

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民93，35卷，4期，393—411頁

從「哈哈」到「啊哈」——統整知、情、意、行的幽默課程對創造力培養的影響*

陳學志

台灣師範大學教育心理與輔導學系／
政治大學創新與創造力研究中心

本研究回顧過去文獻發現幽默感對個體心理健康、壓力調適及創造力激發皆有極大的助益，然而幽默課程無論是在國內或國外皆未有很好的成效，因此本研究整理國內外的幽默課程及教學設計，並在認知、情緒、動機及行為等四個層次上設定目標，以發展一套適用於大學生的幽默創意課程。接著檢驗此套課程對大學生幽默感及創造力提升的有效性。本研究設計20個單元共30個小時的幽默創意課程，並以20位大學生為授課對象（實驗組），另35位背景相似的大學生為控制組，進行實驗組/控制組前後測準實驗設計。結果發現，在「多成份幽默感量表」的得分上，實驗組在幽默理解、幽默創造、社交中的幽默、幽默因應、幽默態度及笑的傾向上皆顯著高於控制組。在「新編創造思考測驗」中的語文創造思考測驗得分上，實驗組在流暢力顯著高於控制組；在圖形創造思考測驗得分上，實驗組在流暢力、獨創力及精進力皆顯著高於控制組。此外，實驗組在回饋評量及訪談上皆表示此套課程在其幽默理解與欣賞、幽默情緒、幽默動機、幽默習慣及創造力培養上皆有相當程度的提升及改善。本研究證實此套課程能提升及改善大學生幽默感及創造力，亦說明幽默感是可以經由後天課程培育。

關鍵詞：幽默、創造力、課程設計

幽默與創造力有密切的關聯

從過去針對高創意者之人格特質的傳記研究發現，高創意者較低創意者有更多幽默的表現。高創意者在面對嚴肅或困難的情境時，仍能表現出較多的幽默感；他們在面對一般人認為單調或乏味的工作時，仍能自得其樂，並且能欣賞並享受別人認為是一文不值的廢物（Glover, 1980; Goldsmith, 1984）。使用相關法的國內外研究也發現，幽默感與創造力間有顯著的正相關，相關值介於.11～.36間。這種顯著的關聯不只發生在兒童身上，同時也可以在青少年、大學生甚至成年人身上觀察到這種穩定的關係（Edgar & Pryor, 2003; Kovac, 2000; Humke & Schaefer, 1996; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; 孫聖和，民89；劉佩雲，民79）。

* 本研究承蒙國科會之資助。計畫編號為 NSC 91-2522-S-003-017, 並承蒙徐芝君等助理協助課程設計及評估分析，特此感謝。同時感謝審查教授給予許多寶貴意見及建議。

如果幽默與創造力真有如此密切的關係，則吾人應可觀察到，人們的創造力的表現因為幽默的介入而改變。雖然，過去針對此一議題所進行的研究並不多，但是他們卻都發現幽默的介入的確會提昇創造表現。首先，Ziv (1976,1983) 系列研究發現，不管針對10年級或高中的學生，若在進行創造力測量之前先給他們聽或看幽默的刺激，則其在Torrence創造力測驗上的得分會顯著的高於未接受幽默刺激者。

接著，Jurcova (1998) 要求100名實驗參與者，為一些日常生活衝突的情節下標題，他們發現，若要求研究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。Treadwell (1970) 要求83位理工科的大學部實驗參與者為卡通漫畫訂定幽默的文字標題，結果發現實驗參與者寫出的標題之幽默程度與諸多創造力的測量指標間均有明顯的相關。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。

綜合上述，若能夠培養一個人穩定且持續的欣賞及產生幽默的能力及習慣，應該可以提昇他的創造力表現。

歡笑、放鬆的幽默情緒能激勵創造

幽默之所以能提昇創造力，可以從情緒、動機與認知三個層面來解釋。首先就情緒的層面觀之，「認知的調整模式」(cognitive tuning model, Morris,1989) 主張，心情是個體對環境危險或安全的評估之指標，個體依照心情所提供的訊號調整身體醒覺狀態以及認知系統的運作方式。壞心情代表外界是危險或自身的資源是不足的，因此個體必須採取系統性的、保守、嚴謹按部就班的訊息處理策略。反之，若我們處於正向的情感狀態下，則代表環境無明顯的危險且自身的資源充足，此時我們願意冒險，同時也較富創意、容易產生不尋常的聯想 (Schwarz, 1990; Fiedler, 1988)。故而，幽默產生的正向情緒狀態將有助於引發富創意的表現。

此外，依據幽默的「過度能量釋放理論」(excess energy theory of humor, Spencer, 1860; Freud, 1950)，隨著時間的累積，人們內在的能量(本我趨力，如性、攻擊等)會不斷累積而佔據某些心靈管道，造成心理動力的失衡狀態，這些失衡的能量亟需被自我消化或紓導。但由於超我的監督使得這些能量不能被釋放，而笑話正提供一個合法的管道來紓解此類的衝動。

是故，幽默能幫助高焦慮的學生降低其焦慮水準，而有助於其學習與創造能力的表現 (Smith, Ascough, Ettinger, & Nelson,1971)。Powell與Andresen (1985) 主張適度而不過分的幽默具有提昇理解、吸引學生注意力，管理學生干擾行為，創造學生對學科的正向態度以及降低焦慮的作用。幽默所塑造的放鬆、不緊張、不焦慮的心情，會對創造力的產生發揮助益的效果。

最後，幽默可以營造一種「玩樂 (playfulness) 的氣氛」，在這種玩樂的氣氛下，每個人是被容許犯錯，其行為是不打緊的，失敗是可以重來的，人們是可以免除被人無情的批判撻伐的。也就是說，在幽默刺激中，一些「無害的幽默線索」(innocuous humor cues) 隱藏或轉移了人們內咎的道德壓力，人們被允許合法的嘗試。創造力的最重要阻力之一，在於人們「害怕被評價、恐懼被嘲笑」，而幽默正是開啓此一枷鎖最有效的鑰匙。

幽默能激發個體創造的內在動機

Amabile、Hill、Hennessey及Tighe (1994) 認為內在動機是個體好奇、興趣、滿足，及對工作的自我挑戰。一般而言，有趣的事物可以引發個體的內在動機，而內在動機的引發對學生學業成就表現有相當大的益處。內在動機是最有力量的動機型式 (Deci & Ryan, 1987)。與其它動機比較起來，內在動機對提升表現水準、概念獲得、創造思考、記憶、正向情感、未來對作業的投入承諾、較佳的生理及心理健康是相關較大的 (Deci & Ryan, 1992)。

相關的研究顯示，有創意的人喜歡及陶醉在他們的工作中，對他們而言，工作不只是工作，而是一種嗜好，也是一種有趣的遊樂，換言之，有創意的人具有強烈的內在動機。例如：Amabile（1983）發現，比起只爲了討好老師而寫詩的學生而言，那些自己本身就喜歡寫詩且能從中獲得樂趣的學生，所寫出來的詩會比較有創意。此外，Hill（1991）也發現，在寫作時愈快樂的學生，其創意的水準也就愈高。顯然的，個體在創作過程中若能感受到自發性的快樂與喜悅，則將形成有力的內在動機，驅使個體努力的創作。

當然，在正式的研究中，我們也不難發現幽默的使用的確能激起內在的動機，例如：Powell等人（1985）認爲幽默可以引發學生對創作的正向態度。而Robinson（1977）認爲幽默可以引發興趣及增強內在動機。Dodge與Rossett（1982）使用幽默的教學方法於課堂上，發現幽默可以引發學習者的興趣。因此，培養一個人的幽默感或鼓勵創造者以幽默的方式來創造，將能提高其內在動機並增進創造的品質。

