

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DİNDARLIK VE YARATICI KİŞİLİK İLİŞKİSİ: İNÖNÜ
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ARSLAN

Hazırlayan
Kübra PERÇİN

MALATYA- 2022

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİNDARLIK VE YARATICI KİŞİLİK İLİŞKİSİ: İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra PERÇİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ARSLAN

MALATYA- 2022

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ile Yaratıcı Kişilik İlişkisi: Malatya Örneği” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığına ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yönetmeliğe uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Kübra PERÇİN



ÖNSÖZ

Bu çalışmayı oluşturmamda bana desteklerini esirgemeyen değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hasan ARSLAN'a, tez savunması sırasında değerli görüşlerini paylaşan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre TEMİZ ve Dr. Öğr. Üyesi Nimet FERAH'a, verileri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde görev yapan değerli öğretilere ve ölçek sorularını içtenlikle yanıtlayan katılımcılara teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde madde ve manevi desteğini esirgemeyen anne ve babama her türlü desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

ÖZET

Yaratıcı kişiliğe yönelik yaklaşımlar zamanla farklılaşmıştır. Önceleri yaratıcı kişilik özelliklerinin, herkesin sahip olamayacağı olağanüstü bir yetenek olduğu düşünülmüş ve bu yeteneğe mistik bir anlam yüklenmiştir. Ancak bu düşünce zamanla yerini doğuştan zihinsel becerilere sahip, bir grup insana ait özel bir yetenek olduğu düşüncesine bırakmıştır. Psikoloji çalışmaları sayesinde günümüzde yaratıcı kişilik özellikleri her bireyin doğuştan sahip olduğu, geliştirilebilir bir özellik olarak düşünülmekte ve farklı disiplinlerin üzerinde araştırma yaptığı disiplinler arası bir kavram olarak ele alınmaktadır. Din psikolojisi alanında yaratıcı kişilik üzerine yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlı olsa da yapılan araştırmalar dinin yaratıcı düşünmeyi engellediğine ve kolaylaştırdığına yönelik iki farklı sonuç sunmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve motivasyonel dindarlık düzeylerini ölçmek ve yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlığın birbiri ile olan ilişkisinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma evrenini Malatya ili İnönü Üniversitesinde, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında hâlihazırda eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 317 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ‘*Kişisel Bilgi Formu*’, Uysal ve ark.(2014) geliştirdiği ‘*Motivasyonel Dindarlık Ölçeği*’ ve Şahin ve Danışman (2017) geliştirdiği ‘*Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği*’ kullanılmıştır. Araştırmada model olarak ilişkiisel araştırma yöntemlerinden olan nedensel karşılaştırma ve ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre motivasyonel dindarlık ölçeği ile yaratıcı kişilik özellikleri ölçekleri arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.142$, $p=0.011$). Katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri ölçekleri ile yaş arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir

durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve aile tutumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Motivasyonel dindarlık düzeyinin fakültelere göre ilahiyat fakültesi lehine ve mezun olunan lise türüne göre imam hatip lisesi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, okul öncesi eğitim durumu ve aile tutum değişkenleri motivasyonel dindarlık düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Dindarlık, Yaratıcı Kişilik



ABSTRACT

Approaches to creative personality have changed over time. Previously, creative personality traits were thought to be an extraordinary talent that not everyone could have, and a mystical meaning was attributed to this talent. However, this idea has left its place to the idea that it is a special talent belonging to a group of people with innate mental abilities. Thanks to psychology studies, creative personality traits are considered as an innate and developable trait of each individual, and are considered as an interdisciplinary concept on which different disciplines conduct research. Although the number of researches on creative personality in the psychology of religion is quite limited, the researches show two different results that religion prevents and facilitates creative thinking. In this study, it was aimed to measure the creative personality traits and motivational religiosity levels of the participants and to examine the relationship between creative personality traits and motivational religiosity in terms of various demographic variables.

The population of the research consists of students who are currently studying at İnönü University in Malatya in the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 317 students selected by random sampling method among first, second, third and fourth year students studying at İnönü University. Within the scope of the research, "Personal Information Form", "Motivational Religiosity Scale" developed by Uysal et al. (2014) and "Creative Personality Traits" scale developed by Şahin and Consultant (2017) were used. In the research, causal comparison and relational screening methods, which are relational research methods, were used as a model. Questionnaire technique was used to collect data and the data obtained from the questionnaires were analyzed in computer environment using IBM SPSS Statistics 21.0 and MS-Excel 2007 programs.

According to the results of the research, there is a very weak, positive and statistically significant relationship between the motivational religiosity scale and the creative personality traits scales ($r=0.142$, $p=0.011$). It was determined that the level of creative personality traits of the participants did not differ significantly according to the faculties. There is a very weak, positive and statistically significant relationship between

creative personality traits scales and age. The level of creative personality traits does not show a significant difference in terms of gender, class of education, type of high school graduated, educational status of parents, family income, pre-school education status and family attitude. It was determined that the level of motivational religiosity showed a significant difference in favor of the theology faculty according to the faculties and in favor of the imam hatip high school according to the type of high school graduated. Participants' age, gender, education level, mother's education level, father's education level, family income status, pre-school education level and family attitude variables do not differ significantly in terms of motivational religiosity.

Keywords: Psychology, Religiosity, Creative Personelity



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	4
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1.1. Kişilik.....	5
1.1.1. Kişilik Gelişimi.....	6
1.1.1.1. Kişilik Kuramları.....	6
1.1.1.1.1. Psikoseksüel Kişilik Gelişimi Kuramı.....	7
1.1.1.1.2. Davranışçı Kişilik Gelişimi Kuramı	9
1.1.1.1.3. Psikososyal Kişilik Gelişimi Kuramı.....	10
1.1.1.1.4. Hümanistik Kuram.....	11
1.2. YARATICI KİŞİLİK	12
1.2.1. Yaratıcı Düşünme	14
1.2.1.1. Geçmişten Günümüze Yaratıcı Düşünme ve Bazı Örnekler.....	15
1.2.2. Yaratıcılık.....	17
1.2.2.1. Yaratıcılık Kuramları.....	18
1.2.2.1.1. Yaratıcı Süreç.....	18
1.2.2.1.2. Yaratıcı Ortam	19

1.2.2.1.3. Yaratıcı Birey	19
1.2.2.1.4. Yaratıcı Ürün	20
1.2.2.2. Yaratıcılıkla İlgili Faktörler	20
1.2.2.2.1. Yaratıcılık ve Zekâ.....	20
1.2.2.2.2. Yaratıcılık ve Yaş.....	21
1.2.2.2.3. Yaratıcılık ve Cinsiyet	22
1.2.2.2.4. Yaratıcılık ve Aile	22
1.2.2.2.5. Yaratıcılık ve Okul.....	23
1.2.2.3. Yaratıcılığı Engelleyen Etkenler.....	25
1.2.2.3.1. Bireysel Engeller	25
1.2.2.3.2. Toplumsal Engeller	26
1.3. DINDARLIK.....	27
1.3.1. Dindarlık Tipleri.....	29
1.3.1.1. İçgüdümlü Dindarlık	29
1.3.1.2. Dışgüdümlü Dindarlık.....	30
1.3.1.3. Kurumsal Dindarlık	30
1.3.1.4. Kişisel Dindarlık	31
1.3.2. Dindarlığın Boyutları	31
1.3.2.1. İnanç Boyutu	32
1.3.2.2. İbadet Boyutu	32
1.3.2.3. Tecrübe Boyutu.....	33
1.3.2.4. Bilgi Boyutu	33
1.3.2.5. Etki Boyutu.....	33
1.3.3. Dindarlığı Etkileyen Faktörler	34
1.3.3.1. Dindarlık ve Cinsiyet.....	34
1.3.3.2. Dindarlık ve Yaş.....	35
1.3.3.3. Dindarlık ve Aile	36
1.3.3.4. Dindarlık ve Eğitim Düzeyi.....	37
1.3.3.5. Dindarlık ve Ekonomik Düzey.....	38
1.3.4. Tutum.....	39
1.4. DINDARLIK İLE YARATICI KİŞİLİK	40
İKİNCİ BÖLÜM.....	46

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	46
2.1.1. Araştırmanın Modeli	46
2.1.2. Araştırmanın Problemi	46
2.1.3. Araştırmanın Hipotezleri	46
2.1.4. Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlıkları.....	48
2.1.5. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	49
2.1.6. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri	49
2.1.6.1. Cinsiyet Değişkeni.....	50
2.1.6.2. Yaş Değişkeni	50
2.1.6.3. Fakülte Değişkeni.....	51
2.1.6.4. Sınıf Değişkeni.....	51
2.1.6.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni	52
2.1.6.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni.....	52
2.1.6.7. Lise Türü Değişkeni.....	53
2.1.6.8. Aile Gelir Durumu Değişkeni	53
2.1.6.9. Okul Öncesi Eğitim Değişkeni	54
2.1.6.10. Aile Tutum Değişkeni	54
2.1.6.11. Yaş, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Dağılımı.....	55
2.1.7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	56
2.1.7.1. Kişisel Bilgi Formu	56
2.1.7.2. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği.....	56
2.1.7.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	56
2.1.8. Verilerin İstatistiksel Analizi	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
3.1. BULGULAR	59
3.1.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bulguları	59
3.1.2. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Bulguları.....	60
3.1.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Motivasyonel Dindarlık Ölçeği.....	60
3.1.4. YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ İLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ	63
3.1.4.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Yaş.....	63

3.1.4.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Cinsiyet	64
3.1.4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Fakülte	66
3.1.4.4. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Sınıf Düzeyi	68
3.1.4.5. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Anne Eğitim Düzeyi.....	70
3.1.4.6. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Baba Eğitim Düzeyi.....	73
3.1.4.7. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Lise Türü	75
3.1.4.8. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Aile Gelir Durumu.....	78
3.1.4.9. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Okul Öncesi Eğitim Durumu.....	80
3.1.4.10. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Aile Tutumu	82
3.1.5. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Demografik Değişkenler İlişkisi.....	84
3.1.5.1. Motivasyonel Dindarlık ile Yaş	84
3.1.5.2. Motivasyonel Dindarlık ile Cinsiyet.....	85
3.1.5.3. Motivasyonel Dindarlık ile Fakülte.....	87
3.1.5.4. Motivasyonel Dindarlık ile Sınıf Düzeyi	88
3.1.5.5. Motivasyonel Dindarlık ile Anne Eğitim Düzeyi	90
3.1.5.6. Motivasyonel Dindarlık ile Baba Eğitim Düzeyi.....	92
3.1.5.7. Motivasyonel Dindarlık ile Lise Türü	94
3.1.5.8. Motivasyonel Dindarlık ile Aile Gelir Durumu	96
3.1.5.9. Motivasyonel Dindarlık ile Okul Öncesi Eğitim	98
3.1.5.10. Motivasyonel Dindarlık ile Aile Tutumu	99
SONUÇ	101
KAYNAKÇA.....	112
EKLER	131

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
APA	: American Psychological Association
bs.	: Basım
ark	: Arkadaşları
çev.	: Çeviren
ed.	: Editör
M.Ü.	: Marmara Üniversitesi
MYO	: Meslek Yüksek Okulu
İSMEK	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa sayısı
IBM	: International Business Machines
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
MS	: Microsoft
Sd	: Standart deviation
Df	: Degree of freedom
Ort	: Ortalama
SS	: Sum of Square
N	: Number
p	: p-value

