測	68	9.12	6.07		65	6.03	5.48		5.97
	後測	68	15.01	9.47	14.34	65	12.78	9.52	14.49	13.92
圖形精進力	前測	68	1.46	2.01		65	1.89	1.79		1.67
	後測	68	1.18	1.88	1.04	65	1.28	1.54	1.42	1.23

表3 「各組迴歸線平行假設考驗」結果

	Wilks' Λ	Sig.
組別 × 語文流暢力	.965	.658
組別 × 語文變通力	.956	.526
組別 × 語文獨創力	.924	.166
組別 × 圖形流暢力	.894	.045
組別 × 圖形變通力	.889	.035
組別 × 圖形獨創力	.957	.535
組別 × 圖形精進力	.979	.852

註：* 示 $p < .01$

另外，由表4亦可知，在「各組主要效果相等」假設檢定方面，求得 $\Lambda(7, 1, 124) = .828$ ， $p < .01$ ，達顯著水準，表示排除共變數的影響後，實驗組與控制組在經過實驗處理後，在「新編創造思考測驗」上的表現有顯著差異存在。

為了解「幽默融入國一綜合活動課程」的效果發生在那些向度上，接著以同時信賴區間法進行各組平均數差異的事後比較，結果如表5所示。由表5可知，「語文流暢力」、「語文變通力」、「語文獨創力」三個向度的t值達顯著差異 ($p < .01$)，同時信賴區間皆不包含0值，顯示兩組在以上三個向度確有顯著差異存在。而在「圖形流暢力」、「圖形變通力」、「圖形獨創力」、「圖形精進力」等四個向度上，t值則未達顯著差異，同時信賴區間皆包含0值，顯示「幽默融入國一綜合活動課程」對這四個向度並未有增進的效果。



表4 多變量共變數分析摘要表

變異來源	Df	(SSCP)								多變量 Λ
		向度	語文 流暢	語文 變通	語文 獨創	圖形 流暢	圖形 變通	圖形 獨創	圖形 精進	
共變數 (排除實驗設計效果)	7		698.16	369.15	487.60	146.58	96.27	114.07	49.40	.346*
			369.15	195.82	77.50	77.50	50.91	60.30	26.12	
			487.60	257.82	340.54	102.37	67.23	79.65	34.50	
			146.58	77.50	102.37	30.77	20.21	23.94	10.37	
			96.27	50.90	67.23	20.11	13.27	15.73	6.81	
			114.05	60.30	79.65	23.94	15.73	18.63	8.07	
			49.40	26.12	34.50	10.37	6.81	8.07	3.50	
組間 (排除共變數)	1		1315.52	590.01	1215.43	875.47	474.54	793.68	83.09	.828*
			590.01	269.11	543.06	370.75	207.26	342.47	41.60	
			1235.43	543.06	1304.38	1201.52	518.48	1013.86	124.03	
			875.47	370.75	1021.52	1647.15	676.08	1985.42	204.55	
			474.54	207.26	518.48	676.08	304.58	830.81	76.62	
			793.68	342.47	1013.86	1985.42	830.81	3113.67	173.34	
			83.09	41.60	124.03	204.55	76.21	173.34	75.79	
誤差 (排除共變數)	124		4999.95	2243.81	4170.22	2386.53	969.45	1694.19	138.95	
			2243.81	1220.91	1792.75	1158.18	461.10	899.16	51.39	
			4170.22	1792.75	4529.46	1766.56	719.16	1195.38	102.02	
			2386.53	1158.18	1766.56	6355.19	2877.62	5810.92	341.79	
			969.45	461.10	719.16	2877.62	1702.50	2550.00	161.67	
			1694.19	899.16	1195.38	5810.92	2550.00	8698.30	281.36	
			134.95	51.39	102.02	341.79	161.67	281.36	311.11	