幽默的理解及製造之認知歷程能激勵創造

就幽默理解以及製造的認知理論切入，不論是早期的「失諧—解困理論」（incongruent-resolution theory; Suls, 1972, 1977）以及近期Wyer與Collins（1992）之「理解—推敲理論」（comprehension-elaboration theory）以及陳學志（民80, 84, 90）之「反向—合意」理論均一致的指出，幽默的引發歷程包括：呈現一個與個體當前所固著之基模不合諧的刺激，來引發個體失諧（出乎意料）的困境，而這個困境又逼迫個體跳脫當前固著的基模，使用全新或全然相反的角度重新詮釋即有的情境，從而解決此一困境。在幽默的創造與理解過程中，所使用的「出乎預期」、「跳脫固著的優勢基模」、「重新轉換舊有基模」等歷程幾乎就是產生創意的重要技巧。無怪乎人工智慧大師Minsky言道：「幽默是一種經過計算的越界行爲，這種行爲就像游擊隊一樣，透過侵犯邊界來顯示他對邊界的一清二楚。」而察覺邊界之所在，無疑是突破現況的基礎（引自林志懋譯，民90）。

由於幽默產出或創作的歷程必需清楚掌握人們思考固著的所在，所以幽默的訓練會使人更容易掌握自己思考的盲點，進而產生對自己慣用框架的敏感與覺察。這對創造力而言，均有其正面的作用。因此可知，在一則笑話的理解過程中，閱讀者不只經驗到了一種出乎預料之外的結果的洗禮。更重要的是，笑話中的失諧，迫使閱讀者去質疑、挑戰、最後摧毀他最慣常使用而且一直視爲理所當然的優勢基模。而使用一種全新的脈絡去詮釋情境，產生新的頓悟。這種歷程就與Torrance（1974）所謂的「彈性」（flexible）以及「原創性」（originality）不謀而合。這也正是Guilford所謂的「發散性思考」（divergent thinking）。

至於，在幽默的創造歷程中，特別強調「如何發現足以引發或合理詮釋兩個反向命題之事物」。這種發現「語文之多義性」、「事物之多向性」及「思考侷限性」的能力，不只是一種敏銳觀察力的訓練，也強力的要求我們以不同於往常的方式去發掘同一件事物，隱含在背後的意涵。所以Koestler（1964）很早就指出：「幽默的歷程是敏銳地利用偶發的線索，將二個原本不相干的事物作瞬間的聯結，而創造力最大的特徵亦是如此。」

幽默創意課程的理念

近年來，學者漸漸使用統合的觀念來定義幽默，亦即承認幽默爲一複雜而非單一的構念，吾人必需使用多種的向度來加以理解。例如：幽默可以指刺激（stimulus；如：喜劇）、心智歷程（mental process；如：失諧的知覺）及反應（response；如：笑）（Ruch & Ekman, 2001）。而Martin（2000）認爲幽默包含了認知、情緒、行爲、生理及社會的層面。Warnars-Kleverlaan、Oppenheimer與Sherman（1996）認爲幽默：1.幽默的產生能力；2.好玩的感覺；3.辨認幽默的能力；4.幽默理解

(appreciation humor) 的能力；5.有能力去使用幽默，使成為適應的機制 (adaptive mechanism)，就是說對問題、困難能使用幽默去中介，以消除個體對負面事件的不良反應。Thorson 與 Powell (1993) 所編製的多向度幽默感量表 (Multidimensional Sense of humor scale, 簡稱 MSHS) 則將幽默感分成四個成份——「幽默創造及在社交情境中使用幽默的能力」、「幽默欣賞的能力」、「對幽默的喜好度」及「幽默因應的能力」。

雖然後來的整合定義比較不會有以偏概全的情況出現，但筆者認為仍未有令人理解的通盤定義架構，故筆者在此試圖整合過去的想法，以理論的整合觀點來詮釋幽默。

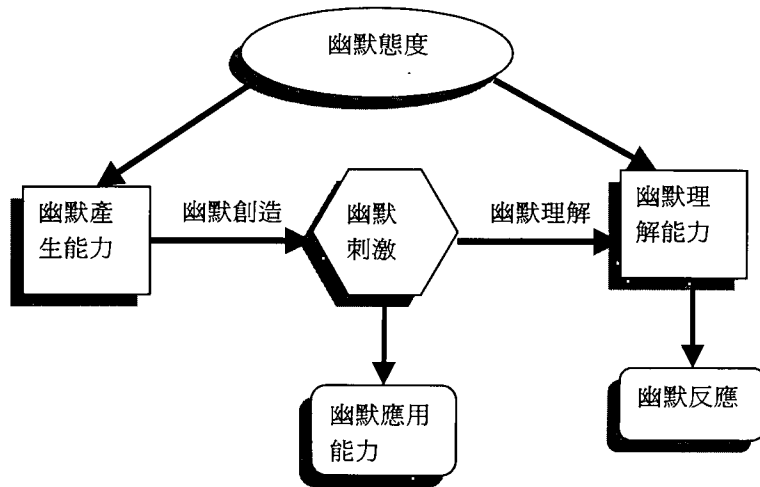


圖1 幽默概念的整合性分析

依本研究之看法，幽默是一個多義的語彙概念，它在不同的用法上代表著相似但又不全然相同的意義，現在我們將這些意義分析後發現，幽默正如上圖所示，可以是指下列六種不同層次的構念：

1. 幽默刺激：當我們說這個東西很幽默，是指該刺激能引起大多數人產生幽默的感覺。這些刺激在認知上會引發觀察者「失諧」（出乎意料之外，矛盾、不一致）的感覺，但也可以經由觀察者轉換全新解釋的基模，而合理或部份合理（即 local logic）的解決該失諧的現象。此外，在情緒上，這些刺激可能：1) 以隱藏的方式表現性或攻擊的企圖；2) 經由貶抑他人而提昇自我的優越感；3) 產生一種不重要、輕鬆的感覺。

2. 幽默產生的能力：當我們說某人很幽默，絕大多數是指這個人很容易在生活中發現或創造出幽默的行為或作品，也就是說，他們擁有幽默產出的能力。

3. 幽默的理解能力：有時候我們說一個人幽默，係指他們能理解或欣賞他人的所創造出來的幽默刺激，也就是說他們具有幽默理解的能力。

4. 幽默的反應：當某人說：「他覺得很幽默。」係指他個人經由理解幽默的刺激，而引發適當的幽默情緒經驗或反應。這種經驗在外顯向度上包含生理的喚起以及笑的表情或動作。在內隱的向度上則包含了愉悅、滿足的正向情緒感受。其中，笑的反應在幽默表現中相當重要，因為一個人若懂得以及習慣去笑，則不但可以增強其幽默的感覺，也可以在人際因應中產生正向的效益。

5. 幽默的應用能力：當我們說一個人很幽默時，除了指他具備有幽默的產出及理解的能力外，有時也意指他具備使用幽默去因應或適應外界困境的能力。

6. 幽默的態度：最後，當我們說某人很幽默時，除了上述特質外，也可能是意指他對幽默的事物

以及使用有較為正向肯定的態度。例如：他能瞭解幽默的重要性、願意欣賞以及產生幽默的事物，喜歡表現出幽默或童趣的行為，而且對使用幽默的他人也抱持著正向與欣賞的態度。在圖 1 中，筆者將幽默的態度視為最上層的概念，而認為它會直接影響到幽默的理解以及幽默的產生能力，蓋因為唯有一個人認為幽默是正確的、正向的、有用的特質，個人才會有意願產出並且欣賞幽默；否則，徒有幽默的產出及欣賞的認知能力，但若缺乏對幽默的正向態度，則可能會排斥幽默，最終則不願或不屑表現出幽默的行為。

綜合上述，幽默創意課程的目標，應在培養一個人具備三種幽默能力：幽默產生能力、幽默理解能力、幽默因應的能力，同時能有正確的幽默反應並對幽默有正向的態度。

幽默創意課程回顧

一般人總以為幽默感是渾然天成，來自遺傳的人格特質。當然，每個人天生具備的幽默感的確會有程度上的不同，但這並不意謂著幽默感是無法經由訓練所改變的。筆者相信，幽默感是先天的特質傾向與後天的經驗環境交互影響的產物。後天的環境與訓練也會對個人的幽默感產生重大的影響，這點與 Kuchner (1991) 的主張相似，我們都認為，或許不太容易，但幽默感是可以經由訓練所培養的。