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı	50
Tablo 2. Bireylerin Yaş Gruplamasına Göre Dağılımı	50
Tablo 3. Bireylerin Yaş Değişkenine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	51
Tablo 4. Bireylerin Eğitim Gördükleri Fakültelele Göre Dağılımı.....	51
Tablo 5. Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 6. Bireylerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	52
Tablo 7. Bireylerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	52
Tablo 8. Bireylerin Lise Türlerine Göre Dağılımı	53
Tablo 9. Bireylerin Aile Gelir Durumu Dağılımı.....	53
Tablo 10. Bireylerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Dağılımı.....	54
Tablo 11. Bireylerin Aile Tutum Durumu Dağılımı	54
Tablo 12. Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaş Grupları ve Eğitim Gördükleri Fakülte Dağılımı	55
Tablo 13. Bireylerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	59
Tablo 14. Bireylerin Motivasyonel Dindarlık Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	60
Tablo 15. Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Sonuçları	61
Tablo 16. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Arasındaki İlişki.....	61
Tablo 17. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Yaş Arasındaki İlişki.....	63
Tablo 18. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi Bakımından Erkekler ve Kadınlar Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi).....	65
Tablo 19. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi Bakımından Fakülteler Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)	67
Tablo 20. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
Tablo 21. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71

Tablo 22. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	73
Tablo 23. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	76
Tablo 24. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 25. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi bakımından Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)	80
Tablo 26. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Aile Tutumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 27. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Yaş Arasındaki İlişki	84
Tablo 28. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi bakımından Erkekler ve Kadınlar Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)	86
Tablo 29. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi bakımından Fakülteler Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)	87
Tablo 30. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 31. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	91
Tablo 32. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	93
Tablo 33. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	95
Tablo 34. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	96
Tablo 35. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi Bakımından Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)	98
Tablo 36. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Aile Tutumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	99

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını, eğitim sistemlerinde yeniliği ve bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemektedir. Yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilmek için bilgiyi alan ve salt olarak aktaran bireylerden ziyade bilgiyi işleyen ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, yeniliklere, değişimlere açık, eleştirel düşünme becerisine sahip, problem çözme yeteneği olan, girişimci, azim ve kararlılık sahibi bireyler yetiştirmek öğretim programlarının amaçları arasında yer almaktadır. Eğitim sürecine tabi olan insanlardan bir yandan hızlı değişime uyum sağlayabilmeleri; diğer yandan eğitim, sağlık, sanat, edebiyat, mimari, tıp, teknoloji, spor alanında olan hızlı değişim ve yeniliklere öncülük edebilecek bireyler olabilmeleri beklenmektedir.

Yeniliklere öncülük edebilecek yaratıcı bireylerde bir takım kişilik özellikleri görülmektedir. Bunlar; soru soran, kendinin farkında, öz güvenli, cesaretli, gizemli olana ilgili, meraklı, kararlı, enerjik, yeni fikirler üretebilen, alışılmışın dışında güzellik algısına sahip, bireysel ve sezgili olma gibi kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir (Sungur, 1992, ss. 34-35). Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerinin bunlarla sınırlı olmadığı gerçektir. Ancak bu özellikler yaratıcı bireylerde en sık görülen ve başlıca kişilik özellikleridir. Ayrıca bütün bu özellikler yaratıcı bireylerde mevcuttur şeklinde düşünülmemelidir. Bu özelliklere sahip olma derecesi değişiklik göstermektedir (Sak, 2014, s. 48).

Yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bireyler daha önce üzerine düşünülmemiş fikirler ortaya koyabilir ve birbiri ile alakasız gibi görünen fikirler arasında bağlantı kurabilirler. Yeni fikirler ortaya koyarken yaratıcı düşünme süreci başlar (Kurnaz, 2019, s. 14). Yaratıcı kişilik özellikleri arasında en belirgin olarak ortaya çıkan yaratıcı düşünme, ilk olarak düzensizliği, uyumsuzluğu, var olan aksaklığı görme ve problemi fark etme ile başlar. Problemi fark ettikten sonra problemin kaynağını araştırma, neden ortaya çıktığını bulma, problemi çözmek için istek duyma, arzu hissetme ve çabalama şeklinde ilerler. Süreç ne kadar karmaşık olursa olsun yaratıcı birey bu süreci hızlı bir şekilde, kolaylıkla çözmeye odaklanır.

Zaman içerisinde yaratıcılığa yönelik yaklaşımlar farklılaşmıştır. XV. ve XIX yy'lar arasında yaratıcılığın, herkesin sahip olmayacağı olağanüstü bir yetenek olduğu düşünülmüş ve bu yeteneğe mistik bir anlam yüklenmiştir (San, 2004, s. 13). Bu düşünce zamanla yerini, yaratıcılığın doğuştan zihinsel becerilere sahip, bir grup insana ait özel bir yetenek olduğu düşüncesine bırakmıştır. Günümüzde ise yaratıcılık doğuştan getirilen bir potansiyel olarak kabul edilmekle birlikte bu yeteneğin geliştirilebilir olduğu düşünülmektedir (Özyaprak, 2016). *“Bir problemi çözme, problemi çözmesi için cesaretlendirme, sorunu keşfetmesi için geniş imkân ve fırsatlar verme, başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan çözüme ulaşma, sürecin sonunda yeni ürün ortaya koyabilme becerisidir”* (Gardner, 1989, s. 155) şeklinde yaklaşımlar ve tanımlamalar yaratıcılığa yönelik bakış açısının değiştiğini göstermektedir.

Yaratıcılık yeteneğine sahip bireylerin yaratıcılık potansiyelleri harekete geçirildiği zaman bu kişilerin dünyanın daha iyi bir yer olmasına katkı sağladıkları açık bir şekilde görülmektedir. Buna örnek olarak İbn-î Haldun, Hârizmî, Ebû Hanîfe, İbn-i Sina, İbnü'l Heysem, El-Cezerî gibi şahıslar yeni fikirler üretme konusunda ve yaratıcılık becerilerini kullanma konusunda topluma örnek teşkil etmişlerdir.

Yaratıcılıkta diğer sosyalleşme süreçlerinde olduğu gibi çeşitli çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu sosyalleşme sürecinde çevresindeki nesnelere ve durumlara karşı çeşitli tutumlar geliştirmektedir (Kavas, 2013). İnsanın hayatı boyunca tutumlarında ve tercihlerinde değişimi gerektiren birçok faktör vardır. Bireyin aldığı eğitim, karşılaştığı olaylar ve nesnelere, inanç ve düşünce grupları ve din tutum oluşumunda etkili olmaktadır. Belirli bir tutuma sahip olmak bireyin kişilik özelliklerini şekillendirmektedir. Özetle, bireyler yaratıcılık becerilerini ortaya koyabilme sürecinde hem kendi tutumlarından hem de çevrenin sahip olduğu tutumlardan etkilenir.

Tutum oluşumunu sağlayan birçok faktörden en önemlisi insanın bütün hayatını ve davranışlarını şekillendiren *din*'dir. Din; ilk insandan itibaren var olan ve günümüze kadar varlığını koruyan bir kurumdur. Geçmişte bir dine sahip olmamış bir kültür yoktu ve gelecekte de din varlığını sürdürmeye devam edecektir (Fromm, 2019, s. 32). Kimiler iç güdümlü bir eğilimle, hayatlarının odak noktası yaparak bütün davranışlarını dini inançlarına göre şekillendirirken kimileri ise makam-mevki kazanmak, statü elde etmek, toplum tarafından kabul görmek, benimsenmek gibi amaçlar ile dinlerini

yaşarlar (Hökelekli, 1996, s. 76). Din, her yönüyle bireyin davranışlarını şekillendirme gücüne sahiptir (Hökelekli, 1996: 75).

İnsan hayatını her yönüyle etkileme gücü olan dinin ve dini inancın hayata yansması olan dindarlığın yaratıcı kişilik ile ilişkisine yönelik çeşitli yaklaşımlarda bulunulmuştur. Hümanist psikolojinin öncüsü Maslow bu konuya kendini gerçekleştirme kavramı üzerinden açıklama getirir. (Maslow, 2001, s. 122). Kendini gerçekleştirme sürecinde birey aile, eğitim ve sosyal çevre gibi birçok düşünsel ve çevresel uyaranlardan etkilendiği gibi; inandığı dinden, kişisel hayatına tutum olarak yansıma düzeyinden(dindarlık) de etkilenmektedir (Ayten, 2005). Yaratıcılığı kendini gerçekleştirmenin temel özelliği olarak kabul eden Maslow'a göre bu etmenler yaratıcılığı da etkileme gücüne sahiptir. Dolayısıyla bireyin din anlayışı ve dindarlık düzeyi yaratıcı kişilik oluşturmada önemli derecede etkili olmaktadır.

Ancak, dinlerin kendini gerçekleştirme üzerinde, dolayısıyla yaratıcılık üzerinde, olumlu etkisi olduğu gibi olumsuz etkisi de olabilmektedir. Özellikle muhafazakâr ve geleneksel dini inanç ve uygulamalara dâhil olmak kendini gerçekleştirmeyi engelleyebilmektedir (Wulff, 1991, s. 611).

İslam dininin yaratıcılığa yaklaşımı merak uyandırmaktadır. İslam dininin yaratıcılıkla ilişkisi ne yöndedir? Bunu anlamak için öncelikle Kur'an'ı Kerim'e bakmak gerekir. Kur'an'ın var olan tüm şiirlerden ve hitabetlerden daha üstün ve mükemmel olması (Güleç, 2014) yüce bir yaratıcı olan Allah'ın yaratıcılığının Kur'an-ı Kerim'e yansımasıdır (Arslan, 2009). İslam dini peygamberi Hz. Muhammed'in hayatı incelendiğinde, yaratıcı düşünmenin onun şahsiyet özelliklerinden biri olması ve “*Veren el alan elden daha üstün ve hayırlıdır*” (Buhari, Zekât,18; Müslim, Zekât, 94) buyruğu ile Müslümanları fakiri bolluğa kavuşturan, sadaka veren, infak eden (en-Nevevî, 2013, s. 156) çalışan, üreten, kazanan ve yardım eden taraf olmaları yönünde teşvik eder. Etki boyutuna göre din, insanların hayatını her yönüyle etkileme gücüne sahiptir. İnanıp iman eden bireylerin dini buyrukları düşünce ve uygulamalarına yansıtacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla İslam dini buyruklarını kabul eden inananların yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenir.

Bu bilgiler neticesinde araştırmanın temel hipotezi; motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunduğuna yöneliktir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve motivasyonel dindarlık düzeylerini ölçmek ve yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlığın birbiri ile olan ilişkisinin çeşitli demografik değişkenler açasından farklılık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma evreninden yola çıkarak uygulanan motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri ölçeklerinin eğitim ile ilahiyat fakóltesi arasındaki farklılaşma düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gerek yaratıcı kişilik özellikleri ve gerekse dindarlık üzerine literatürde geniş kaynaklar olmasına rağmen bu iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisine yönelik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada yaratıcı kişilik özellikleri ile dindarlık düzeyine ilişkin yeni bilgiler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlık ilişkisine yönelik yapılan bu araştırma iki aşamadan gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada konuyla ilgili literatür taranmış, gerekli bilgilere ulaşılmış ve bilgiler analiz edilerek ilgili konu başlığında kullanılmıştır.

İkinci aşamada ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak örneklem grubun demografik özelliklerine göre yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlık düzeyleri ve bu iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisi test edilmiştir. Araştırmada verilere ulaşmak için anket tekniği kullanılmıştır. Anketi geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler temin edildikten sonra İnönü Üniversitesi Etik Kuruluna başvurarak anketi ilahiyat fakóltesi ve eğitim fakóltesi öğrencilerine uygulama izni için onay alınmıştır.

Anket formlarından elde edilen bilgisayar ortamında IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Kişilik

Kişilik teriminin yabancı dillerdeki kökeni Latince kişi *persona* sözcüğünden türemektedir. Persona kelimesi Latin dilinde tiyatro oyuncularının kullandığı *maske* anlamına gelir. Tiyatrocular oyun sergilerken yüzleri maskenin altında kaldığından sesler ve konuşmalar maskenin içinden çıkıyordu. Böylece *person* sözcüğünden içinde tınlama olan anlamına gelen *per-sonare* sözcüğü türemiştir. Bu sözcüğün geliştirilmesiyle *perseuna* sözcüğü türemiş ve bugünkü kişilik terimi oluşmuştur (Yanbastı, 1996, s. 9). Persona sözcüğü ile kişiler arasındaki fark anlatılmak istenmiştir.