註：* 示 $p < .01$

由以上結果可知，「幽默融入國一綜合活動課程」對實驗組創造力的提升效果主要發生在語文類別方面，但是在圖形類別上則未見增益效果。

二、「幽默訓練融入綜合活動課程」對國一學生人際因應之影響

(一)「幽默訓練融入綜合活動課程」對國一學生幽默感之影響

本部分資料分析目的在了解實驗組接受「幽默訓練融入綜合活動課程」後，在「多成分幽默感量表」的表現上是否優於控制組。本部分以「多成分幽默感量表」的前測分數為共變數，後測分數為依變項，進行單因子多變項共變數分析，目的在考驗排除了共變數的影響後，不同組別受試者在「多成分幽默感量表」的後測表現（含六個分量表）是否仍然有顯著差異存在。在進行多變項共變數分析前，研究者首先需要檢驗資料是否符合共變數分析的基本假設，總計包含考驗以下虛無假設：「各組迴歸線平行」、「共同斜率為0」及「各組主要效果相等」三種假設考驗（林清山，民77），茲將結果分別說明如下：



表5 以同時信賴區間法進行兩組平均數差異之事後比較結果表

層面	常態化平均數		t 值	95 % 信賴區間	
	的差 coeff	標準差		下限	上限
語文流暢力	5.24	1.26	4.16*	2.75	7.73
語文變通力	2.77	.62	4.45*	1.54	4.00
語文獨創力	3.66	1.20	3.05*	1.29	6.03
圖形流暢力	1.10	1.42	.77	-1.71	3.91
圖形變通力	.72	.73	.98	-.73	2.18
圖形獨創力	.86	1.66	.52	-2.43	4.14
圖形精進力	-.37	.31	-1.18	-.99	.25

註：* 示 $p < .01$

1. 兩組受試在「多成分幽默感量表」之得分

實驗結束後，扣除各班特殊學生、作答有問題學生及實驗過程中曾經缺席者，實際可做資料分析者共計 139 人，其中實驗組 70 人，控制組 69 人。兩組學生在「多成分幽默感量表」前後測得分的原始平均數、標準差，及調整後平均數（排除共變數影響後的平均數）結果如表 6 所示。

2. 單因子多變項共變數分析的結果

首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果如表 7 所示。由表 7 可知，「各組迴歸線平行」假設檢驗結果求得 p 值只有在「幽默理解」向度不符合各組迴歸線平行假設 ($p < .01$)，其餘「幽默創造」、「社交中幽默能力」、「幽默因應」、「幽默的態度」、「笑的傾向」等五個向度均符合假設 ($p > .01$)，也就是說，兩組在這五方面受共變數的影響是相同的。雖然「各組迴歸線平行」考驗結果顯示在「幽默理解」向度上達顯著水準，但是因為其餘四個向度皆符合假定，研究者認為尚在可接受範圍之內，因此仍繼續進行共變數分析。

表6 兩組在「多成分幽默感量表」前後測的平均數、標準差和調整後平均數

量表內容	實驗組			控制組			調整後 平均數	調整後 平均數	組平均	
	N	M	SD	N	M	SD				
幽默理解	前測	70	3.34	.58	69	3.33	.60		3.33	
	後測	70	3.38	.57	3.39	69	3.47	.54	3.46	3.43
幽默創造	前測	70	3.35	.79		69	3.36	.74		3.36
	後測	70	3.45	.78	3.45	69	3.46	.87	3.46	3.46
社交中幽默能力	前測	70	3.07	.80		69	3.12	.77		3.09
	後測	70	3.20	.75	3.21	69	3.19	.88	3.18	3.19
幽默因應	前測	70	3.36	.73		69	3.44	.60		3.40
	後測	70	3.39	.73	3.40	69	3.40	.74	3.39	3.39
幽默的態度	前測	70	3.93	.65		69	3.85	.80		3.89
	後測	70	3.83	.63	3.81	69	3.78	.71	3.79	3.80
笑的傾向	前測	70	3.01	.65		69	2.91	.81		2.96
	後測	70	3.17	.73	3.17	69	3.11	.84	3.12	3.14

表7 「各組迴歸線平行假設考驗」結果

	Wilks' Λ	Sig.
組別 × 幽默理解	.838	.001*
組別 × 幽默創造	.935	.223
組別 × 社交中幽默能力	.945	.328
組別 × 幽默因應	.937	.246
組別 × 幽默的態度	.963	.600
組別 × 笑的傾向	.958	.512