但幽默感到底要如何訓練？回顧文獻，幽默訓練課程真是鳳毛麟爪，少得可憐。直到近來，才有兩至三篇信而有徵的幽默訓練課程出現。首先，Lowis 與 Nieuwoudt (1994) 發表他們的幽默訓練成果，該結果是從南非的衛理教會團契所舉辦的幽默課程研習班中獲得。共有 22 個參與者在幽默課程研習會的 5 個會期中相會。此課程主要為增進受訓者對情境的幽默因應。結果顯示，在比較了前後測的幽默評量結果後，發現幽默訓練課程能在特定的幽默表現向度（幽默因應）產生顯著的效果。而且從受訓者的課程回饋中也發現，他們均表達出對幽默課程的正向反應。

然而，前述 Lowis 與 Nieuwoudt (1994) 的訓練課程只限定在幽默的情境因應能力，直到最近 McGhee (1994) 以及 Nevo, Aharonson 和 Klingman (1998) 才提出比較完整理論且有實徵成效的幽默訓練課程。而其中 Nevo 等人 (1998) 則更使用嚴謹的實驗法來檢驗幽默訓練課程對幽默感提昇的影響。在其研究中，設計了 14 個單元 20 小時的幽默訓練課程，針對以色列北部 4 個都會學校的 101 位女性教師進行實驗組以及控制組的實驗設計。結果在發現實驗組（有接受幽默訓練課程者）其在後測的幽默感量表上，表現出比控制組（未接受幽默訓練課程者）更高的幽默感。由以上的結果可知，幽默的訓練是可行的，只要有適當的課程，一個人的幽默感應該可以獲得顯著的提昇效果。

在國內方面，陳學志（民 84）曾提出幽默創造的認知機制，邱發忠、陳學志（民 92）亦曾設計一套以認知策略為主的幽默創意課程，該研究以網路上的幽默創造技巧分類為基礎，重新對 3218 則幽默刺激做分析。分析結果發現七類最常用之幽默創造規則，分別為：「掌握諧音」、「語句的組合技巧」、「詞彙意義的多重性」、「語句意義的多重推論性」、「錯誤的推論」、「重新解釋」、「隱喻推論」技巧。在幽默創造訓練課程上，由以上七類技巧及相關學習理論為基礎，並以實驗組、控制組，前後測的研究設計，檢驗此課程的有效性。研究結果發現，七種技巧的效果比較而言，「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性」四項技巧，在認知技巧掌握上的訓練效果是較佳的，其他的技巧則有改進的空間。

上述研究發現雖然發現幽默的認知技巧在相當程度上是可以用課程加以訓練，但該研究太偏重幽默的認知成分技巧，而忽略了幽默的動機、情緒以及行為層面的提昇。吾人也不能看出幽默訓練對個體在幽默因應、幽默理解、幽默態度以及笑的行為上所產生的效果。故本研究擬綜合國外的幽默訓練課程方案，再加上國內的研究經驗，提出一套整合知、情、意、行的幽默創意課程。並希望該課程能對幽默感以及創造力的提昇有所貢獻。

研究方法

一、幽默創意課程之設計

(一) 課程指標

本研究嘗試綜合國內外的幽默訓練課程方案，提出一套整合知、情、意、行的幽默創意課程，因此，在動機、認知、情緒以及行為四個層次上設定目標，以完成提昇幽默及創造力的效能。茲將此四個層次分述如下：

1. 動機層次：

- (1) 瞭解幽默的重要性。
- (2) 相信幽默可以經由訓練來改善。
- (3) 願意欣賞以及產生幽默的事物。

2. 認知層次：

(1) 對人生的信念：

- A. 開放而不武斷。(Moody, 1978)
- B. 容忍曖昧。
- C. 喜愛幻想與想像。
- D. 願意改變、嘗新。
- E. 願意去表現出好玩及童趣的行為。(Kris, 1952)
- F. 覺察自己不利己的信念。(Ellis, 1973)
- G. 輕鬆、不嚴肅。

(2) 大量的智庫 (repertoire)：

- A. 記住大量笑話、逸事、歇後語、順口溜以及生活上的趣事。
- B. 能夠表達這些有趣的事物。

(3) 幽默的訊息敏感度及表現技巧 (metamessage sensitivity)

- A. 誇大 (exaggerations)。(Goodman, 1983)
- B. 發掘雙關、歧義的能力。(陳學志, 民84)
- C. 使用文字的遊戲。(Goodman, 1983)
- E. 能夠進行認知轉換 (cognitive shift)。(Morreall, 1987)
- F. 扭曲現實的技巧。(暫時部份解離的技巧)

3. 情緒層次：

- (1) 能夠進行情緒的轉換 (emotional shift)。(Morreall, 1987)
- (2) 能發掘出潛在的童心。(Kris, 1952)
- (3) 能夠短暫否定現實。
- (4) 能夠以幽默的方式表達攻擊、生氣以及焦慮。(Freud, 1950)
- (5) 能夠使用幽默因應壓力。
- (6) 能夠嘲笑自己，接受自己不完美。

4. 行為層次：

- (1) 時常欣賞喜愛幽默。
- (2) 時常製造幽默。
- (3) 傾向去微笑、大笑。

(4) 與人一起歡笑，而不是去嘲笑他人。

(二) 教學策略

基本上，在幽默訓練目標的四個層次上，每一層次均具備正、負向的行為或信念：所謂「正向」指的是對幽默提昇有幫助的技巧或信念；而「負向」是指對幽默提昇有所妨礙的行為或信念（例如：覺得表達出幽默是很呆的行為）。故在進行幽默創意課程時，我們將同時致力於其「正向」能力的學習以及「負向」行為的消除。

在教學策略上，不同層次的目標偏重不同的教學方式。在動機層次著重使用：講述、示範、增強等策略；在認知層次上則以塑造正向生活信念、擴展幽默智庫與技能的演練為主；在情感層次的訓練上則以遊戲、體驗、反思或鼓勵表達自己的感覺、壓力情境的角色扮演；在行為層次上的訓練則經由接觸、演練以及作業培養使用幽默的習慣。

其中，在認知幽默技巧的教學上，針對每個幽默認知技巧，會先讓參與者「欣賞」同一類型的幽默技巧，接著實驗者會「歸納」該類型幽默所共同具有的特性（此即「核心技巧講說」），然後實驗者會「示範」如何使用此類技巧，再來則由參與者分組「練習」，並試著將這些技巧「應用及轉換」，最後再將其成果公布與大家「分享與觀摩」。也就是說每個單元均由「欣賞→歸納→示範→練習→應用轉換→分享觀摩」六個階段所組成。經由這樣的歷程，訓練參與者可以瞭解到幽默行為並非隨機而無脈絡可循的，事實上，幽默是有規則有技巧可以學習的，籍著這些幽默技巧的歸納及掌握，自然能增加自己的幽默能力。

(三) 課程單元

幽默創意課程的單元名稱如下所示，其中除了單元5-4為幽默課程回饋外，其他的19個單元包含下列主題：

1. 認識幽默：瞭解幽默的定義以及幽默在情緒、動機、認知、社會、生理方面的功能。（單元1-3打開天窗說幽默、5-3為何我不懂）
2. 幽默的蒐集、表達與分享：經由笑話的分享，擴展學生幽默智庫；教導學生有效的幽默表達技巧，以及在適當的時機，使用適當的笑話。（單元1-1環遊世界尋歡笑、1-4只有笑話沒有距離、5-3為何我不懂）
3. 克服幽默表達的障礙：分析並克服個人無法表現幽默的認知以及情感上的障礙。（單元3-2誰偷走了我的幽默）。
4. 想像與幻想的練習：如何在生活情境中使用想像、幻想而做出一些小小瘋狂或幽默的事情。（單元2-2大家來抗疫、3-1鬼臉、4-1滑稽秀）。
5. 幽默創造的技巧：介紹並演練文字歧義、文字變形以及模仿、改編等常用的幽默訓練技巧。（單元1-2家家有本難念的經、2-1字詞填充技巧、2-3下幽默標題、3-4改編、模仿技巧、4-2誇張技巧、4-4諧音、歧義技巧）
6. 幽默的因應技巧：教導並鼓勵學生以幽默的方式來化解自己的情緒以及因應人際間的衝突。（單元5-1笑到最高點、5-2乾坤大挪移）
7. 避免幽默的誤用：示範好的幽默以及不好的幽默。避免使用性以及攻擊性的幽默。（單元2-4甜苦在心頭）
8. 笑的練習：講解笑的功能，並鼓勵學生開懷大笑，並將之使用於生活當中。（單元3-3笑聲傳染、4-3歡笑五燈獎、5-1笑到最高點）