Kişilik, bireysel davranış ve tecrübe sahibi bir kişinin davranışlarını yönlendiren arka plandaki etkenler olarak tanımlanabilir. Kişilik psikologları arka plandaki etkenler konusunda yani kişiliğin ortak ve genel bir tanımı üzerinde anlaşılabilmiş değillerdir (Gürses, 2017, s. 19). Kısaca kişilik söz konusu olduğunda bir tanımdan ziyade tanımlamalardan söz edilir.

Kişilik, bireyin özel ve onu diğerlerinden ayırt eden davranışları içermektedir. Bireye özgü olmasından ve sıklıkla yapılan en tipik davranışları temsil etmesinden dolayı özeldir. Bu davranışlar bireyi başkalarından ayırdığı için ayırt edicidir (Yanbastı, 1996, s. 10). Burger kişiliği, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve içsel süreçler olarak tanımlar. Bu tanımın iki yönü vardır. İlk kısım tutarlı davranış kalıplarıyla ilgilidir. Kişilik araştırmacıları bunlara bireysel farklılık şeklinde atıfta bulunur. Tanımın ikinci kısmı içsel süreçlerle ilgilidir. İçsel süreçler nasıl davrandığımızı ve hissettiğimizi etkileyen içimizde devam eden tüm duygusal, motivasyonel ve bilişsel süreçleri içerir (Burger, 2011, s. 4). Bireyin fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşim tarzını oluşturan düşünce, duygu ve davranışlarının ayırt edici ve karakteristik kalıplarıdır (Nolen-Hoeksema vd., 2009, s. 462) şeklinde kişilik tanımlamaları yapılmıştır.

Kişilik içerisinde diğer birçok kavramı bütünleştiren çok faktörlü bir anlam taşımaktadır. Cloninger, kişiliğin *karakter* ve *mizaç* olarak iki bileşimi olduğunu söyler. Mizaç kişiliğin kalıtsal yönünü temsil eder. Bireyin doğuştan sahip olduğu biyolojik

yapıyı içeren donanımdır. Birey mizacı genetik olarak yüklenir (R. Cloninger, 1987). Bu genetik özellik ömür boyu değişikliklere karşı dirençlidir ve erken çocukluk dönemlerinden itibaren gözlemlenebilmektedir. Yapılan araştırmalar çevresel etmenlerin temel mizaç özelliklerini oluşturmada çok düşük düzeyde etkili olduğunu saptamıştır. İkinci başlık olan karakter ise doğuştan getirilen mizaç özelliklerinin etkisinde gelişen ve sonradan kazanılan özellikleri ifade etmektedir (C. R. Cloninger vd., 1993). Bireyin karakteri kişisel özellikler ve içerisinde yaşanılan çevrenin değer yargılarıyla şekillenir. Kabiliyetlerin, ahlaki değerlerin, aile eğitiminin ve yakın çevrenin bireye öğrettikleri ve kazandırdıkları alışkanlıklarla şekillenmektedir.

1.1.1. Kişilik Gelişimi

İnsanoğlu karmaşık bir canlıdır. Psikologlar insan davranışlarını incelerken doğa olaylarını inceleyen bir fizikçiden çok daha farklı bir şey yapar; insanın kendi yapısını, doğasını inceler ve kendi özünü tanımlamaya çalışır. Bilim adamları nesnel doğaya dönük bir bilimde bile birbirinden farklı kuramlar geliştirmişlerdir. Bu nedenle insanı inceleyen psikologlar pek çok farklı kuramlar geliştirirler (Cüceloğlu, 2000, s. 406).

İnsan gelişimi çeşitli zihinsel, fiziksel, sosyal ve ahlak gelişimi gibi çeşitli boyutlardan oluşan karmaşık bir süreçtir. Gelişimin bazı yönleri kalıttan bazı yönleri ise çevreden etkilenirken, birçok yönden de her ikisinden etkilenmektedir. Kişilik zamana ve sürece bağlı olarak oluşur. Bu süreç içerisinde fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişim birbiri ile bağlantılı olarak gelişir (Özdemir vd., 2012). Genetik etmenler içerisinde değerlendirilen kalıtım yoluyla anne-babadan aktarılan zekâ düzeyi, değişime dirençli kişilik özellikleri bireyin potansiyelini belirlerken; çevresel etmenlerden olan beslenme biçimi, edinilen tecrübe, aile ve çevre sahip olunan potansiyelin kullanımında etkilidir.

1.1.1.1. Kişilik Kuramları

Kişilik durağan değildir. Kişilik gelişimini anlamak için çok sayıda kuram geliştirilmiştir. Her bir gelişim kuramı, insan gelişiminin özellikle bir alanını odağa almış ve bu gelişimi genel olarak diğer alanlarla da bütünleştirecek biçimde farklı bakış açıları sunarak açıklamaya çalışmışlardır.

Freud psikoseksüel kuramında bireyin çocukluk dönemi yaşantılarının ve travmalarının gelecek yaşama etkisi üzerinde durmuştur. Erikson psikososyal kuramında sosyal gelişimi temele alır. Kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğine değinir. Yani kişilik, yaşam boyu öğrenme süreci olarak görülür. Abraham Maslow 'un kuramcısı olduğu hümanistik kuram, insanların temelde iyi olduğunu ve kendini gerçekleştirmek istediklerini savunur (Özdemir vd., 2012).

Kişilik üzerine pek çok kuram geliştirilmiştir ve bunlara yenileri de eklenmektedir. Kuramlar gözden geçirildiğinde her bir kuramın farklı bir boyutu vurguladığı görülür. Bazı kuramlar insan kişiliğini etkileyen bilinçaltı mekanizmaların davranışlarda birincil etmen olduğunu söyler. Bazı kuramlar ise grup yaşantısının ve çevrenin önemi üzerinde durur. İnsanın kendini sürekli aşan ve değiştiren bir yapıda olduğu ve bu nedenle bilinçli bir şekilde davranışlarını yönlendirebileceğini savunan kuramlar vardır. Kuramlar, yeni kapılar aralayarak daha kapsamlı bilgiler edinilmesini mümkün kılmışlardır. Kuramlardan doğan araştırmalarda belirgin farklar ve ayrılıklar bulunmuştur. Fakat birbirinden farklı görüşler arasında bağlantı kurmak mümkündür. Hepsinin konusu insanı anlamaya çalışmaktır ve hepsinin varmaya çalıştığı nokta bilinmeyeni çözerek pratik sonuçlara ulaşabilmektir.

1.1.1.1.1. Psikoseksüel Kişilik Gelişimi Kuramı

Birey yaşamı boyunca kişiliği üzerinde etki bırakacak birçok tecrübe yaşar ve çeşitli aşamalardan geçer. Freud kişiliği etkileyen bu aşamaları incelerken cinselliği temel almıştır ve cinsellik ifadesini organizmanın haz veren herhangi bir nesne ya da uyarana yönelimi olarak kullanmıştır. Freud, evrelerinin her birinde vücudun belli bir organını haz bölgesi olarak belirler. Çocuğun bulunduğu dönem içinde ki haz bölgesi kişilik gelişiminin odak noktası haline gelir. Alınan hazzın aşırı ya da yetersiz olması çocuğun hayatının ileriki aşamalarında o döneme takılı kalması ile sonuçlanabilmektedir (Freud, 1993, s. 41-42). Freud, çocuğun 6 yaşına kadar yaşadığı deneyimlerin büyük oranda kişiliği şekillendirdiğini ve bu deneyimlerin bireyin hayatında kalıcı etki bıraktığını söyler. Bu etki hiçbir zaman tamamıyla yok olmayacağı için Freud 0-6 yaş grubunun kişilik oluşumuna ayrı bir dikkat çekmektedir (Oral, 2016, s. 91).

Freud, psikoseksüel kişilik gelişimini beş dönemde incelemektedir. Freud'un gelişim dönemlerinden ilki olan ve 0-1.5 yaş aralığını kapsayan oral dönemde bebek, yaşamını devam ettirebilmek için emme eylemini gerçekleştirmek zorundadır. Çocuk haz arayışındadır. Çocuğun ağız bölgesi emme eyleminden doğan uyarma ile haz bölgesidir. Böylece doyuma ulaşmak ister. Oral dönemde yeterli emme eylemi gerçekleştirmemiş çocuk yaşamın ileriki zamanlarında içkiye ve sigaraya düşkünlük gösterebilir. Oral ihtiyaçlarda aşırılık olduğu durumlarda iştah bozuklukları, isterik bulantı, boğazın sıkışması duygusu ya da kusma görülebilmektedir. 1.5 ve 3 yaş aralığını kapsayan anal dönemde haz bölgesi anüse geçer. Tuvalet eğitiminin başlamasıyla birlikte çocuk, annesinin emir ve öğütlerini dinlemeyerek, bu işi ne zaman hoşuna giderse o zaman yapmakta diretir ve böylece çocukta ilk çatışmalar başlar. Öfke ve saldırganlık gibi eğilimler görülebilmektedir (Freud, 1993, ss. 60-61). Fallik Dönem adı verilen 3-5 yaş aralığında çocuğun cinsel yaşamının ilk açılıp serpilmelerine eriştiği bu dönemde araştırma ve bilme dürtüsünden doğan bir etkinliğin de başladığı görülür. Çocuk cinsel sorunlara görülmemiş bir şiddette bağlanır. Haz bölgesi genital bölgeye kayar. (Freud, 1993, s. 62-64). Karşı cinsten ebeveynine ilgi duyulur. Erkek çocukta anneye hayranlık ve sevgi varken babaya karşı kıskançlık ve kızgınlık duygusu gelişir. Bunun özel adı *oidipos kompleksi*'dir. Kızlarda *elektra kompleksi* adı verilen durum ise tam tersidir. Kız çocuğu babaya hayranlık ve arzu, anneye karşı bir düşmanlık besler. Bu dönemde çocuğun aynı cinsten ebeveyni ile özdeşim kurması ile birlikte ebeveynine benzeme ve davranışlarını taklit görülebilmektedir (Freud, 1994, s. 136-137). Gizil dönem adı verilen 5-12 yaş aralığını kapsayan dönemde haz bölgesi vücudun belli bir yerinde odaklanmamıştır. Okul eğitiminin başlaması ile birlikte sosyal kurallar, öğrenme, merak ve araştırma sürecine dâhil olan çocuk hemcinsleriyle yakın ilişkiler kurar. Gizil dönemde anne-babası dışında öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle özdeşim kurmaya başlayan çocuk sosyal ve entelektüel beceriler edinmeye ilgi duyar. Bu dönemi başarı ile atlatabilen çocuklar öğrenme ve keşfetmeye yönelim gösterebilmektedir. 12 yaş ve sonrasını kapsayan genital dönemde libido enerjisi tekrar hareketlenir. Bu dönemde birey anne-baba otoritesinde çıkarak sevgiye dayalı ilişkiler kurmak ister. Bu dönemi normal bir biçimde geçiremeyenler anne-baba otoritesinden hiçbir zaman çıkmamış ve sevgi duygularını anne-babalarında koparamamış kişiler olurlar (Freud, 1993, akt. Yanbastı, 1996, s. 25).

Psikoseksüel kişilik gelişim kuramına göre erken çocukluk yıllarındaki anne-baba ve çocuk ilişkilerinin niteliği kişilik gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla doğumu izleyen iki yıllık süreçte çocuğun bakımı, beslenmesi ve sevgi ihtiyacının anne-babalar tarafından gerektiği gibi karşılanması gelişim açısından önemlidir. Özellikle ilk beş yıl içerisinde çocuğa karşı sıcak ve sevecen bir yaklaşımla hareket edilmesi, otoriter ve baskılayıcı eğitim uygulamalarından kaçınılarak, hoşgörülü bir yaklaşım sergilenmesi çocuğun kişilik gelişimi açısından önem oluşturmaktadır.

1.1.1.1.2. Davranışçı Kişilik Gelişimi Kuramı

Davranışçı psikolojide konu salt davranış ve davranışsal birimlerdir. Bir bilim olarak psikoloji ancak nesnel yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışları incelemelidir. Nesnel olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur.