註：* 示 $p < .01$

接著檢驗「共同斜率為0」和「各組主要效果相等」假設，結果如表8所示。由表8可知，在「共同迴歸線斜率為0」檢定方面，求得 $\Lambda(6, 6, 131) = .490$ ， $p < .01$ ，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，必須將各組在「幽默理解」、「幽默創造」、「社交中幽默能力」、「幽默因應」、「幽默的態度」、「笑的傾向」等六個向度之前測表現予以考慮。

另外，由表8亦可知，在「各組主要效果相等」假設檢定方面，求得 $\Lambda(6, 1, 131) = .993$ ， $p > .01$ ，未達顯著水準，表示排除共變數的影響後，實驗、控制兩組在實驗處理後並沒有顯著差異存在。也就是說，「幽默訓練融入綜合活動課程」對實驗組學生在「多成分幽默感量表」的表現並沒有增進的效果。

表8 多變量共變數分析摘要表

變異來源	df	(SSCP)						多變量 Λ	
		向度	幽默理解	幽默創造	社交中幽默能力	幽默因應	幽默態度		笑的傾向
共變數 (排除實驗 設計效果)	6		4.53	6.02	6.17	4.32	3.01	3.68	.490*
			6.02	16.05	16.08	10.02	6.57	15.30	
			6.17	16.08	16.32	10.32	6.28	15.20	
			4.32	10.02	10.32	10.93	5.34	11.02	
			3.01	6.57	6.28	5.34	7.71	8.59	
			3.68	15.30	15.20	11.02	8.59	18.58	
組間 (排除共 變數)	1		.132	.09	.08	.04	.05	.11	.993
			.009	.01	.01	.01	.01	.01	
			.080	.01	.05	.02	.03	.06	
			.035	.01	.02	.01	.01	.03	
			.048	.03	.03	.01	.02	.04	
			.106	.07	.06	.03	.04	.09	
誤差 (排除共 變數)	131		37.68	26.40	18.55	15.12	16.26	10.04	
			26.40	78.32	61.22	49.12	37.90	42.95	
			18.55	61.22	75.19	50.52	33.79	47.16	
			15.12	49.12	50.52	62.44	32.79	33.95	
			16.26	37.90	33.79	32.79	54.14	22.63	
			10.04	42.95	47.16	33.95	22.63	66.41	

註：* 示 $p < .01$



(二)「幽默訓練融入綜合活動課程」對國一學生幽默人際因應表現之影響

本部分資料分析目的在了解實驗組接受「幽默訓練融入綜合活動課程」後，在「幽默人際因應量表」的表現上是否優於控制組。本部分以「幽默人際因應量表」的前測分數為共變數，後測分數為依變項，進行單因子多變項共變數分析，目的在考驗排除了共變數的影響後，不同組別受試者在「幽默人際因應量表」的後測表現（含好笑程度、創造程度、人際因應、難堪程度等四個向度）是否仍然有顯著差異存在。在進行多變項共變數分析前，研究者首先需要檢驗資料是否符合共變數分析的基本假設，職此，總計包含考驗以下虛無假設：「各組迴歸線平行」、「共同斜率為0」及「各組主要效果相等」三種假設考驗（林清山，民77），茲將結果分別說明如下：

1. 兩組在「幽默人際因應量表」上之得分

實驗結束後，扣除各班特殊學生、作答有問題學生及實驗過程中曾經缺席者，實際可做資料分析者共計72人，其中實驗組33人，控制組39人（由於本量表屬開放式量表，對國一學生似乎難度較高，有許多學生作答結果並不完整，為恐影響分析結果，故逕行剔除）。兩組學生在「幽默人際因應量表」前後測得分的原始平均數、標準差，以及調整後平均數（排除共變數影響後的平均數）結果如表9所示。