二、研究設計

本研究使用實驗組、控制組前後測準實驗設計。實驗組每週接受四個單元，共六小時的幽默創意

課程，連續五週，共30小時，控制組則未施予任何訓練。並且在課程進行前後實施前、後測。

(一) 本研究之變項

本研究的自變項為接受實驗處理與否（包括實驗組、控制組兩個組別），依變項為研究參與者在多成份幽默感量表、新編創造思考測驗以及威廉斯創造傾向量表上的後測得分，共變項為新編創造思考測驗、威廉斯創造傾向量表及多成份幽默感量表前測分數。

(二) 研究假設

1. 在排除了前測的影響後，多成份幽默感量表得分上，實驗組優於控制組。
2. 在排除了前測的影響後，新編創造思考測驗後測得分上，實驗組優於控制組。
3. 在排除了前測的影響後，威廉斯創造傾向量表得分上，實驗組優於控制組。

三、研究工具

(一) 多成份幽默感量表

本量表係陳淑蓉（民91）所編製的量表，分為「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」六個分量表。量表共有五十七題，採likert五點量表，反應程度分別為「非常不符合」、「有點不符合」、「普通」、「有點符合」、「非常符合」，正向題依序給5、4、3、2、1分；反向題依序給1、2、3、4、5分。各量表的內部一致性（Cronbach α ）介於.58～.92間，全量表的Cronbach α 係數.95。與新編中文遠距聯想量表的相關各量表介於.10～.16間。

(二) 新編創造思考測驗

本量表為吳靜吉（民87）所編製的測驗。附有小學至大學之男女性常模。分為圖形創造思考測驗、語文創造思考測驗二個分量表，前者有流暢力、變通力、獨創力及精進力四個指標，後者則有流暢力、變通力、獨創力三個指標。各分量表指標的評分者信度介於.79～.98之間，再測信度介於.60～.34。圖形創造思考測驗各指標與拓弄思圖形創造思考測驗甲式的線條活動相關介於.39～.75；與拓弄思文字創造思考測驗乙式的空罐子活動相關介於.09～.55間。語文創造思考測驗各指標與拓弄思圖形創造思考測驗甲式的線條活動相關介於.20～.52；與拓弄思文字創造思考測驗乙式的空罐子活動相關介於.08～.70間。

(三) 威廉斯創造傾向量表

本量表係林幸台及王木榮（民83）修訂Williams, F. E.編製的creativity Assessment Packet (CAP)的威廉斯創造力測驗中的第二部份。附有小學至大學之男女性常模。以冒險性、好奇心、想像力、挑戰性等指標作為評量標準。量表共五十題，採likert三點量表，反應程度分別為「完全符合」、「部份符合」、「完全不合」，正向題依序給3、2、1分；反向題依序給1、2、3分，將各別指標分數加總，即得該指標的分數，分數越高，表示個體在該指標的傾向越高。各指標的內部一致性（Cronbach α ）介於.40～.78之間，全量表的Cronbach α 係數則介於.77～.88。與拓弄思圖形創造思考測驗相關介於.26～.55間。與修訂賓州創造傾向量表相關介於.59～.81間。

(四) 課程回饋與訪談資料

每週活動結束後，學生依個人在活動過程中的感受及想法進行口頭回饋。在最後一次課程結束前，除了進行口頭回饋外，還以回饋評量瞭解課程是否有效提升學生的創造力。此外，為了瞭解學生是否能將課程所學遷移至日常生活，在課程完全結束後一個月，對實驗組學生進行深度訪談。

四、實施程序

本研究的幽默創意課程自民國92年四月下旬展開，原來預計實施五週，每週利用週六整天，假

台灣師範大學教育大樓教室，進行幽默教學活動。全部課程原本預計至五月三十一日結束，然五月十日由於台師大出現疑似SARS病患，該週六、日全面停止活動進行消毒，因此該次教學活動被迫臨時延期，故整個課程在六月一日結束。

在實驗開始前，實驗組與控制組均接受新編創造思考測驗、威廉斯創造傾向量表、多成份幽默感量表前測，五週課程活動結束後，實驗組與控制組再進行上述量表的後測。在課程結束後的一個月內，對實驗組進行延宕訪談，以瞭解訓練效果的延宕性。

五、參與者

本研究實驗組的30名參與者為國立臺灣師範大學及國立台北師範學院的大學生，經海報及網路招生等方式自願參加幽默創意課程。另35位背景相似的大學生為控制組。由於，幽默創意課程的時程長達六週，又適逢SARS正在流行的時期，加上報名者是屬自願性質，研究者無法強制其參與，故最後計有20名實驗組的參與者全程完成幽默課程。因此，底下的結果部份，僅使用這20名實驗組的研究參與者的資料來進行分析。

結 果

一、實驗組與控制組在「多成份幽默感量表」的差異情形

兩組參與者在多成份幽默感量表的平均數、標準差和調整後平均數如表1。

表1 兩組在多成份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 (N = 20) | | | 控制組 (N = 35) | | | t 值 |
|---------|--------------|-------------|--------|--------------|-------------|--------|---------|
| | 前測 | 後測 | 調整後平均數 | 前測 | 後測 | 調整後平均數 | |
| 幽默理解 | 3.40 (0.49) | 3.70 (0.38) | 3.81 | 3.63 (0.49) | 3.54 (0.49) | 3.48 | 3.07** |
| 幽默創造 | 3.20 (0.89) | 3.63 (0.67) | 3.87 | 3.63 (0.78) | 3.55 (0.89) | 3.41 | 3.18** |
| 社交中幽默能力 | 2.96 (0.96) | 3.53 (0.79) | 3.75 | 3.38 (0.86) | 3.48 (0.83) | 3.35 | 3.04** |
| 幽默因應 | 3.47 (0.46) | 3.97 (0.50) | 4.12 | 3.75 (0.57) | 3.74 (0.52) | 3.66 | 4.52*** |
| 幽默態度 | 4.32 (0.43) | 4.46 (0.47) | 4.54 | 4.45 (0.48) | 4.26 (0.49) | 4.21 | 2.43** |
| 笑的傾向 | 3.11 (0.62) | 3.58 (0.73) | 3.80 | 3.49 (0.77) | 3.47 (0.88) | 3.34 | 3.64*** |

註1：表中數字為平均數，其後括號內為標準差。

註2：* $p < .05$ ；** $p < .01$ ；*** $p < .001$

在進行多變項共變數分析前，首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果在「幽默理解」(Wilks $\Lambda = .83$, $F(6,36) = 1.22$, $p > .05$)、「幽默創造」(Wilks $\Lambda = .91$, $F(6,36) = 0.58$, $p > .05$)、「社交中幽默能力」(Wilks $\Lambda = .95$, $F(6,36) = 0.35$, $p > .05$)、「幽默因應」(Wilks $\Lambda = .80$, $F(6,36) = 1.48$, $p > .05$)、「幽默態度」(Wilks $\Lambda = .84$, $F(6,36) = 1.16$, $p > .05$)、「笑的傾向」(Wilks $\Lambda = .77$, $F(6,36) = 1.84$, $p > .05$)等六個分量表皆未達顯著水準，顯示實驗組及控制組的迴歸線在這六個分量表的斜率均相同。接著檢驗「共同斜率為0」的假設，結果達顯著差異(Wilks $\Lambda = .022$, $F(6,47) = 7.21$, $p < .01$)，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，以此六個分量表前測分數作為共變項是適當的。