Davranışçı psikologlar, davranışların uyarıcı- tepki sonucunda öğrenildiğini söyler. Onlar çevreden gelen organizmayı etkileyen uyarıcılarla uyarılma sonucunda organizmada görülen tepkileri inceleme konusu yapmışlardır. Her davranış aslında bir tepki sonucu oluşmuştur. Denge halinde olan organizma hareket etmez. Ancak bir uyarıcı etki eder etmez bu uyarıcıya tepki verecek ve dengesini yeniden elde edecektir. Beynin rolü davranışçılar için basit bir bağlantı organı olarak görülmektedir. Bilinci ve bilincin içindekileri reddederler (Yanbasi, 1996, s. 140). Gerçek organik hareketlere ve davranışlara indirgenmektedir.

Davranışçı kuram kişiliğin temellerinin öğrenme üzerine kurulduğunu savunur. Kuram temellerini Ivan Pavlov'un yaptığı deneyler üzerine geliştirmiştir. Davranışın nedeni insanın öğrenme tarihçesinde yatar. İnsan davranışlarının temel belirleyicisi çevredir. Bütün insan davranışlarında olduğu gibi kişilik de bir davranış örüntüsüdür ve diğer davranışlardan bir farkı yoktur. Bireyin davranışlarını pekiştirme ve uyum ile öğrenir. Geçmişte ödüllendirilerek pekiştirilen davranışlar gelecekte kendilerini daha sık gösterirler. Pekiştirme iki türlü olabilir. Birinci türü doğrudan bedenle ilgili ihtiyaçlardır; uyku, yiyecek gibi ödüllendirmeler kullanılarak pekişir. İkinci olarak sosyal öğrenme denilen onaylama ve teşvik etme davranışları ile olan pekiştirme. Sonuç olarak *“Kişinin davranışının geçmişte nasıl koşullandırıldığını bilmek, onun ileride nasıl davranacağını ve kişiliğini bize söyler”* (Cüceloğlu, 2000, s. 423).

Kişilik, içerisinde yaşanan sosyal çevre, dini yaşam, siyasi ortam, mesleki yaşam ve ekonomik koşulların sonucu kazanılan alışkanlıklar birikiminin son ürünüdür. Davranış bozukluklarının sebebi ise çocuklukta edinilen yanlış öğretilmiş davranışlardır. Bu davranış bozukluğunun sebebi bireyin çocukluk izleri, anıları, hayalleri vs. değil çocukluktan beri devam eden öğretilmiş yanlış tepkilerdir. Yanlış tepkilerin veya nevrotik davranış alışkanlıklarının ortadan kaldırılması için yine öğrenme ilkelerinin deneysel uygulaması ile olumlu davranışlar şartlamayı amaçlar (B. Aydın vd., 2006, ss. 199-200). Davranış tedavisinin asıl amacı istenilmeyen alışkanlıkların değiştirilerek ya da ortadan kaldırılarak yerine uyumlu davranışlar kazandırmaktır.

1.1.1.1.3. Psikososyal Kişilik Gelişimi Kuramı

Erikson (1968) bireylerin kişilik gelişimini ele alırken Freud'un psikoseksüel kişilik kuramının temel öğelerinin birçoğunu kabul etmiştir. Ancak iki noktada Freud'a katılmaz. Birinci olarak bireyin karakterinin geriye dönülmez biçimde çocuklukta biçimlendiği düşüncesine karşı çıkararak kişilik gelişiminin yaşamın her evresinde değişebileceğini savunmuştur. İkinci olarak kişilik gelişiminin ergenlikte durmadığı, tersine bütün yaşam boyunca sürdüğünü savunmuştur ve kendi görüşlerini bunun üzerine yapılandırmıştır (Akt. Elkind, 1979, s. 31). Gelişim, sosyal çevre ve kültürden önemli ölçüde etkilenir. Erikson'un kuramında her bir gelişim evresi içerisinde gelişim krizi ve başarı ile atlanması gereken bir çatışma yer almaktadır. Bu evreleri başarı ile atlatabilen bireyler sağlıklı kişilik kazanabilirler.

Erikson gelişim dönemlerini sekiz evrede incelemektedir. İlk evre temel güvene karşı güvensizliktir. Bu evrede sevgi dolu ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ebeveyn ile kurulan ilişki bebeğin güven duygusunun temellerini oluşturur. Güven temelleri yeterince atılmamış çocuk ileri yaşlarında kendinden şüphe eder ve kolayca umutsuzluğa sürüklenebilir (Ericson, 2014, s. 159). Gündelik yaşamda basit aktivitelerde dahi sorun çıkarmaya, çatışma yaratmaya meyilli olur. İkinci evre olan özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemidir. Bu dönemde, çocuk bir şeyler yapma isteği ve iradesi taşır. Ebeveyn aşırı korumacı olduğunda; çocuk, öz güven kaybeder, kendi becerilerine ve yeterliklerine utanç ve şüphe ile yaklaşır. Üçüncü evre girişkenliğe karşı suçluluktur. Bu evrede, hızlı geline motor ve dil becerileri çocuğun dünyasını

genişletir ve buna bağlı olarak ocuk sıkça soru sormaya başlar. Başarı elde edilmediğinde peşi sıra güçlü bir gurur kırıklığı yaşanır. Yetersizlik ve suçluluk duygusu gelişir (Ericson, 2014, s. 161). Dördüncü evre başarıya karşı yetersizliktir. Bu evrede çocuğun sosyal çevresine okul, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri eklenmiştir. ocuk yeni fikirler üretme ve sorunlara çözüm bulmaya başlar. Süreç başarı ile atlatılmadığında yetersizlik duygusu gelişir. Beşinci evre kimlik kazanmaya karşı rol karmaşasıdır. Ergenlik ile belirginleşen bir arayış ve keşif süreci başlar. Birey kim olduğuna dair bir arayış içerisindedir. Dönemi başarı ile atlatamamış ergen ileriki yaşlarında eski değerlerin birden belirsiz ve parçalanmış hale geldiğini hisseder ve nasıl bir rol ya da konum üstlenmesi gerektiğine dair kafa karışıklığı yaşar (Ericson, 2014, s. 163). Altıncı evre yakınlığa karşı yalıtılmışlıktır. Birey kendini güvende hissedeceği ve sevileceği bir çevreye sahip olmak ister. Aile kurmak ve ocuk sahibi olmak doyum verici bir deneyimdir. Bu dönemi yaşayamamış kişiler, soyutlanma ve yoksunluk hissi yaşarlar. Yedinci evre üretkenliğe karşı durağanlıktır. Daha önce başlayan ve bu dönemde devam eden üretkenlik, kendinden sonraki kuşakla bilgi birikimini paylaşmak ve onlara rehberlik etmekle ilişkilidir. Sekizinci evre benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Benlik bütünlüğünü sağlayan asıl etken bireyin geçmişini olumlu-olumsuz bütün yönleriyle kabul etmiş olmasıyla ilişkilidir (Ericson, 2014, ss. 164-167). Benlik bütünlüğü oluşturamamış birey umutsuzluk yaşar.

Psikososyal gelişim kuramına göre insan kişiliğini şekillendiren temel gler biyolojik temelli dürtülerle sınırlı değildir. Biyolojik etmenlerin yanı sıra toplumsal etmenlerin belirleyici rolü vardır. Bireysel yaşam döngüsü içine doğulan toplumdan bağımsız düşünüldüğünde yeterince anlaşılmaz. Birey ve toplum i içedir. Devamlı bir alışveriş dinamiğiyle ilişki içerisindedir.

1.1.1.1.4. Hümanistik Kuram

1960'lı yılların başında Amerika merkezli Hümanistik Psikoloji gelişmeye başlamıştır. Hümanistik psikologlardan Maslow, psikolojinin insanın korku, ıstırap, umutsuzluk gibi yönleri üzerinde durmasının gerekli olmadığını, aksine yaşanan doruk deneyimlerden, coşku ve hatta normal mutluluktan söz etmesi gerektiğini savunmuştur. Hümanistik psikologlar insanın sadece koşullu reflekslerle öğrenen materyal bir varlık olduğu fikrine karşı çıkararak insanın güçlü ve kapasitesini kullanabilen bir varlık

olduğunu, *kendini gerçekleştirme* potansiyeli taşıdığını savunmuştur (Maslow, 2001, s. 23). Maslow'a göre insanın kendini gerçekleştirmeye doğuştan eğilimi vardır. En yüksek dereceli insan ihtiyacı olan bu hal, tüm yetenek ve nitelikleri aktif olarak kullanmayı, potansiyelleri geliştirerek ilerlemeyi içerir.

Hümanistik psikoloji ana tema olarak bireyin bilinç deneyimleri, insan doğasının bütünlüğüne inanç, özgür irade, spontanlık, bireyin yaratıcı gücü ve insan koşullarına ilişkin tüm faktörlerin araştırılması üzerinde durmuştur. Kişiliğin kendi kendini şekillendirmeye yönelik yaratıcı bir güce sahip olduğuna inanırlar. Bilincin rolünü küçümseyen fikirlere ve insanın bilinçaltının esiri olduğu fikrine karşı çıkmışlardır. İnsanın şimdiye kadar ihmal edilen yönleri üzerine odaklanarak çalışmışlardır (Schultz ve Schultz, 2016, s. 668). İnsan amaç taşıyan, gelişme gösteren, birbirinden duygu, düşünce ve davranış olarak farklılık gösteren, karakteri kendine özgün olan bir varlıktır. İnsan üzerinde genellemeler yapmak doğru değildir (Horozcu, 2015, s. 148). Her insan biricik ve özeldir. Özgür irade sahibi bireyler kendi sorumluluklarını taşıyabilmektedir.

Hümanistik psikologlardan Rogers, insanın hem bilinç düzeyinde hem de daha derin düzeylerde kişiliğini yeniden düzenleyeceğini, daha yapıcı, daha sosyal, daha tatmin edici bir yaşam süreceğini ve bireyin davranışlarını istenmeyenden istenene doğru bilinçli ve makul bir şekilde değiştirebileceğini savunmuştur. İnsanın bilinçaltı güçlerin esiri ve çocukluk yaşantılarının etkisinde olduğunu kabul etmemiştir (Rogers, 2011, ss. 69-70). Kişilik her an ve bireyin onu nasıl algıladığına göre değişim gösterir. Rogers benliğini tam olarak ortaya koyan kişiyi kendini gerçekleştirmiş olarak değil, kendini gerçekleştirmekte olan kişi şeklinde tanımlamıştır. Benlik gelişimi durağan değildir. Daima ilerleme ve gelişmeye açık bir şekilde devam etme halindedir.

1.2. Yaratıcı Kişilik

Yaratıcılık bireyin algılarında, kişiliğinde, sosyal ilişkilerinde, iş yaşamında ve düşünme biçiminde yatmaktadır. Yaratıcı kişilik araştırmacıları, yaratıcılık üzerine yapılan bilimsel araştırmaları incelemişler ve kuramlarda yer alan yaratıcı bireylerin özelliklerini belirlemişlerdir. Buna göre yaratıcı kişilik özellikleri; *“orijinallik, yaratıcılık farkındalığı, mantıksal düşünebilme, sorgulayıcı, bağımsız, risk alabilme, enerjik, meraklı, bilinmeyene karşı ilgili, hayal gücü yüksek, açık görüşlü, sezgisel ve duyarlı”* (Davis, 1999 akt. Sak, 2014, s. 48). Ayrıca *“içten, serüvenci, cesaretli,*

kararlı, kendi kendine yeten, yalnızlığı seven, çalışkan, soru sormayı seven, başlatıcı, karşı fikirler ileri sürmede yetenekli, görsel algısı güçlü ve çeşitliliğe değer veren, yaratıcı düşünebilen''(Sungur, 1992, ss. 34-37), daha dışa dönük, daha düşük düzeyde ego kontrolü olan (Gelade, 1997) şeklinde tanımlamışlardır. Bu bireylerin birbirinden bağımsız olaylar arasında bağlantı kurabilme güçleri yüksektir. Enerjik ve mizah gücü yüksektir ve çevreden gelen eleştirileri değerlendirirler. Yapıcı eleştiriler bu bireyler için destekleyici olmaktadır. Oldukça meraklı oldukları için gözlem yapmayı severler. Bağımsız olmaları sebebiyle yalnız kalmak onlar için daha tercih edilebilir olmaktadır.