表9 兩組在「幽默人際因應量表」前後測的平均數、標準差和調整後平均數

量表內容	實驗組			控制組			調整後平均數	調整後平均數	組平均
	N	M	SD	N	M	SD			
好笑程度	前測	33	2.40	.64	39	2.42	.49		2.41
	後測	33	2.57	.50	39	2.51	.62	2.52	2.55
創造程度	前測	33	2.67	.75	39	2.69	.62		2.68
	後測	33	3.24	.68	39	3.26	.85	3.19	3.31
人際因應	前測	33	3.02	.42	39	2.74	.47		2.87
	後測	33	3.13	.59	39	3.15	.62	3.09	3.19
難堪程度	前測	33	3.05	.38	39	2.99	.50		3.02
	後測	33	2.44	.48	39	2.45	.60	2.54	2.36

2. 單因子多變項共變數分析的結果

首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果如表10。由表10可知，「各組迴歸線平行」假設檢驗結果求得 p 值 $> .01$ ，顯示在「好笑程度」、「創造程度」、「人際因應」、「難堪程度」等四方面，兩組以前測分數預測後測分數的迴歸線斜率可視為相等，也就是說，兩組在這四方面受共變數的影響是相同的。

表10 「各組迴歸線平行假設考驗」結果

	Wilks' Λ	Sig.
組別 × 好笑程度	.770	.024
組別 × 創造程度	.906	.207
組別 × 人際因應	.967	.729
組別 × 難堪程度	.925	.321

註：* 示 $p < .01$



接著檢驗「共同斜率為0」和「各組主要效果相等」的假設，結果如表11所示。由表11可知，在「共同迴歸線斜率為0」檢定方面，求得 $\Lambda(4, 4, 66) = .640$ ， $p < .01$ ，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，表示必須將各組在「好笑程度」、「創造程度」、「人際因應」、「難堪程度」之前測表現予以考慮。

另外，由表11亦可知，在「各組主要效果相等」假設檢定方面，求得 $\Lambda(4, 1, 66) = .962$ ， $p > .01$ ，表示排除共變數的影響後，實驗、控制兩組在實驗處理後並沒有顯著差異存在。也就是說，「幽默訓練融入綜合活動課程」對實驗組學生在「幽默人際因應量表」的表現並沒有增進的效果。

表 11 多變量共變數分析摘要表

變異來源	df	(SSCP)				多變量 Λ			
		向度	好笑程度	創造程度	人際因應		難堪程度		
共變數 (排除實驗設計效果)	4	$\left(\begin{array}{cccc} 1.88 & 1.88 & 1.92 & 1.83 \\ 2.42 & 3.47 & 2.40 & 2.00 \\ 1.92 & 2.40 & 2.33 & 1.85 \\ 1.83 & 2.00 & 1.85 & 2.40 \end{array} \right)$.640*		
組間 (排除共變數)	1		$\left(\begin{array}{cccc} .01 & .04 & .03 & .06 \\ .04 & .13 & .12 & .21 \\ .03 & .12 & .10 & .19 \\ .06 & .21 & .19 & .34 \end{array} \right)$.962	
誤差 (排除共變數)	66			$\left(\begin{array}{cccc} 21.04 & 26.82 & 18.39 & 8.13 \\ 26.82 & 38.82 & 26.24 & 11.11 \\ 18.39 & 26.24 & 23.62 & 14.79 \\ 8.13 & 11.11 & 14.79 & 18.39 \end{array} \right)$					

註：* 示 $p < .01$

三、「幽默訓練融入綜合活動課程」對國一學生創造力與人際因應影響的討論

本研究第一年研究結果的整體發現是：幽默融入綜合活動對國一學生「語文流暢力」、「語文變通力」、「語文獨創力」的得分產生影響；在圖形創造力的得分上並沒有差異存在。這樣的結果顯示在綜合活動課程中進行的活動大多是運用語言來進行幽默訓練，因而造成國一學生語文創造力的提昇，卻沒有對圖形創造力產生影響。可見得在中小學階段的學習上，訓練某個部分的能力，它所反應出來的結果就只在某個部分有效果，並不能立即地遷移到其它的情境中。張振成（民90）指出幽默的支持性氣氛是適合創造思考的環境，而本研究營造了幽默的氣氛，但在綜合活動的教材中並沒有設計許多活動是要學生發揮創意設計圖形的作品，因此對學生圖形創造力影響不大，只在語文方面有所影響。