進行共變數分析後結果顯示，在各組主要效果相等假設檢定方面，Wilks $\Lambda = .603$, $F(6,42)$

$=4.62, p < .01$ ，達顯著差異。這表示實驗組與控制組在排除了前測（共變項）的影響後，兩者的調整後平均數有非常顯著的統計差異。此外，由其效果量 $\eta = 0.53$ 得知，此一實驗處理呈現出大的效果（以Cohen（1988）及Kirk（1995）的評估， $\eta > 0.371$ 即屬大效果），這說明了本研究的課程能夠大幅提昇參加學員的幽默感。

爲了瞭解課程的效果發生在那些依變項上，進行各組平均數差異的事後比較，結果發現，在「幽默理解」分量表方面，實驗組的調整後平均數 3.81 顯著高於控制組的調整後平均數 3.48 ($p = .0036$)；在「幽默創造」分量表方面，實驗組的調整後平均數 3.87 顯著高於控制組的調整後平均數 3.41 ($p = .0026$)；在「社交中幽默能力」分量表方面，實驗組的調整後平均數 3.75 顯著高於控制組的調整後平均數 3.35 ($p = .0038$)；在「幽默因應」分量表方面，實驗組的調整後平均數 4.12 顯著高於控制組的調整後平均數 3.66 ($p = .0001$)；在「幽默態度」分量表方面，實驗組的調整後平均數 4.54 顯著高於控制組的調整後平均數 4.21 ($p = .0012$)；在「笑的傾向」分量表方面，實驗組的調整後平均數 3.80 顯著高於控制組的調整後平均數 3.34 ($p = .0006$)。

由以上結果可知，本課程對參與者的幽默理解、幽默創造、社交中的幽默、幽默因應、幽默態度及笑的傾向上皆有提升效果。也就是說，本研究所設計的課程對於幽默感的各個向度均有全面的提昇，顯示使用整合知情意行的方案，的確能全面提昇幽默感。

二、對實驗組學員之幽默感變化訪談

本研究除了使用上述標準化的測量來評估課程的效果外，也針對實驗組的學員進行課程的回饋評量，並在課程結束一個月後，對學員進行訪談。茲將學員在認知、情緒、動機、行爲四個層次的反應匯整如下：

（一）實驗組在認知層次（知）的課程回饋及訪談分析

從學生的書面及口頭回饋也看出以下兩點：

1. 參加課程的學員對人生信念以及幽默的態度發生轉變，如：瞭解笑話並沒有絕對的，要包容別人的看法（5.03,書面回饋）¹。幽默因人而感受不同，要隨人、隨機、隨事而發（5.03,書面回饋）。
2. 在幽默訊息敏感度及表現技巧的認識及進步，如：肢體的舒展，讓肢體語言有很多的學習，比較敢用肢體（5.31,書面回饋）。訓練許多聯想和想像的能力，讓我的創造力提升（6.01,書面總回饋）。…譬如說像之前我同學跟我借筆記，借了快一年都還沒還我，我就想說已經快要大四了，要趕快要回來，有時候會需要看阿！然後我就用一種方式說：耶！我的筆記在你那邊好像已經很久了！應該會很想念我吧，趕快把它還給我吧！就覺得比較常在使用擬人化的方法…（7.21,GL,延宕訪談）。

由以上學員反應可知，本課程在認知層次上，的確可以建立學生開放不武斷、願意改變及容忍曖昧的信念，而且也可以讓學員學會對幽默的敏感度及表現技巧。

（二）實驗組在情緒層次（情）的課程回饋及訪談分析

從學生的書面及口頭回饋也可發現以下三點：

1. 學生學習到使用某些技巧進行情緒轉換，如：許多負面詞彙加在自己身上，可用機智轉換（5.03,書面回饋）。天塌下來都沒關係，笑一個吧（6.01,書面回饋）。心態改變，看事情比較不會太嚴肅（6.01,書面總回饋）。
2. 學習用幽默表達或因應攻擊、生氣及尷尬情境，如：有助於面對生活中的不愉快也開發自己的

¹ 訪談資料包括實驗組在每次活動結束後的書面、口頭回饋及活動結束一個月後的訪談資料，並依回饋時間、學生及方式進行編碼，不過，由於書面回饋不具名，因此未編學生代號，僅附上時間及方式。而口頭回饋編碼方式爲，男性第一碼爲B，女性第一碼爲G，第二碼則依報名順序先後編A、B、C…，因此男性學生代號從BA至BG，女生學生代號從GA至GS。

多項潛能 (6.01,書面總回饋)。面對一些尷尬的場面,比較懂得幽默的方式去因應,或是面對一些情緒的時候,會提醒自己要轉換思考方式 (7.21,GJ,延宕訪談)。

3. 學習到自嘲的意義及用途,如:幽自己一默,可以帶給自己力量,對於別人的刺傷也可以降到最低 (5.03,書面回饋)。…我覺得以後我會朝 (眾人:搞笑路線,諧星…) 搞笑路線也不錯啦,我覺得能帶給別人歡笑我覺得就是不錯的一件事情 (6.01,BB,口頭回饋)。

由以上的學員反應可知,本課程在情緒層次上,的確可以教導學生,使用幽默的技巧進行情緒轉換、使用幽默因應壓力以及進行自嘲,以達到轉換情緒的目的。

(三) 實驗組在動機層次(意)的課程回饋及訪談分析

從學生的書面及口頭回饋瞭解以下兩點:

1. 相信自己是具有潛力表達幽默,如:看到有人可以笑得這麼誇張,feel自己應該也有無窮潛力 (5.03,書面回饋)。人是有潛力的,只是不曾嘗試 (6.01,書面總回饋)。

2. 改變對幽默人物的看法,如:欣賞豆豆先生的表演,讓自己學到幽默不是丟臉的事情 (7.21,GM,延宕訪談)。

因此,本課程在動機層次上,的確可以改變學員對幽默的態度,也提昇了自對學習幽默的自信,對於學員使用幽默的動機與意願均有有助益。

(四) 實驗組在行為層次(行)的課程回饋及訪談分析

從學生的書面及口頭回饋得到以下兩點:

1. 能學習保持笑容以及開懷大笑,如:笑有益健康、笑可以傳染,大家一起笑很有趣,勇於面對 SARS (5.03,書面回饋)。能知道別人說什麼笑話,也能時常保持微笑 (6.01,書面總回饋)。變好笑、變開朗、說話變得很實、比較懂得用幽默來轉換心境 (7.21,GL,延宕訪談)。

2. 能在學習中使用幽默素材,如:設計教案時會採用一些調侃自己的方式,這是過去所不敢作的。或是採用一些活動的方式 (7.21,GI,延宕訪談)。

由上述可知,學員認為本課程在行為層次上,可以使得在學習以及生活中表現出較多的幽默以及創意的行為,而且也比較容易笑以及大笑。

三、實驗組與控制組在「新編創造思考測驗」的差異情形

兩組參與者在新編創造思考測驗的平均數、標準差和調整後平均數如表 2。

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 (N = 20) | | | 控制組 (N = 35) | | | t 值 |
|-------|--------------|--------------|--------|--------------|---------------|--------|---------|
| | 前測 | 後測 | 調整後平均數 | 前測 | 後測 | 調整後平均數 | |
| 語文流暢力 | 12.80 (5.20) | 17.40 (6.78) | 18.72 | 15.41 (9.06) | 16.23 (9.07) | 15.47 | 2.08* |
| 語文變通力 | 8.30 (2.57) | 9.80 (3.13) | 10.09 | 9.00 (2.99) | 9.20 (2.69) | 9.03 | 1.31 |
| 語文獨創力 | 7.45 (4.76) | 11.45 (6.99) | 12.53 | 9.26 (9.61) | 10.49 (10.42) | 9.86 | 1.53 |
| 圖形流暢力 | 15.75 (5.74) | 22.00 (6.72) | 22.07 | 15.91 (6.20) | 17.51 (5.10) | 17.47 | 4.05*** |
| 圖形變通力 | 9.90 (2.78) | 12.30 (2.75) | 12.45 | 10.46 (3.04) | 11.03 (2.48) | 10.94 | 1.79 |
| 圖形獨創力 | 11.25 (5.76) | 15.55 (7.66) | 15.29 | 10.69 (6.58) | 10.71 (5.41) | 10.86 | 3.52*** |
| 圖形精進力 | 9.75 (4.11) | 11.80 (4.90) | 11.34 | 8.60 (4.77) | 8.43 (4.43) | 8.69 | 2.62* |