Maslow, yaratıcı kişiliği açıklarken özel yetenek yaratıcılığı ve kendini gerçekleştiren yaratıcılık şeklinde iki tür yaratıcılık olduğunu ileri sürmüştür. Özel yetenek yaratıcılığı büyük dehalarda görülür. Kişisel sorunlardan olan, kişilik bozukluğu, ruhsal sorunlar ve iyi olma hali gibi sağlık sorunlarından etkilenmeden gelişmektedir. İkinci tip yaratıcılık olan kendini gerçekleştiren yaratıcılık ise kişilik ile ilişkilidir. Bu yaratıcılık türü ruhsal sorunlardan uzak ve sağlıklı bireylerde var olan türdür. Bu tip yaratıcılık kendini gerçekleştirmenin temel özelliğidir. Bireyin kendini gerçekleştirebileceği bilim, sanat, okul, ev ve iş hayatı gibi her alanda ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür. Kendini gerçekleştiren yaratıcılık bir eğilim gibidir ve yüksek düzeyde bu özelliğe sahip kişiler her şeyi yaratıcı kılma eğilimindedirler (Maslow, 2001, ss. 147-148). Bu tür bireyler diğer bireylere göre daha içten ve doğal olup fikirlerini rahatlıkla açıklayabilen tiplerdir. Kendini gerçekleştiren yaratıcılık başarıya değil kişiliğe daha çok önem verir. Kişilik özellikleri bu tip bireylerin yaratıcılığının temelinde yatan en önemli unsurlar olarak görülür.

Fromm yaratıcılığın farklı bir yönüne değinerek yaratıcılığın bir ihtiyaç olduğunu savunur. Fromm'a göre yaratıcı tipler başkalarını seven ve başkalarını da kendi kadar düşünen bireylerdir. Yaratıcı birey, "*olmak*" ilkesiyle yaşar. Olmak eğilimi taşıyan kişi bireyselleşmenin ve kendini gerçekleştirmenin peşindedir. Bu bireylerin kişilik olarak, dünyada bir hâkimiyet sağlama ve sahip olma hırısından uzak olup ve her şeyi olduğu gibi kabullenerek kendi bütünlüğü ile benimser. Yaratıcı potansiyel ile üretim yapmak ister. Bir şeyler üretmek yaratıcı kişiliğin en temel özelliğidir. Yaratıcı olmayan birey eğilimleri "*sahip olmak*" ilkesine göre yaşayan mala, mülke, bilgiye ve insana daha fazla sahip olma hırsıyla yaşar (Fromm, 2003, ss. 57-73). Sevgi, yaratıcı bir eğilimdir.

Oysa sahip olmak ilkesine göre yaşayanların sevgi anlayışları sevilme ile sınırlıdır ve karşı tarafın sevgisiyle beslenirler. Bu bireyler üretken değillerdir ve fikir üretemezler.

Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerinin bunlarla sınırlı olmadığı gerçektir. Ancak bu özellikler yaratıcı bireylerde en sık görülen ve yaratıcılığı destekleyen başlıca kişilik özellikleridir. Ayrıca tüm bu özellikler yaratıcı bireylerde mevcuttur şeklinde düşünülmemelidir. Yaratıcı birey bu özelliklerin bir kısmına sahip olabilir ve özelliğe sahip olma derecesi değişiklik gösterebilir (Sak, 2014, s. 48).

1.2.1. Yaratıcı Düşünme

“Düşünme, içerisinde bulunan olayı kavrayabilmek amacıyla yapılan aktif bir süreçtir. Her şey düşünmede yatar, düşünme ile yönlendirilir ve düşünme sayesinde üretilir.” Daha önce üzerinde düşünülmemiş fikirler ortaya koyarken yaratıcı düşünme süreci başlar (Kurnaz, 2019, s. 14).

Yaratıcı kişilik özellikleri arasında en belirgin olarak ortaya çıkan yaratıcı düşünme ilk olarak düzensizliği, uyumsuzluğu, var olan aksaklığı görme ve problemi fark etme ile başlar. Problemi fark ettikten sonra problemin kaynağını araştırma, neden ortaya çıktığını bulma, problemi çözmek için istek duyma, arzu hissetme ve çabalama şeklinde ilerler. Süreç ne kadar karmaşık olursa olsun yaratıcı birey bu süreci hızlı bir şekilde kolaylıkla çözmeye odaklanır.

Yaratıcı düşünme üzerine yapılmış bir takım tanımlamalar vardır. *“Geçmiş yaşantılardan elde edilen tecrübeleri, var olan problemlere yeni çözüm yolları bulmak, yeni bir yöntem geliştirmek ya da bir performansı yerine getirmede yeni bir teknik ya da yöntem oluşturmak için uygun bir şekilde birleştirme”* (DeVito,1971 akt. Doğanay vd., 2015, s. 339). Rawlinson yaratıcı düşünceyi *“daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması”* olarak tanımlamaktadır (Rawlinson, 1995, s. 20). Benzer bir şekilde *“yaratıcılık düşünme, kavramlar arasındaki ilişkileri kullanarak yeni kavramlar ya da düşünceler üretmek”* (Yıldırım, 1998, s. 33). Bir diğer tanımda yaratıcı düşünme; *“geliştirilebilir bir düşünsel süreç, hayal kurma ve problemlere birbirinden farklı çözümler bulma”* şeklinde tanımlanmaktadır (Kale, 1993, s. 7).

Yaratıcı düşünme kendi içerisinde birçok yeteneği barındırır. Zihinsel yeteneklerin her biri yaratıcılıkla alakalı olmakla beraber önem açısından daha çok ön plana çıkmış olan bazı yetenekler üzerinde durulmaktadır. Klasik kabul edilen dört yetenek vardır. Bunlar; ‘*akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme*’dir (Torrance, 1966, s. 3). İlk yetenek olan akıcılık; bellekte yer alan bilgilerin problemle karşılaşınca hızlı bir biçimde devreye girmesi ve konu ile alakalı birçok fikir üretebilme, fikir sayısıdır. İkinci yetenek olan esneklik; var olan sorun üzerine farklı yaklaşımlarda bulunabilme, bir duruma farklı açılardan yaklaşarak farklı fikirler üretebilmedir. Üçüncü yetenek olan özgünlük; bireyin düşünce ve eylemlerinde kendine özgü, orijinal olabilmesidir. Bir diğer yetenek olan zenginleştirme; ortaya atılan fikri detaylandırma, açıklama ve fikri geliştirmedir (Fisher, 2005, ss. 36-37). Daha sonra bu listeye yeni yetenek alanları eklenmiştir. Ancak bu dört yetenek yaratıcı düşünme yeteneğinin temeli kabul edilir.

1.2.1.1. Geçmişten Günümüze Yaratıcı Düşünme ve Bazı Örnekler

Yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bireylerin yaratıcı düşünme potansiyelleri harekete geçirildiği zaman bu kişilerin dünyanın daha iyi bir yer olmasına katkı sağladıkları açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin, İbn-i Haldun İslam bilim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Ortaya koyduğu ve kurucusu olduğunu Ümran İlmi, günümüzde sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimler, ilahiyat, tarih ve tarih felsefesi isimlerini alarak özelleşen pek çok ilim dalını temellendirmektedir. Çok yönlü ve yaratıcı kişiliği, keskin zekâsı ve derin kavrayışı sayesinde yaşadığı dönemden 300 yıl sonra dahi geçerliğini koruyacak aydınlık fikirler öne sürmüştür. Evrim teorisine çok benzer bir teoriyi Darwin’den 500 sene evvel ortaya atmıştır (M. Erten, 2019).

Fars asıllı bilim adamı Hârizmî coğrafya, matematik ve astronomi alanlarında kendini geliştirmiştir. Yetmiş bilim adamı ile çalışarak 830 senesinde bir dünya haritası çizmiştir. Bu harita ayrıntılı olması ve gerçeğe yakın olmasıyla dünya haritasının temellerini oluşturmuştur. Hârizmî’nin bilime en büyük katkısı matematik alanında yaptığı çalışmalarla olmuştur. Matematik alanındaki katkıları ile cebir ilminin hisâb ilminden ayrılarak bir ilim olmasını sağlamış ve bu ilmin temellerini atmıştır. ‘‘0’’ rakamını günümüzdeki şekliyle ve ‘‘x’’ bilinmeyenini kullanan ilk kişidir (Fazlıoğlu,

1997, s. 225). Günümüz matematiğine temel oluşturacak bilgileri zekâsı ve yenilikçi fikirleri sayesinde sunmuştur.

Ebû Hanîfe, yenilikçi ve yaratıcı kişiliğiyle ön plana çıkmış, İslam âlemi için en önemli şahsiyetlerden biridir. İtikâdî alandaki bilgisini, ticaretle uğraşması sebebiyle, toplumsal hayata yansıtabilmiş ve sosyal problemlere akılcı çözümler sunmuştur. Aklın, yaratıcı imkânlarının günlük yaşam problemlerini çözmede kullanılabileceğine inanmaktadır (Arslan, 2009). Ebu Hanîfe hakkında hüküm bulunmayan meseleler üzerinde düşünmüş ve akli bir faaliyet olan *re'yle* içtihadın işletilmesi ile çözüme kavuşturmuştur. Dönemin güncel problemlerine çözüm üretmekle birlikte o dönemde sorulmamış soruları ileride sorulabileceği ve insanların bir gün bu problemlerle karşılaşabileceği faraziyesiyle hareket etmiştir (Dirik, 2018). Henüz olmayan problemlere akli çözümler üreterek önlem almıştır.

980 yılında Buhara şehrinde doğan İbn-i Sina kendisini birçok alanda geliştirmekle birlikte özellikle tıp alanında ve felsefe alanında ki çalışmaları ile bilinen bir âlimdir. Fizik, matematik, psikoloji, felsefe ve din bilimleri ile ilgilenen ve eserler âlim veren çok yönlü kişiliğiyle tanınmaktadır (Hopaç, 2014). Yaklaşık 6 yüzyıl boyunca Avrupa ve Asya tıp okullarında okutulan *El-Kanun Fi't Tıbb* adlı eseriyle farmakoloji biliminin kuruculuğunu yapmıştır. Kendisi dünyanın ilk mide ameliyatını yapan kişidir (Serdar, 2020). Yaratıcı kişiliği ile sadece tıp alanına değil felsefe, psikoloji ve fizik alanında da adından söz ettirecek başarılarla sahiptir. Yaratıcı zekâsı onu tarihin önemli dehalari arasına sokmuştur.

İbnü'l Heysem orta çağda yaşamış ve İslam dünyasını başarılı bilim insanı kişiliği ile temsil etmiştir. Çalışmaları sayesinde geliştirdiği teori ve icatlar etkisini günümüze kadar devam ettirmektedir. Fizik, matematik, astronomi alanında çalışmalara yapmış, optik biliminin kâşifi ve fotoğraf makinasının mucidi kabul edilmektedir (Topdemir, 2003). Çalışmaları ve buluşları incelendiği zaman İbnü'l Heysem'in üstün zekâsı ve yaratıcılık yetenekleri ile günümüzde dahi optik biliminin temellerini oluşturan özgün, orijinal fikirler ve ürünler ortaya koyduğu görülmektedir.

Artuklular döneminde 1136 senesinde Cizre de doğan El-Cezerî yaratıcı fikirleri ve üretken kişiliği ile dünya tarihinde ilk robotunu geliştirmiştir. Kendisi robotik sibernetiğin kurucusu kabul edilmektedir. Fizikçi, robot ve matriks ustası kabul edilen

El- Cezerî 600 yıl önce sibernetiğin ilkelerini bilim dünyasına sunan kişidir (Çırak ve Yörük, 2015). El- Cezerî de üstün zekâ ve yaratıcılığın etkileri açıkça görülmektedir.