這也反應出中小學階段的學習比較忽略遷移學習的訓練，教學的重點只放在讓學生理解某件事物，而沒有讓學生習慣延伸所學到各種不同的情境中。雖然教育部（民92）頒布的綜合活動總綱，上面強調課程目標之一是要擴展學生的學習經驗，但是教師們在進行活動時較重視的是讓學生接觸各式各類的活動，卻沒有強調引導學生思考將所學應用在各種不同的情境中。由於綜合活動是新興課程，許多教師都用心思考綜合活動要如何帶領，才能達到綜合活動的基本理念與課程目標，這項發現可以提供教師未來教學時的參考。



在人際因應方面，曾月菊（民91）認為幽默感能使人易於親近，因而可以促進人際關係。本研究沒有得到類似的結果，本研究幽默融入綜合活動的訓練課程對國一學生「幽默感」與「幽默人際因應」的表現上都沒有差異存在。檢討可能的原因，「多成分幽默感」包括「幽默理解」、「幽默創造」、「社交中幽默能力」、「幽默因應」、「幽默的態度」、「笑的傾向」等六個向度，由於這份工具著重在應用幽默感在日常生活中，而國一學生對於幽默活動還只停留在講笑話的層次，並未覺察到幽默不只是講笑話而已，它是可以用來解決生活中許多的問題。

Cann、Calhoun與Banks（1997）認為有幽默感的人能與人一起歡笑或逗人發笑，而國一學生屬於青春前期，許多學生對幽默的反應還相當含蓄，較少開懷大笑；其次，Kane、Suls與Tedesch（1977）認為藉幽默可以避免人際間可能的摩擦，降低因人際衝突所產生的焦慮，以避免尷尬。但是國一學生對人際相處上有許多的困擾，包括如何與青春期的異性相處？如何在面對衝突時不要讓情緒爆發出來等等，因此，在幽默融入綜合活動時，學生大多以講笑話引人發笑為主，卻無法運用策略來處理個人情緒上的問題，以及因應人際間的衝突狀況。未來進行研究時應加重在如何運用幽默來處理個人的情緒問題與人際互動的各種狀況。

本研究先將幽默訓練融入國一綜合活動課程，主要原因是綜合活動沒有基本學力測驗的壓力，教師較願意花時間研究如何將幽默應用在課堂中；還有綜合活動的四大主題軸中，認識自我、生活經營、社會參與等都和創意及人際有密切相關，因此將幽默融入綜合活動課程較為適宜。但是，身為教師都應該具備幽默的態度與方法，未來的研究不必侷限在某個領域而已。

結 論 與 建 議

本研究得到以下幾點結論：

- 一、幽默融入綜合活動時對國一學生語文創造力的提昇有立即顯著的效果，但對圖形創造力卻沒有產生影響。
- 二、幽默融入綜合活動時對國一學生幽默感及幽默人際因應的提昇並未產生影響。
- 三、幽默融入綜合活動訓練課程宜從講笑話開始訓練，但要能從語文的創意轉移到圖形的創意；再從講笑話轉化到以幽默紓解個人的情緒，做好情緒管理的工作，並能遷移到化解家人或同儕間的衝突情境。

本研究結果對輔導工作及未來研究的建議是：

一、幽默訓練課程需要帶出實踐體驗省思的深層意義

由於第一年的實驗教學是九年一貫課程第四階段剛開始實施，教師在教學上難免不能掌握綜合活動的精髓。未來研究重點應加強在將幽默訓練課程的活動內容帶出綜合活動所強調的實踐體驗省思的意義，也就是放入更多的省思，讓國二學生能理解幽默活動深層的意涵，不只是停留在初層次好笑而已的觀念上。

二、國小學生儘早接觸幽默訓練課程

國小高年級學生已經逐漸由具體運思期進入形式運思期，為了讓幽默感的培養對青少年進入青春前期時的情緒方面有所幫助，應該在國小階段就將幽默分層次，逐步培養學生的幽默感，讓幽默態度對國中青少年輔導工作產生助益。



三、加強研發國小學生適用的幽默測量工具

由於現有的幽默測量工具多半只適用在成人，本研究編製的工具也只適用於國中以上的學生。未來進行幽默實驗課程時，若向下延伸到國小階段，勢必需要先研究國小學生適用的測量工具。