註 1: 表中數字為平均數,其後括號內為標準差。

註 2: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

在進行共變數分析前，首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果在「語文流暢性」(Wilks $\Lambda = .93, F(7,33) = 0.36, p > .05$)、「語文變通力」(Wilks $\Lambda = .90, F(7,33) = 0.86, p > .05$)、「語文獨創力」(Wilks $\Lambda = .85, F(7,33) = 0.86, p > .05$)、「圖形流暢力」(Wilks $\Lambda = .85, F(7,33) = 0.83, p > .05$)、「圖形變通力」(Wilks $\Lambda = .77, F(7,33) = 1.44, p > .05$)、「圖形獨創力」(Wilks $\Lambda = .75, F(7,33) = 1.57, p > .05$)及「圖形精進力」(Wilks $\Lambda = .78, F(7,33) = 1.36, p > .05$)等七個指標上皆未達顯著，表示實驗組與控制組兩組的迴歸線在這七個指標斜率均相同。接著檢驗「共同斜率為0」的假設，結果達顯著差異 (Wilks $\Lambda = .024, F(7,46) = 4.60, p < .001$)，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，表示以此七個指標前測分數作為共變項是適當的。

進行共變數分析後結果顯示，在各組主要效果相等假設檢定方面，Wilks $\Lambda = .682, F(7,40) = 2.66, p < .05$ ，達顯著差異。這表示實驗組與控制組在排除了前測(共變項)的影響後，兩者在創造思考測驗上的調整後平均數有非常顯著的統計差異。此外，由其效果量 $\eta = .57$ 得知，此一實驗處理呈現出大的效果(以Cohen (1988)及Kirk (1995)的評估， $\eta > 0.371$ 即屬大效果)，這說明了本研究的課程能夠提昇參加學員的幽默感。

為了瞭解課程的效果發生在那些依變項上，接著進行各組平均數差異的事後比較，結果發現，在語文創造思考測驗方面，實驗組在語文流暢力的調整後平均數 18.72 顯著高於控制組 15.47 ($p = .0428$)；在圖形創造思考測驗方面，實驗組在圖形流暢力的調整後平均數 22.07 顯著高於控制組 17.47 ($p = .0002$)，且實驗組在圖形獨創力的調整後平均數 15.29 顯著高於控制組 10.86 ($p = .0010$)，另外，實驗組在圖形精進力的調整後平均數 11.34 顯著高於控制組 8.69 ($p = .0118$)。然而，在語文變通性、語文獨創性以及圖形變通性三個測量上，雖然實驗組的調整後平均數均大於控制組，但並未達到顯著的水準。

由以上結果可知，本課程對參與者的創造力提升，在創造力之流暢力變項，不論是語文或圖形，皆有提升效果；在獨創力方面，僅對於圖形之獨創力具有提昇效果，在精進力方面，圖形亦具有提昇效果，而在變通力上，語文或圖形皆未見增益效果。綜合上述，本課程對流暢力的提昇最有幫助，其次為精進力及獨創力，對變通力則無顯著的提昇；此外，課程對於圖形創造思考的提升則比語文創造思考來得大。

四、實驗組與控制組在「威廉斯創造傾向量表」的差異情形

兩組參與者在威廉斯創造傾向量表的平均數、標準差和調整後平均數如表3。

表3 兩組在威廉斯創造傾向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 (N = 20) | | | 控制組 (N = 35) | | |
|------|--------------|-------------|--------|--------------|-------------|--------|
| | 前測 | 後測 | 調整後平均數 | 前測 | 後測 | 調整後平均數 |
| 冒險性 | 2.10 (0.23) | 2.20 (0.21) | 2.25 | 2.18 (0.18) | 2.21 (0.19) | 2.19 |
| 好奇心 | 2.06 (0.24) | 2.14 (0.23) | 2.16 | 2.10 (0.19) | 2.19 (0.20) | 2.17 |
| 想像力 | 2.08 (0.21) | 2.13 (0.23) | 2.15 | 2.09 (0.22) | 2.10 (0.22) | 2.08 |
| 挑戰性 | 2.15 (0.13) | 2.16 (0.20) | 2.14 | 2.12 (0.14) | 2.11 (0.15) | 2.13 |

首先進行「各組迴歸線平行」的假設考驗，結果在「冒險性」(Wilks $\Lambda = .90, F(4,42) = 1.16, p > .05$)、「好奇心」(Wilks $\Lambda = .96, F(4,42) = 0.45, p > .05$)、「想像力」(Wilks $\Lambda = .91, F(4,42) = 1.06, p > .05$)、「挑戰性」(Wilks $\Lambda = .84, F(4,42) = 1.95, p > .05$)等四個指標，兩組迴歸線在這四個指標的斜率均相同。接著檢驗「共同斜率為0」的假設，結果達顯著差異 (Wilks $\Lambda = .124, F(4,49)$

=8.67, $p < .001$)，表示共同迴歸線的斜率並非是0，換句話說，表示以此四個指標前測分數作為共變項是適當的。

進行共變數分析後結果顯示，在各組主要效果相等假設檢定方面，Wilks $\Lambda = .933$, $F(4, 46) = 8.27$, $p > .05$ ，未達顯著差異。

由此結果可知，經過幽默創意課程後，實驗組與控制組在排除了前測的影響後，在威廉斯創造傾向量表的調整後平均數並無任何顯著的差異。

五、實驗組對幽默創意課程能否提昇創造力的主觀評量

從表4的主觀評量結果得知，在參與幽默創意課程後，有90%的學生認為能讓他思考及行為更放得開，更有創意及讓他對事物產生好奇；也有84%的學生認為參與課程後，能讓他更勇於冒險；而在課程整體回饋上，也有95%的學生反應本課程能提升他的創造力。因此，雖然在客觀自評量表上結果並不顯著，但是從學生主觀評量及回饋中可以發現本幽默創意課程能有效地提升學生的創造力。

表4 實驗組對幽默創意課程能否提昇創造力的主觀評量

| 項 | 目 | 回饋 | | | |
|-----------------------------|---|-------------|------------|----|-----------|
| | | 能 | 普通 | 不能 | 遺漏值 |
| 1. 參加幽默創意課程後，能讓我思考及行為更放得開？ | | 17 (90%) | 2 (10%) | 0 | 0 |
| 2. 參加幽默創意課程後，能讓我的思考及行為更有創意？ | | 17 (90%) | 2 (10%) | 0 | 0 |
| 3. 參加幽默創意課程後，能讓我對事物產生好奇？ | | 17 (90%) | 2 (10%) | 0 | 0 |
| 4. 參加幽默創意課程後，能讓我勇於冒險？ | | 16 (84%) | 3 (16%) | 0 | 0 |
| 5. 參加幽默創意課程後，對我的創造力提昇是否有幫助？ | | 18 (95%) | 0 | 0 | 1 (5%) |