Yenilikçi ve yaratıcı fikirlere sahip bireyler dünyaya birçok yeni bilgi, fikir ve ürün kazandırmıştır. Motivasyonları ve gerçekleştirmek istedikleri hedefleri sayesinde bu yeteneklerini sergileme imkânı bulmuşlardır. Gerek kendi dönemlerinde gerek kendilerinde sonra devam eden süreçte insanlık adına birçok çalışma ve ürün sunmuşlardır.

1.2.2. Yaratıcılık

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramları aynı anlamda olmamasına rağmen birbiri yerine kullanılabilir. Yaratıcı düşünme ile daha çok zihinsel bir süreç kastedilirken yaratıcılıkla hem zihinsel süreç hem de zihinsel süreç sonunda ortaya çıkan performansa dayalı etkinlikler kastedilmektedir (Doğan, 2015).

Yaratıcılık ilk olarak felsefe daha sonra psikoloji, sosyal bilimler, eğitim ve güzel sanatlar alanında birçok farklı disiplinin üzerinde teoriler ürettiği tanımlanması güç bir kavramdır. XV. ve XIX yy'lar arasında bu kavram sanat ile ilişkilendirilmiştir. Yaratıcılığın, lütuf olarak verilmiş herkesin sahip olamayacağı olağanüstü bir yetenek olduğu düşünülmüş ve bu yeteneğe mistik bir anlam yüklenmiştir (San, 2004, s. 13). Bu düşünce zamanla yerini, doğuştan değiştirilemeyecek zihinsel becerilere sahip bir grup insana ait özel bir yetenek olduğu düşüncesine bırakmıştır. Günümüzde ise yaratıcılık doğuştan getirilen bir potansiyel olarak kabul edilmekle birlikte bu yeteneğin geliştirilebilir olduğu düşünülmektedir (Özyaprak, 2016, s. 72). Her bireyin yaratıcılık potansiyeline sahip olarak doğduğu düşüncesi kabul görmektedir.

Günümüz insanının gerek zihinsel ve düşünsel gerekse duyuşsal ve bilişsel olarak inceleyen psikoloji çalışmaları sayesinde yaratıcılık kavramı mistik bir güç olmanın ötesinde farklı disiplinlerin üzerinde teoriler ürettiği disiplinler arası bir kavram olarak ele alınmaktadır (Onur ve Zorlu, 2017, s. 1537). Yaratıcılığa yönelik bir çok yeni tanımlamalar ve yaklaşımlar yapılmıştır: “*Genellikle yaratıcılık kavramı yazar, müzisyen gibi sanatla ilgilenen bireylere özgü bir yetenek olarak görülse de yaratıcılık her insana ve her alana özgü bir düşünme yetisidir*” (Kale, 1993, s. 27). “*Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yaralanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyan, yapan*” ve “*her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yapmaya iten farazi yatkınlık*”

(“Türkçe Sözlük”, 1998, ss. 2395-2396). “*Yaratıcılık bir cesarettir ve cesaret olarak yeni bir şeye kimlik kazandırmaktır*” (May, 1994, s. 39). “*Bir problemi çözmeye, problemi çözmesi için cesaretlendirerek keşfetmesi için geniş imkân ve fırsatlar verme, başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan sorunu çözebilme, sürecin sonunda yeni ürün ve yeni sorular üretebilme becerisidir*” (Gardner, 1989: 155). “*Bireyden bireye değişiklik gösteren ve içinde bulunduğu duruma yenilik getirmesi gereken yetenektir.*” (Aksoy, 2005: 6). “*Sorunlara, eksikliklere, bilgideki boşluklara, eksikliklere, uyumsuzluklara duyarlı hale gelme, zorluğu belirleme, çözüm arayışı, tahminler yapma ve hipotezleri kurma ve muhtemelen değiştirme onları yeniden test etme ve sonunda sonuçları iletme*” (Götz, 1981, s. 297) şeklinde yaklaşımlar ve tanımlamalar yaratıcılığa yönelik bakış açısının değiştiğini göstermektedir.

1.2.2.1. Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcılık kavramının özünde kalıplaşmış ve sıradanlaşmış düşünce çizgisinden ayrılarak yeni ve orijinal fikirlerle insanlara fayda sağlayacak düşünceler geliştirmek ve araçlar üretmek vardır. Günümüzde yaratıcılık; yaratıcı süreç, yaratıcı ortam, yaratıcı birey ve yaratıcı ürün olarak dört farklı açıdan ele alınmaktadır.

1.2.2.1.1. Yaratıcı Süreç

Yaratıcılık anlık bir durum olmayıp, çaba gerektiren, düşünsel bir süreçtir. Yaratıcı fikirler belli bir sürecin tamamlanmasıyla ortaya çıkar. Bazen bu süreç çok kısa sürdüğü için bazen ise bilinçaltında gerçekleştiği için fark edilmeyebilir.

Yaratıcı süreç hakkında ilk varsayımları ortaya atan Fransız Matematikçi Poincaré 'dir. Poincaré masa başında bir problem üzerinde günlerce yoğun bir biçimde çalışır. Daha sonra bir gezi için şehir dışına çıkmak zorunda kalır. Gezi sırasında günlerce üzerinde çalıştığı problem hakkında hiç düşünmezken bir anda zihninde matematik tarihine geçecek bir fikir canlanır. Daha sonra doğruladığı teorisi matematik tarihinde önemli bir ilerleme olarak kaydedilmiştir (1904 akt. Özden, 2014, s. 179). Poincaré, kendi deneyimlerinde yola çıkarak yaratıcı süreci: “*sıkı bir şekilde çalışma, sonra dinlenme, aniden belirleyici bir fikre ulaşma, bilinçli çalışma ve en sonda buluşu doğrulayan aydınlanma*” aşaması şeklinde sıralamıştır (Poincaré, 2000: 89-90).

Graham Wallas, yaratıcılığın dört aşamada gerçekleştiğini öne sürmektedir: Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama. Hazırlık aşamasında; birey sorunlar üzerinde çalışılır, sorun açıklanır, tanımlanır ve veriler toplanır. Sorun hakkında detaylı bilgi edinilir. Kuluçka evresinde; sorun bireyin bilinci dışındadır. Birey sorun üzerine odaklanmadan gündelik yaşantısına devam eder. Aydınlanma evresinde; bazen günlerce, hatta aylarca sürebilecek olan kuluçka evresinin ardından fikir aniden ortaya çıkar. Doğrulama evresi, bulunan çözümün çalışabilirliğinin ve uygulanabilirliğin test edildiği aşamadır(Wallas, 1926, akt. Özaşkın ve Bacanak, 2016, s. 216).

1.2.2.1.2. Yaratıcı Ortam

Bireyin içinde bulunduğu ortam, çevre, aile ve kültür sistemi bireyin yaratıcılık yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesinde etkili olmaktadır (Chiu ve Kwan, 2010). Sosyal ve psikolojik süreçler yaratıcı sürece dâhil olur. Kültür, bu sosyal ve psikolojik süreçlere etki ettiği için dolaylı olarak yaratıcı sürecin sonuçlarına etki eder (Özaşkın ve Bacanak, 2016). Ortam, hem yaratıcı düşünme sürecini hem de yaratıcı düşünme sonucunda ortaya çıkan ürünü etkilemektedir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirileceği eğitim-öğretim programları hazırlanarak yaratıcı yeteneklere sahip öğrencilerin potansiyellerini keşfetme ve geliştirme olanakları bulacağı ortamlar sunmak gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptirler (Erdoğan, 2006). Bu sebeple öğretmenin öğrenci üzerinde eğitsel etkisi ve yaratıcılık sürecinde öğrenciye olan desteği, öğrencinin potansiyelini keşfetmesinde ve bu potansiyeli kullanabilmesinde oldukça önemlidir.

1.2.2.1.3. Yaratıcı Birey

Yaratıcı bireylerin kendileri hakkındaki imajları buluşçu, kararlı, çalışkan, bağımsız, bireysel ve heyecanlı gibi özellikler içerir. Yaratıcı olmayan bireylere oranla daha yüksek ego ve öz benimseyiş gösterirler. Daha çok içe dönüktürler ve başkalarıyla olan ilişkilerinde geleneksel olmaktan kaçınırlar. Risk alabilen bu bireyler girişken oldukları için bir işi başlatma eğilimden kaçınmazlar (Özden, 2014, s. 174). Olup bitenleri bir son olarak kabul etmekten çok, sorgulayan bir yapıya sahiptirler. Olayların iç yüzünü araştırarak gerçeği öğrenme konusunda meraklıdırlar. Geleneklere daha az bağlı ve daha az biçimseldirler. Bilgileri geniş, ilgi alanları çeşitlidir (Zuckerman ve

Aluja, 2015, ss. 352-360). Rahat ve bağımsız olan bu bireyler mevcut bilgilerden hareketle alternatif cevaplar üretebilirler. Bilgileri alışılmadık yollardan uzak kavramlar arasında bağlantı kurarak çözümlenmeye yeteneklidirler.

1.2.2.1.4. Yaratıcı Ürün

Yaratıcılığa dair tanımlar incelendiğinde, bazı tanımların yaratıcılığa ürün temelli yaklaşımları görülür. Yaratıcı ürünü diğer ürünlerden ayıran temel fark olarak ürünün daha önce yapılmamış, alışılmadık dışında, fayda sağlayan, yenilikçi ve orijinal özellikler barındırması gerektiği üzerine mutabık kalınmıştır (Onur ve Zorlu, 2017). Yaratıcı ürün yaklaşımı olan bu kuram yaratıcılığın özgün nesnelere üretme yeteneği olduğu vurgulanmaktadır. Yeni bir ürünün ortaya çıkarılması için var olan öğeler arasında bağlantı kurulması gerekir. Ortaya çıkarılan bu ürün; bir buluş, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir şey, edebi bir eser, müzikal bir beste, yeni bir tasarım vs. olabilir (Rıza, 1999, s. 4). Yaratıcı ürün bireyin hayatın her alanı ile ilgili olarak ortaya çıkabilir.

1.2.2.2. Yaratıcılıkla İlgili Faktörler

Yaratıcılık, birçok faktör ile ilgilidir. Bu faktörlerle ilgilerini belirlemek yaratıcılığı daha iyi bir şekilde anlamaya yardımcı olacaktır.

1.2.2.2.1. Yaratıcılık ve Zekâ

Zekâ arttıkça yaratıcılığında arttığına yönelik genel bir kanaat vardır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar, zekâ ve yaratıcılık arasında oldukça yüksek ilişkiler saptamasına rağmen bu ilişkinin mutlak olmadığı bir gerçektir. Yaratıcı bir kişinin, belli bir sınırın üstünde zekâyâ sahip olması gerekirken, üstün bir yaratıcı kişiliğin mutlaka yüksek bir zekâ düzeyine sahip olması gerekmez (Samurçay, 1983).

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde sonuçların birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık yeteneği zekâdan bağımsız bir yapıdır ve zekâ ile bir bağı kurulamamıştır (Guilford, 1950). Bazı araştırma sonuçları ise zekâ ve yaratıcılık arasında ilişki bulunduğunu ancak bu ilişkinin zayıf ya da orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Yamamoto, 1964). Yaratıcılık ve zekâ arasında belli seviyeye kadar ilişkinin olduğunu ancak bir seviyeden sonra zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin

ortadan kalktığını savunan araştırmalar mevcuttur (De Bono, 1993, s. 41). Bu araştırmacılar zekâ ve yaratıcılık arasında bir eşik noktası olduğunu söylerler. Yani belli bir zekâ seviyesine sahip olan çocuklar daha yaratıcı olmakta ancak eşik noktası kabul edilen *120 Stanford Binet IQ* zekâ düzeyi aşıldığında ise zekâ ve yaratıcılık arasında ilişki neredeyse sifıra düşmektedir (Fuchs-Beauchamp vd., 1993; zden, 2014, s. 175). şahin'in yaptığı araştırmaya göre üstün zekâlı öğrencilerin zekâ ve yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, normal - parlak öğrenciler ile orta düzeyde üstün zekâlı öğrencilerin puanlarının anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu eşik noktası tezini desteklemektedir (şahin, 2014).