參 考 文 獻

- 李錫津(民76)：創造思考教學研究。台北：台灣書店。
- 邱發忠(民87)：幽默創造訓練之課程設計及效果評估研究。輔仁大學應用心理研究所碩士論文。
- 吳柏林、張鈿富(民85)：新數學教材教法與教學實習—創造思考教學研究。台北：華泰書局。
- 吳靜吉、陳甫彥、郭俊賢、林偉文、劉士豪、陳玉樺(民87)：新編創造思考測驗指導及研究手冊。台北：教育部訓委會。
- 林清山(民77)：多變項分析統計法(五版)。台北：東華書局。
- 高源令(民80)：談兒童「幽默」。創造思考教學，3期，44-45頁。
- 黃譯瑩(民90a)：活動課程與九年一貫綜合活動課程。應用心理研究，9期，215-251頁。
- 黃譯瑩(民90b)：見「綜合活動」、又是「綜合活動」—從研究召集人的體驗、省思與實踐談綜合活動的存在意義、目的與內涵。教育研究月刊，92期，90-95頁。
- 張春興(民80)：現代心理學。台北：東華書局。
- 張振成(民85)：如何建立良好的人際關係。諮商與輔導，123期，42-44頁。
- 張振成(民90)：創造思考教學的原則與策略。菁莪，12卷，4期，66-69頁。
- 陳煥宇(民89)：創造思考教學對圖形創造力影響之研究—以國小四年級與六年級普通班為比較。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。
- 陳淑蓉(民92)：幽默感對可能壓力事件及負向生活事件的認知評估、情緒反應之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 陳學志(民80)：幽默理解的認知歷程。國立台灣大學心理學研究所博士論文。
- 陳學志(民84)：從「聽笑話」到「鬧笑話」—由幽默理解看幽默創作。輔仁學誌文學院之部，24卷，240-261頁。
- 陳學志(民90)：小心，幽默會毀掉你的煩惱。張老師月刊，284期，20-23頁。
- 陳學志(民92)：整合知、情、意、行的幽默創意訓練課程的發展。2003「創造力實踐歷程」研討會論文集上，294-317頁。
- 陳學志、邱發忠(民88)：幽默創造訓練課程設計暨其對軍校生幽默創造能力及幽默態度影響。第二屆「國軍軍事社會科學學術研討會」論文集，197-236頁。
- 曾月菊(民91)：父母如何影響孩子的人際關係。輔導通訊，69期，54-60頁。
- 劉佩雲(民79)：性別、創造力、自我檢校與幽默感的關係。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 謝慧珍、陳皎眉(民84)：兒童幽默感、同儕聲望與行為能力關係之研究。初等教育學刊，4期，頁123-146頁。
- 蕭文(民89)：幽默與諮商。學生輔導，68期，8-17頁。
- Cann, A., Calhoun, L. G., & Banks, J. S. (1997). On the role of humor appreciation in interpersonal attraction: It's no joking matter. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10(1), 77-89.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation (ERIC No. ED276028)