註：表中為個數，括號內為百分比。

綜合討論

本研究設計了國內首創，整合知、情、意、行的幽默創意課程。該課程先分析幽默感的成分，並將幽默課程設定在培養學員的三種能力（幽默理解、幽默創造以及幽默應用能力）、正向的幽默態度以及笑的反應上。接著設定認知、情緒、動機以及行為四個層次的行為指標。並規劃認識幽默、幽默的蒐集表達分享、克服幽默障礙、想像與幻想的練習、幽默創造技巧、幽默因應技巧、避免幽默誤用、笑的練習等八個主題以及19個單元的幽默創意課程活動。該課程可說是國內唯一，在全世界亦屬罕見的全方位幽默課程。該課程的設計完成，可以將幽默的研究從過去只能被動研究不同幽默感個體在各變項的表現差異，推向可以使用實驗法來檢驗幽默感的提昇對個體各方面的影響。可以說在研究方法上以及實用性上均有極大的突破與貢獻。

設計了幽默課程後，本研究以大學生為對象，使用實驗組控制組前後測的準實驗設計檢驗幽默課程對幽默感以及創造力提昇的效果，結果發現，在多成份幽默量表的所有分量表上（含幽默理解、幽默創造、社交中的幽默、幽默態度、幽默因應及笑的傾向），實驗組的調整後平均數皆顯著高於控制

組，而且得到極大的效果量。這顯示了本研究的幽默課程在幽默感的所有向度上均能發揮其效果，可以全面而完整的增加學員的幽默感。

邱發忠、陳學志（民92）亦曾設計偏向幽默認知技巧教學為主的幽默課程，然而該課程僅能局部的提昇幽默感的部份向度。相對而言，本研究設計的整合知、情、意、行的幽默課程顯然獲得全面性的幽默感提昇效果。這說明了同時納入知、情、意、行四個課程指標及相關活動，比僅僅訓練幽默認知技巧更能有效提昇參與者的幽默感。本幽默創意課程的成功亦顯示，個人的幽默感的高低並非一成不變的，只要有適當的課程設計及活動，一個人的幽默感是可以獲得提昇及改變。

另外，本課程除了希望提昇參與者的幽默感外，主要目的是期許有效增進參與者的創造力。因此，本研究使用新編創造思考測驗以及自評式威廉斯創造傾向量表來評估幽默感課程對創造力提昇的效果。結果發現，整體而言，在排除了前測的影響後，實驗組在經過五週的幽默課程後，其創造力的表現顯著的高於控制組的學生。這支持了本研究的假設：幽默感的提昇有助於激發創造力。此外，也說明了，幽默創意課程可以做為創造力養成的有效途徑。

然而，仔細分析實驗組與控制組在新編創造思考測驗上的表現差異，可以發現幽默課程對流暢力的提昇最有幫助，其次為精進力及獨創力，對變通力則無顯著的提昇。此結果可能反應了不同創造能力的困難度，相對而言，變通力要先打破慣用的框架，重新想出新的事物，在本質上就比流暢性來得複雜，故而其效果較不如流暢力理想。此外，變通力通常得要挑戰既有、強勢的基模，而以全新的框架來觀看世界，這種能力與高層次的語文幽默（如：笑話）有關。然而，由於語文幽默的技巧相當的複雜，限於時間，本研究的幽默課程，只將焦點放在諧音以及字詞延伸等兩個技巧上。這可能使得學員無法有充分的時間去掌握及精熟語文類幽默技巧，進而提昇其變通力。

此外，本研究也發現，幽默課程對於圖形創造思考的提升則比語文創造思考來得大。筆者以為可能原因有二：首先，在幽默課程的設計時，筆者因考量到一般人較常使用語文式的幽默，而較少使用肢體、動作式幽默。故而在課程中刻意加入相當多讓參與者使用肢體扮演滑稽、模仿及誇張技巧的機會，因此也間接造成圖形創意思考獲得較多提升；其二是語言可能比圖形創意思考更易受限於參與者目前的語文程度，因此無法在短時間改變。

綜合上述結果，吾人的確可以發現幽默課程的教學可以增加學生的創造能力。然而，從目前的結果看來，其效果並非是全面性的。未來若欲獲得較為完整的創造思考能力的提昇，可能得增加課程的時數，並加強語文類的幽默課程，方能使學員的創造思考能力有完整的提昇。

在另一方面，雖然從學生主觀評量反應出本課程能有效提昇其創造力，但是在實驗組與控制組自評式威廉斯創造傾向量表得分上並無顯著差異，筆者以為可能原因有三：首先，創造傾向是屬於一種較為穩定的特質表現，不像創造思考能力一樣，只要學會技巧就能夠表現出來，故而本幽默創意課程可能並不足以提昇一個人的幽默傾向。其次，另一種可能是測量的工具以及程序的問題。威廉斯創造傾向量表是一種自陳式的問卷，受測者得從自己行為的觀察來發現自己是否展現出好奇、冒險、想像、挑戰的特質。故而，也許研究參與者在接受過五週的幽默課程後，其創造傾向特質已經有所轉變，但可能需要一段時間，才有機會在行為層次上表現出來（例如：他們需要有機會觀察到自己比較敢去挑戰他人以及對很多事追根究底）。但本研究的後測是在訓練課程後立即進行，以致於參加課程的學員仍無法有機會觀察到自己創造特質上的改變。本研究原擬在課程結束後一個月，再進行一次創造傾向的延宕後測，可惜由於課程在五月底結束，當時適逢SARS的危險期，為了顧及學員的安全，故而取消了延宕後測。以後的研究，如果能在訓練結束後一段時間再進行創造傾向量表的測量，也許會發現有顯著的效果。

第三個原因，也許是因為，本幽默課程的設計，除了最後一週的「乾坤大挪移」單元要求學員用幽默的技巧解決其實際在日常生活中遇見的問題外，其他的活動單元則比較偏向於各類基本能力以及

技巧的教授。職是之故，如果是因為這個原因，未來在設計或修正幽默課程時，除了正式課程活動外，將可以增加讓參與者在正式課程活動期間，多使用幽默創意於真實生活裡，以養成使用幽默創意的習慣及態度。當然，目前的研究結果尚無法判斷上述三個原因孰是孰非，要釐清真正的原因，則有待後續的研究加以澄清。

綜合上述結果可知，本研究所發展的整合知、情、意、行的幽默創意課程，確實能有效提昇大學生的幽默感，也能增加大學生的創造思考表現，然目前的研究並未能證實該課程能有效提高大學生的創造傾向。為了解決此一問題，以後的研究除了可以增加創造傾向的延宕後測來真正評估幽默課程對創造傾向的影響外，在課程方面，亦可增加語文類幽默的技巧，以提高大學生的語文變通能力，並且鼓勵大學生在日常生活中實踐及使用幽默的技巧，例如：除了課堂講授、練習外，也可設立網站，讓曾經受過訓練的學員將自己面臨到的困窘、難題讓其它人思考如何處理，或自己曾經如何有效解決自己的困境，如此才能讓學員能在生活上真正去落實以及實踐幽默進而達到創造傾向的改變。

當然，由於本研究係採用準實驗研究，故而有些內在效度的問題，可能無法全然的控制，這些都有待後續的研究加以克服，俾能更為正確的評估幽默對提昇創造力的效果。例如：基於倫理及現實的考量，本研究無法使用隨機的方式分派實驗組與控制組的受試者，使得實驗組在前測上就比控制組差，雖然事後使用共變數分析排除其影響，但可能是低估教學實驗的效果。這是因為實驗組大多是極度不幽默者，也許得花更多的時間才能產生其幽默和創造力的表現。

其次，本研究實驗組接受幽默課程的期間，控制組並未接受任何處理，這也可能造成實驗者預期或者霍桑效應。故建議後續的研究，可以針對控制組進行無關的訓練課程（例如：人際敏感或自我肯定訓練）。最後，本研究由於不可抗拒的SARS原因，造成部份實驗組受試者無法全程參與研究，這也會減低研究的內在效度。故而，筆者將在未來持續重覆執行本研究，俾能排除由於受試者遺失所造成的偏誤。