Torrance, zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelediği testinde zekâ ve yaratıcılığın sadece orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Torrance, 1966, s. 5). Ülkemizde zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için, Tr'n (1979), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılarak gerçekleştirdiği yaratıcılık, zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerden toplanan verilere göre zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki düşük ($r=0.26$) bulunmuştur (Akt. Ogurlu, 2014, s. 339) . meroğlu (1986), yetmiş kişiden oluşan anaokulu öğrencileri üzerinde sözel yaratıcılık ile yaratıcı drama eğitimine yönelik yaptığı çalışmasında zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif fakat kuvvetli olmayan bir ilişki ($r=0.28$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 75).

1.2.2.2.2. Yaratıcılık ve Yaş

Yaş ve yaratıcılık arasındaki ilgiyi görebilmek için yaşla ilgili yaratıcılık testi uygulamaları geliştirilmiştir. Test resimli ve yazılı olarak iki formdan oluşmaktadır. Resimli formdan elde edilen puanlar yaş arttıkça ykselmezken; yazılı formdan elde edilen puanlar 6. Sınıftan sonra azda olsa yükselmektedir (Rıza, 1999, s. 23). Bu durum yaş ve yaratıcılık arasında net bir ilişki olmadığını betimler.

meroğlu, okulöncesi ğrencilerinin sözel yaratıcılık ile yaratıcı drama eğitimi üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre yaşın, zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada yaş ilerledikçe, yeterli derecede eğitim verilmediği takdirde yaratıcılığın zayıflayacağını belirtilmektedir (meroğlu, 1986, s. 71). Yaş ilerledikçe tecrübe artar. Sosyalleşme ve eğitim yoluyla çocuklara örf, adet ve

gelenekler öğretilmektedir. Bunlar, yaratıcılığı yapılarına göre olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tecrübeler özellikle yaratıcı düşünme teknikleri ile ilgili olduğunda yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebilir. Ancak yaş ilerledikçe, yeterli derecede yaratıcı öğeler içeren bir eğitim alınmadığı takdirde yaratıcılık zayıflamaktadır (Sungur, 1997, s. 56). Bireylerin yaratıcı olabilmeleri için olaylara, nesnelere, olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile etkileşime girmeleri onların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyecektir.

1.2.2.2.3. Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Kültürel değişkenlerin cinsiyet rollerini etkilediği üzerine tartışmalar devam etmektedir. Ancak araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı olan bireylerin karşıt cinsiyet rollerini daha kolay benimsediklerini ortaya koymaktadır (Hargreaves, 1977).

Türk kültüründe yaratıcı düşünme ile ilgili lise öğrencileri üzerinde 1974–1975 yılları arasında Meunier'in yaratıcılık testi kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Toplam 60 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada fen-edebiyat bölümü kız ve erkek öğrencileri arasında, edebiyat bölümü kız öğrencilerinin lehine bir farklılık bulunmuştur (Samurçay, 1976, akt. Sungur, 1997, s. 55).

Yaratıcılığın kız ve erkek arasındaki farkını ortaya koymak amacıyla 1988 yılında İstanbul Atatürk Fen Lisesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada yaratıcılık puanlarının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Davaslıgil, 1994, s. 102). Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı düşünme ve cinsiyet ilişkisine yönelik sonuçlar genelleme yapmaktan uzaktır.

1.2.2.2.4. Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcı düşüncenin gelişmesinde büyük etkiye sahip olan faktörlerden biri de çevredir. Çevre faktörü içerisinde yer alan okul, aile ve toplum bireyin yaratıcılığını etkilemektedir. Eğitim ailede başlar. Uygun bir aile ortamı oluşturulması, yaratıcı becerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Geliştirici ve destekleyici aile ortamına sahip olan birey kendini özgür hisseder, belli kalıplara sokulmadan yaşayabildiği için gelişime ve değişime daha açık olacaktır.

Bireyler buldukları ortamı demokratik ve özgür ortamlar olarak algıladıklarında yaratıcılık faaliyetleri gelişir. Bireylerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik ortamlarda sorgulama, eleştirme ve yaratıcı düşünme faaliyetlerini gerçekleştirme ihtimalinin daha yüksek olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Sözbilir ve Yeşil, 2015).

Bu konu üzerinde literatür taraması yapıldığında yaratıcı düşünmenin gereklerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre genel olarak anne-baba eğitim düzeyi ve aile gelir durumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan bir diğer araştırma da eleştirel düşünme becerisi ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunurken baba eğitim durumu ile anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tümkiye ve Aybek, 2008).

1.2.2.2.5. Yaratıcılık ve Okul

Bireyin kendini rahatça ifade edebildiği demokratik bir ortam yaratıcılığı geliştirecektir. Yaratıcılık açısından en iyi sonuçlar aile ile okul eğitiminin birbirini desteklediği durumlarda alınmaktadır. Fakat okul ortamındaki olumsuzluklar yaratıcılığı birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Bireysel farklılıklara yer vermeksizin bütün çocukların tek bir program ile kalıba sokulması, baskıcı eğitim uygulamaları, kalabalık sınıflar, sadece ezber dayalı eğitim verilmesi ve sınavlar yaratıcılığı engellemektedir (Rıza, 1999, s. 27). Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınamasına fırsat verecek özgür bir ortam olarak düzenlendiğinde yaratıcı düşünme ve yaratıcılık ortaya çıkacaktır.

Okul öncesi eğitimin yaratıcı beceri üzerinde etkisinin olup olmadığına yönelik yapılan bir çalışma bulunmaktadır. Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında okuyan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırma da okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitime tabi tutulmayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında okul öncesi eğitime tabi tutulan çocuklar lehine anlamlı fark bulunmuştur (Yaşar ve Aral, 2010).

20 yıllık laboratuvar araştırmalarına dayanılarak yazılan makalede doğru beceriler ile yaratıcılığın verimliliğinin ez az on kat hatta daha fazla artırılabilceği ortaya konulmuştur (Epstein, 1996). Uygun bir ortam ve çevre sağlandığı zaman herkesin yaratıcılığa ulaşacağı açıktır. Yaratıcı düşünme becerilerini öğrenmeyen zeki kişi, bu becerileri öğrenen daha az zeki kişiden daha az yaratıcı çıkmıştır. Yaratıcılık daha fazla alışkanlıklara, eğitime ve beklentilere dayanmaktadır (De Bono, 1993, s. 42). Dolayısıyla yaratıcı becerilerin öğretilmesi yaratıcılığın ortaya çıkması ve geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir.

Okul programları ve eğitimcilerin yaratıcı zihin alışkanlıklarını kolaylaştırmak için tasarladıkları sınıf etkinlikleri sayesinde öğrencilerin yeteneklerini özgürce sergileyebilecekleri ortam sunulduğunda bu yeteneğin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Miller, 2015).

Eğitim sayesinde öğrencilerin yaratıcılık yetenekleri geliştirilebilir. Bu eğitim belirli bir plan ve programa uygun bir şekilde sistematik olarak okullarda verilebilir. Böylece öğrenciler en azından bu yeteneğe sahip olduklarını keşfedebilir ve yeni bir fikre ya da ürüne karşi ön yargılarından kurtulabilirler (Erdoğan, 2015). Okullarda, bilgiyi sorgulayan, farklı düşünce ve görüşlere açık olan, üretme motivasyonuna sahip öğrencilerin yetiştirilmesi ise yaratıcılığı destekleyici programlar ve bu programların uygulayıcısı donanımlı öğretmenlerle mümkün olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı düşünme kabiliyetlerini geliştirebilmeleri için, bizzat kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip ve çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Başka bir ifadeyle; öğretmenler eğer yaratıcı düşünme kabiliyetine sahip olur ya da yaratıcı düşünme konusunda yeterli donanıma sahip olurlarsa akılcı, esnek ve orijinal düşünebilirler. Bu sayede öğretilme-öğrenme ortamını aktif hale getirebilir ve öğrencilerine yaratıcı düşünme konusunda rehberlik edebilirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Öğretmenler öğrencilerine kendilerini ifade edebilecekleri yeterli süreyi tanımalı ve bu konuda aceleci davranmamalıdır. Süre kısıtlamasıyla hızlı bir şekilde çözüme ulaşmak yerine öğrencilerini çok boyutlu ve alışılmadık birden fazla çözüm yolu bulmalarını sağlayacak şekilde düşünmeye teşvik etmelidir.

1.2.2.3. Yaratıcılığı Engelleyen Etkenler

Alışkanlıklar, kurallar, baskıcı çevre, korkular ve hatta geçmişte edinilen tecrübeler bireyin yaratıcılığını engelleyebilir. Bu ve benzeri etmenler yüzünden bireyler yaratıcı potansiyellerini kullanmaktan kaçınabilirler (Sak, 2014, s. 55). Anlaşılacağı üzere yaratıcılığın ortaya çıkışı yalnızca bireye değil bireyin içinde bulunduğu çevreye de bağlıdır. Bu etmenler tamamen yaratıcılığın önünde duran engeller olarak düşünülmemelidir. Bu engeller fark edilip, önlem alındığı takdirde yaratıcı sürece destek olabilir.

1.2.2.3.1. Bireysel Engeller

Birey bir sorunla karşılaştığı zaman daha önce kullandığı ve işe yarar bulduğu çözümleri tekrar kullanma eğilimi gösterir. Bu eğilim benzer sorunların çözümünde kullanışlıdır. Ancak insan zihni bu çözümlere alışır ve yeni sorunlarla karşılaştığında, zihnini sınırlandırır ve eski yöntemleri kullanmaya yönelir. Ancak karşılaşılan yeni sorunlara yaratıcı ve işlevsel çözümler bulmak için imgeleri serbest bırakmak, şartlanmış duygu, eylemlerden ve bilincin sınırlamalarından kurtulmak gerekir (Sungur, 1992, s. 250).

Yaratıcılığı engelleyen etmenler incelendiği zaman belli düşünce ve davranışlar ortaya çıkar. Bu düşünce ve davranışlar, olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya tam tersi bir durumla olayları çok geniş sınırlar içinde değerlendirip dikkati toplayamamak, sadece mantıksal düşünceye sahip olmak ve bireysel gelişime önem vermemek, olayları ve durumları çabuk yargılayarak hemen sonuca gitmek, belirsizliğe veya düzensizliğe tahammül edememek, aşırı baskı uygulamak veya bunun tam tersine disipline olamayıp baskı ile öz disiplini birbirine karıştırmak, aşırı ciddiyete sahip olmak, mizah, eğlence, hayal gücü ve oyunu küçümsemek, bilimsellik adına sezgi ve öngörüü küçümsemek şeklinde örneklendirilebilir (R. Yıldırım, 1998, ss. 48-49).

Hayal kurmanın zaman kaybı olarak görülmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğu düşüncesi, sorunların tek ve doğru bir çözümü olduğu inancı, heyecanın, saçma düşüncelerin, yanılmanın, hata yapmanın ve başarısızlığın kötü olarak görülüp küçümsemesi aşırı baskı veya bunun tam tersine disiplinsizlik, farklılığa tahammül edemeyen aile ve iş ortamında bulunmak yaratıcılığın önünde duran engellerdendir

(Özden, 2014, ss. 200-201). Oysa yaratıcı bireyler bunları daha önceden aşmış bireylerdir.

1.2.2.3.2. Toplumsal Engeller

Düşünsel ve duygusal yapımız, içinde bulunduğumuz kültürel ve fiziksel ortama göre şekillenebilir. Ön yargılar, inançlar, tabular ve beklentiler, eğitim sistemi, bizi hep aynı noktalara yönlendirip, diğer seçenekleri görmemizi engelleyebilir (Rıza, 1999, s. 16). Kültürün hem kedisi hem de kültürde var olan gelenekler, örfler, adetler, mitler, tabular bireyselliği yok ederek kolektif bir yaşam ve düşünme biçimi oluşturmaya başlayarak yaratıcı yeniliği ve sıra dışı fikir üretimini kısıtlayabilir.