- Coser, R. L. (1960). *Laughter among colleagues*. *Psychiatry*, 23, 81-95.
- Foot, H. C. (1991). The psychology of humor and laughter. In R. Cochrane & D. Carroll (Eds.), *Psychology and Social Issues* (pp. 1-14). London: Falmer Press.
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Norton.
- Giora, R. (1991). On the cognitive aspects of joke. *Journal of Pragmatics*, 16(5), 465-485.
- Goodman, J. (1983). How to get more smileage out of your life: Making sense of humor, then serring It. In P. E. McGhee & J. H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research (Vol. 2)*. New York: Springer-Verlag.
- Honig, A. S. (1998). Research in review: Humor development in children. *Young Children*, 43(4), 60-73.
- Jurcova, M. (1998). Humor and creativity: Possibilities and problems in studying humor. *Studia Psychologica*, 40(4), 312-316.
- Kane, T. R., Suls, J., & Tedesch, J. T. (1977). Humor as a tool of social interaction. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humor*. Oxford, England: Pergamon.
- Lefcourt, H. M. & Martin, R. A. (1986). *Humor and Life Stress: Antidote to Adversity*. New York: Springer-Verlag.
- Long, D. L. & Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse processes*, 11, 35-60.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 116-119). New York: Academic Press.
- Nazareth, J. (1988). *The psychology of military humor*. New Delhi: Lonor.
- Nerhardt, G. (1976). Incongruity and funniness: Towards a new descriptive model. In A. J. Chapman, & H. C. Foot. (Eds), *Humor and laughter: Theory, research and applications*. London: Willy.
- Nerhardt, G. (1977). Operationalzation of incongruity in humour research: A critique and suggestions. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour*. London: Pergamon Press.
- Nevo, O., Aharonson, H., & Klingaman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In R. Willibald (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 385-404). Berlin, Germany: Walter De Gruyter & Co. x, 498.
- Powell, C. (1977). Humour as a form of social control: A deviance approach. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, V. M. (1977). *Humor and the health profession*. NJ: Slack.
- Salameh, W. A. (1987). Co-authored with Fry, W. F. *Handbook of humor and Psychotherapy* (pp. 195-240). Sarasota, FL: Professional Resources Exchange, Inc.
- Sherman, L. W. (1988). *Moderating influence of gender on the relationship between humour and peer acceptance in elementary school children*. Paper presented at the National Conference on Humor: WHIN VII (7th, Lafayette, In April 1- 4, 1988) (ERIC No. ED295738)
- Suls, J. (1972). A Two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An Information processing analysis. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor*. New York & London: Academic press.
- Suls, J. (1983). Cognitive processes in humor appreciation. In P. E. McGhee & H. H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research*. New York: Springer-Verlag.



- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Wilson, C. P. (1979). *Jokes form, content, use and function*. New York, London: Academic Press.
- Warnars-Kleverlaan, N., Oppenheimer, L. & Sherman, L. (1996). To be or not to be humorous: Does it make a difference? *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(2), 117-141.
- Wyer, Jr. R. S., & Collins II, J. E. (1992). A theory of Humor Elicitation. *Psychological Review*, 99, 663-338.
- Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 318-322.
- Ziv, A. (1983). The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 68-75.
- Ziv, A. (1988). Using humor to develop creative thinking. *Journal of Children in a Contemporary Society*, 20(1-2), 99-116.

收稿日期：2003年10月30日

一稿修訂日期：2004年02月20日

二稿修訂日期：2004年02月24日

接受刊登日期：2004年02月24日



Bulletin of Educational Psychology, 2004, 36(1), 13-33
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effect of a Humor Training Curriculum Blended into on Integrated Activities Course on 7th-Grade Students' Creative Thinking and Interpersonal Coping Skills

CHIN-YUAN CHANG

Department of Educational Psychology
and Counseling
National Taiwan Normal University

HSUEH-CHIH CHEN

Department of Educational Psychology
and Counseling
National Taiwan Normal University/
Center for Creativity
and Innovation Studies
National Chengchi University

YI-YING HUANG

Institute of Teacher Education/
Center for Creativity
and Innovation Studies
National Chengchi University

The purposes of this study were (1) to design a humor-training curriculum for 7th-grade students and (2) to investigate the effect of this curriculum on the creative thinking and the interpersonal coping skills of 7th-grade students. For these aims, the researchers first divided 4 classes of 7th-grade students into the experimental group and control group. The experimental group was trained using a new intergrated-activities curriculum, which was embedded with humor-training skills. In contrast, the control group was trained with the usual integrated activities curriculum. The dependent variables included participants' performances on the "New Creativity Test", the "Multidimensional Sence of Humor Scale", and the "Humoristic-Interpersonal Coping Inventory". After one year of training, the researchers found that: (1) in terms of creative thinking, the experimental group significantly outperformed the control group on linguistic creative thinking, although they both performed equally well on pictorial creative thinking and (2) for interpersonal coping skills, there was no difference between the performances of the experimental and control group on the multi-component humor inventory and the humoristic- interpersonal coping inventory.

KEY WORDS: interpersonal coping, humor training curriculum incorporated into integrated activities, creative thinking