總之，幽默創意課程的功能絕不限於激發學生的創造力，過去的文獻發現，幽默能幫助疾病的康復（Cousins, 1979），人際互動關係及社交技巧的改善（Nezlek & Derks, 2001），以及緩衝生活壓力、調節負向情緒（Lefcourt & Martin, 1986），提昇企業員工士氣、工作動機以及提高顧客滿意度（Weinstein, 1997），增加學生的學習興趣以及動機（Dodge, 1982）。故而，幽默創意課程在各方面仍有極高的應用價值，本研究雖只是跨出一小步，但希望本研究能發揮拋磚引玉的作用，激發起各個領域使用幽默，讓所有國人都能在快樂中生活、愉悅中工作、歡喜中學習，成爲一個人人嚮往的人間天堂。

參 考 文 獻

- 吳靜吉（民87）：新編創造思考測驗研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。
- 林志懋譯（民90）：阿基米德的浴缸—突破性思考的藝術與邏輯（Archimedes' Bathtub- the Art and Logic of Breakthrough Thinking）。台北：究竟。
- 林幸台、王木榮（民83）：威廉斯創造力測驗修訂報告。特殊教育研究學刊，11卷，133-149頁。
- 邱發忠、陳學志（民92）：幽默創意訓練之課程設計暨實徵效果評估。教育心理學報，34卷，2期，179-198頁。
- 陳淑蓉（民91）：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）：「幽默理解之認知歷程」。台大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造。「輔仁學誌文學院之

- 部」，24卷，240—261。
- 陳學志、鄭昭明、卓淑玲（民90）：笑話中幽默因子的訊息整合歷程研究。中華心理學刊，43卷，2期，137-153頁。
- 孫聖和（民89）：遊戲理論及幽默感應用於設計教育之可行性初探。台灣師大工業教育研究所碩士論文。
- 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。
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York : Springer-Verlag.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cousins, N. (1979). *Anatomy of an illness*. New York: Norton.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiana & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 9-36). NY : Cambridge.
- Dodge, B. & Rossett, A. (1982). Heuristic for Humor in Instruction. *NSPI Journal*, 32(5), 11-14.
- Edgar, B. & Pryor, B. (2003). Cognitive Processing, Creativity, Apprehension, and the Humorous Personality. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 31-46.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The rational emotive approach*. NY?: Julian.
- Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 100-119). Toronto: Hogrefe International.
- Freud, S. (1950). *The Joke and its relations to unconsciousness*. England : Pelican.
- Glover, J. A. (1980). *Becoming a more creative person*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Goldsmith, R. E. (1984). Personality characteristics associated with adaptation-innovation. *Journal of Psychology*, 117, 159-165.
- Goodman, J. (1983). *How to get more smileage out of your life: Making sense of Handbook of humor research*. New York: Springer-Verlag.
- Hill, K. G.. (1991). *An ecological approach to creativity and motivation: Trait and environment influences in the college classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Brandeis University, Waltham, Mass.
- Humke, C. & Schaefer, C. E. (1996). Sense of humor and creativity. *Perceptual & Motor Skills*, 82(2), 544-546.
- Jurcova, M. (1998). Humor and creativity-Possibilities and problems in studying humor. *Studia Psychologica*, 40(4), 312-316.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental Design: Procedures for the behavioral Science*. CA: Brook & Cole.
- Koestler. A. (1964). *The Act of Creation*. New York: The Macmillian Company.
- Kovac, T. (2000). Humor and creativity in intrapsychological Bonds. *Studia Psychologica*, 41(4), 360-362.
- Kris, E. (1952). Ego development and the comic. *International Journal of psychoanalysis*, 19, 77-90.
- Kuchner, J. F. (1991). *The Humor of Young Children*. U.S.; New York
- Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York: Springer

Publishing.

- Lewis, M. J., & Nieuwoudt, J. H. (1994). Humor as a coping aid for stress. *Social Work, 30*, 124-131.
- Martin, R. A. (2000). *Humor*. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 4, pp. 202-204). San Diego, CA: Academic Press.
- McGhee, P. E. (1994). *How to develop your sense of humor*. Dubuque, IA: Kendal & Hunt.
- Moody, R. A. Jr. (1978). *Laugh after laugh: The healing power of humor*. Jacksonville, FL: Headwater Press.
- Morris, W. N. (1989). *Mood: the frame of mind*. NY: Springer-Verlag.
- Morreall, J. (1987). *The philosophy of laughter and humor*. Albany: State University of New York Press.
- Nazareth, J. (1988). *The psychology of military humor*. New Delhi: Loner.
- Nevo, O., Aharonson, H., & Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In W. Ruch (ed.) *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 385-404). NY: Mouton de Gruyter.
- Nezlek, J. B. & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor, 14*(4), 395-413.
- Powell, J. P., & Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education, 10*(1), 79-90.
- Robinson, V. M. (1977). *Humor and the Health Professions*. Thorofare, NJ: Charles B. Slack.
- Rubin, K. H., Fein, G.G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and Social development* (4th ed., pp. 639-774). NY: Wiley.
- Ruch, W. & Ekman, P. (2001). The expressive pattern of laughter. In Kaszniak, A. W. (Ed.), *Emotion, Qualia, and Consciousness*. Tokyo: Word Scientific Publisher, 426-443.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 527-561). NY: Guilford.
- Smith, R. E., Ascough, J. O., Ettinger, F., & Nellson, D. A. (1971). Humor, anxiety and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 19*, 243-246.
- Spencer, H. (1860). The physiology of laughter. *MacMillan's Magazine, 1*, 395-402.
- Suls, J. M. (1972). Two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons : Information-processing analysis. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp. 81-100). San Diego, CA: Academic Press.
- Suls, J. M. (1977). Cognitive and disparagement theories of humor: A theoretical and empirical synthesis. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humor* (pp. 41-45). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology, 49*(1), 13-23.
- Torrance, E. P. (1974). Looking to the Future. *G/C/T, 6*, 65-66.
- Treadwell, Y. (1970). Humor and creativity. *Psychological Reports, 26*(1), 55-58.
- Warnars-Kleverlaan, N., Oppenheimer, L. & Sherman, L. (1996). To be or not to be humorous: Does it make difference? *Humor: International Journal of Humor Research, 9-2*, 117-141.
- Weinstein M. (1997). *Managing to Have Fun*. NY: Simon & Schuster.
- Wyer, Jr. R. S., & Collins II, J. E. (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological Review, 99*, 663-688.

- Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity, *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 318-322.
- Ziv, A. (1983). The influences of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 413-421.

Bulletin of Educational Psychology, 2004, 35(4), 393-411
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Evaluating the Influence of the ICEMB Training Curriculum (Integrating Cognition, Emotion, Motivation, and Behavior) on College Students' Sense of Humor and Creativity

HSUEH-CHIH CHEN

Department of Educational Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

Center for Creativity and Innovation Studies
National Chengchi University

The purposes of this study included: (a) to collect information about humor training curriculums, (b) to design a humor training curriculum, ICEMB, which Integrates components of Cognition, Emotion, Motivation, and Behavior in order to increase people's creativity and sense of humor, and (c) to explore the effectiveness of ICEMB. The ICEMB training curriculum includes 20 units and requires 30 hours to complete. This study was conducted with an experimental-control-group design. 20 students from NTNU (National Taiwan Normal University) and National Taipei Teachers College participated in the experimental group and another 35 students from NTNU participated in the control group. The difference in each participant's performance before and after ICEMB was the dependent variable. The participant's performance consisted of componential performances which were measured by the Multidimensional Sense of Humor Scale, Test of Divergent Feeling, and New Creativity Test. The results were as follows: (a) based on the Multidimensional Sense of Humor Scale, the experimental group was significantly better in understanding humor, creating humor, humor in social life, coping with humor, attitude toward humor, and tendency to laugh. (b) on the Test of Divergent Feeling, there was no difference between the experimental and the control group, (c) on the New Creativity Test, the experimental group was significantly better in language fluency, picture fluency, picture originality, and picture elaboration. In addition, subjects in the experimental group reported that this curriculum had helped them to promote their understanding of humor, appreciation of humor, humorous emotions, motivate to humor, humorous habit, and the development of creativity. Thus, it is evident that ICEMB can help people to improve their sense of humor and creativity.

KEY WORDS: humor, creativity, training curriculum.