Yaratıcılık kavramına temkinli yaklaşan ve bunun yanlış bir kavram olduğunu düşündüğü için bu kavramı kullanmaktan kaçınan kimseler vardır. Bu kimseler yaratıcılık kavramını Allah'a özgü olan yoktan var etme anlamında yaratma kavramı ile özdeşleştirerek insana Allah özelliği verilemeyeceğini, yaratmanın sadece Allah'a özgü olduğu ve insanın yaratıcı olamayacağını ileri sürmüşlerdir. Kavramın kullanılmasının Allah'a rakip bir tavır olacağı düşüncesi insanların yeni bir şeyler üretmesi, var olanı iyileştirme çaba ve gayretlerini engellenmektedir(Arslan, 2009). Bu kavramı kullanırken Allah'a karşı bir tavır olmadığı anlaşılırsa insanların yaratıcılık ve üretkenliklerinin önü daha fazla açılabilir.

Yaratıcılık yeteneğine sahip olanlar yüksek zekâ düzeylerine sahip olan dehalar olarak görülmektedir. Bu insanlar başarıya ulaşabilmek için çoğu zaman diğer insanlardan çok daha fazla çalışırlar. Yaratıcılık potansiyeline sahip olan öğrencilerin bu yeteneklerini yardım olmadan kullanabilecekleri inancından dolayı yaratıcılık eğitimi ihmal edilmekte ya da sadece üstün zekâlı olduğu testlerle anlaşılan bireylere yaratıcılık eğitimi verilmektedir (R. Yıldırım, 1998, ss. 25-26). Yaratıcılık tek başına diğer bireylerin düşünce ve fikirlerinden ya da sosyal hayattan bağımsız bir süreç değildir. Tüm bu faktörlerle iç içe ve etkileşim halindedir. Bu nedenle yaratıcılık yeteneğine sahip olan bireyler yalnızlaştırılmadan ya da onlara hiçbir yardıma ihtiyacı olmayan dehalar gözüyle bakılmadan desteklenmeleri potansiyellerini kullanmalarına yardımcı olacaktır.

1.3. Dindarlık

Dindarlık kavramını anlayabilmek için öncelikle din kavramına ve din algısına bakmak gerekmektedir. Dindarlık din ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğu için din kavramını anlamak dindarlık kavramını anlamının ön gereğidir.

Din, ilk insandan itibaren var olan ve günümüze kadar varlığını koruyan bir kurumdur. Geçmişte bir dine sahip olmamış bir kültür yoktu ve gelecekte de din varlığını sürdürmeye devam edecektir (Fromm, 2019, s. 32). Bu nedenle tarihin her döneminde din ve dini inançlara rastlandığı görülmektedir. Dünyaya gelişiyle başlayan yaşam serüveninde bireyler hayatının bir aşamasında din ile muhatap olmaktadır (Tokur, 2014). Geçmişten günümüze insan hayatında varlığını koruyan din geçmişte var olduğu gibi gelecekte de varlığını korumaya devam edecektir. İnsanların yaşadıkları asırda dönemlerine özgü sıkıntılarla mücadele ederken güvenli liman olarak gördükleri dine sığınabilmektedirler.

Din çeşitli kelimelerle ifade edilmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Din üzerine yapılan tanımlar insanların düşüncelerine, geçmişten gelen birikimlerine, dine bakış açılarına, aldıkları eğitime, amaçları ve yaşayışlarına göre farklılık oluşturmaktadır (Peker, 2015, s. 29). Bireyin yaşadığı tecrübeler ve karşılaştığı olaylar din algısı geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Yaşamları ve tecrübeleri farklı olan bireylerin din algıları da farklı olabilmektedir. Bazı bireylerin hayatında din çok zayıf bir etkiye sahipken bazı bireyler için ise din yaşamın odak noktasıdır. Bu bireyler tüm düşünce ve davranışlarını inandığı dine göre şekillendirirler.

Din kelime kökeni olarak Arapçadır ve örf, adet, tutulan yol gibi anlamlara gelmektedir. Batı dillerinde ise din kelimesi için religion kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelimenin kökeni ise religare kelimesidir. Anlam olarak ise *“Allah’a korku ile karışık saygı duyma, kendini ibadete verme, tören ve ayinlere katılma”* anlamına geldiği görülmektedir (Taplamacıoğlu, 1963, akt. Peker, 2015, s. 29). Din kelimesinin Türkçede kullanımına bakıldığında ise Din, *“bir inancın kurallar bütünü”* anlamını taşımaktadır. İslam dini özelinde ise din, *“akıl ve irade sahibi olan bireylerin sorumlu olduğu bu dünya ve ahirette mutluluğa ulaştırmayı amaçlayan ve elçiler vasıtası ile insanlara iletilen ilahi kurallar bütünü”* şeklinde tanımlanmaktadır (Karacoşkun vd., 2019, s. 62).

Din kavramı üzerine yapılmış birçok tanım olduğu görülmektedir. Bu tanımlarda dine farklı açılardan yaklaşılmaktadır. Hermann Bahr ‘‘*Din, insanın çare bulamadığı ve kendisine içten gelerek mucizevi bir biçimde yardım edilen aczin ifadesidir.*’’ (Bahr, 1912, akt. Freud, 2015, s. 16). ‘‘*Din, bir nevrozdur, hem de evrensel bir nevrozdur*’’ (Freud, 2000, ss. 68-69). ‘‘*Din, bir cemaatin meydana gelmesini sağlayan âyin ve inanç sistemidir*’’ (Durkheim, 2005, ss. 29-50), Din, kul ile Tanrı arasında gerçekleşen iletişimin kulun hayatına etkisi (Wach, 1987, ss. 7-17), Schleiermacher ise din;’’ *mutlak bir bağlılık duygusundan kaynaklanmaktadır.*’’ (Schleiermacher, 1912 akt. Yaparel, 1987, s. 411) Otto: *Din, insanın kutsal saydığı şey ile olan ilişkisidir, Taylor: ‘‘ Din, ruhi varlıklara inançtır’’*, (akt. Aslantürk, 2015, s. 46) şeklinde tanımlamalar yapmışlardır.

Din adamları, ahlakçılar, filozoflar ve psikologlar dini kendi bakış açlarına göre tanımlamaya çalışmışlardır. Psikologların çoğu dinin sübjektif ve objektif yönüne dikkat çekerler (Mehmedoğlu, 2004, s. 32). Regis Jolivet, din’i sübjektif ve objektif olarak iki tanımlamaya tabi tutmaktadır. Sübjektif tanım bireyin tanrıyı kabul etme, tanrı’ya karşı içten ve samimi bir şekilde bağlanma, emirlerini bütünüyle yerine getirip yasaklardan kaçınmayı kabul etme şeklindedir. Objektif tanım ise bireyin sübjektif olarak kabul ettiği dini inancının eyleme dökülmesidir. Dini inanç kapsamında belli ayinler, ritüeller, kurban adama, dua etme ve ahlaki sorumluluk gibi dinin dışı yansıyan kısmı yer almaktadır. Objektif tanımlama daha çok dinin gözle görünen yönüne dikkat çeker (Küçük vd., 2017, s. 6).

Din kavramın ve dindarlık kavramı bağlantılı olmakla beraber birbirinden farklı iki kavramdır. Din kavramı tanımlanırken tek bir tanım üzerinde anlaşamadığı gibi aynı problem dindarlık tanımı içinde geçerlidir. Dindarlık kavramının nasıl tanımlanıp kullanılacağı üzerinde mutabakat mevcut değildir. İnsanların dini algıları, farklı değerlere ve davranışlara verdikleri öneme göre büyük değişim göstermektedir. Bireyin din algısı değiştikçe dindarlık düzeyi ve dindarlık duygusu da değişim gösterecektir. Kültür farklılığı dini algıda da farklılık oluşturmaktadır. Bir toplumun değer yargıları dini tutumları etkilemektedir. Dolayısıyla yapılan dindarlık tanımları da büyük ölçüde değişiklik gösterebilmektedir. Bir Taoist’in dindarlık anlayışı ile bir Müslüman’ın dindarlık anlayışı birbirinden farklı olduğu gibi aynı kültürde yaşayıp aynı dine mensup

kişilerinde dindarlık anlayışları (Mehmedoğlu, 2004, s. 30), dini yaşama biçimleri birbirinden belirli ölçüde benzerlik ya da farklılık gösterebilmektedir.

1.3.1. Dindarlık Tipleri

Din, bireylerin inançlarını, duygularını, bilgi ve davranışlarını kapsadığından dolayı çok boyutlu bir kavramdır. Çok boyutlu olması sebebiyle incelenebilir ve ölçülebilir bir olgudur (Paloutzian, 2017, s. 22). Din psikologları tarafından pek çok dindarlık ölçeği geliştirilmiştir. Ancak dindarlığın dindarlık ölçeklerini aşan bir tarafı her zaman olacaktır. Örneğin takva, ihlas ve veliliğin ölçeği yoktur. Ölçülen dindarlık, sorulardan oluşan tablolarla ortaya çıkan bir görüntüdür ve ölçeğin uygulandığı bağlamda anlamlıdır (Emmons ve Paloutzian, 2003). Bu ölçekler birçok çalışmada kullanılmıştır. Böylece çeşitli dindarlık ölçekleri sayesinde geliştirilen dindarlık tipleri ortaya çıkmıştır.

1.3.1.1. İçgüdümlü Dindarlık

İçgüdümlü dindarlar için din hayatın odak noktasında bulunan en hâkim güdüdür. İçgüdümlü dindarlar dine samimiyetle yaklaşırlar ve dinlerini çıkarıcı eğilimlerden uzak bir şekilde benimserler. Bu tip dindarlar için arzu ve güdülerin ne kadar güçlü olduğu önemli değildir. Arzu ve güdüler dini inancın esasına bırakılır. Din sadece emirleri ve yasakları olan basit bir uyma şekli değildir. Dinin bütün inanç esasları samimi bir şekilde kabul edildiği gibi dine ait samimiyet ve merhamet değerleri de benimsenmiştir. Bu kişiler için dinde önemli olan Tanrı'nın rızasını kazanmaktır. Dinlerini derinlemesine bir huşû ile yaşarlar ve onlar için hayatın anlamı oldukça nettir (Allport ve Ross, 1967 akt. Gürses, 2017, ss. 25-27). Dini araç olarak değil asıl amaç olarak görürler ve inançları kişiliklerini şekillendiren bir parça haline gelmiştir.

İç güdümlü bireylerde iman içten canlanmaya başlar, onu içlerine iyice yerleştirmeye veya tamamen onu takip etmeye gayret gösterirler. Bu kişiler için din, bütünüyle kişiyi aşar ve İlahî Varlığın esaslarına uygun olarak kişiyi değişime zorlar. Bu kişiler, saygı, hoşgörü, iyi niyet, samimiyet, dini emir ve yasaklara itaat, dinin emrettiği ibadetlerde devamlılık gibi özelliklerle karakterlerini şekillendirirler (Hökelekli, 1996, s. 77). Bu bireyler için din deruni bir şekilde dini yaşamaya gayret ederler.

1.3.1.2. Dışgüdümlü Dindarlık

Dışgüdümlü dindarlıkta din çıkar amaçlı kullanılan bir eğilimdir. Bireyler dini asıl amaçlarına ulaşmak için araçsal bir eylem olarak uygularlar. Makam-mevki kazanmak, statü elde etmek, toplum tarafından kabul görmek, benimsenmek gibi amaçlar dışgüdümlü dindarlığın özelliğidir. Bu amaç uğruna tanrı bile işe yaradığı ölçüde kullanılır (Allport ve Ross, 1967 akt. Gürses, 2017, ss. 25-27). Samimi bir bağlılık, içten bir teslimiyetten uzak ve benliklerinden vazgeçmeden tanrıya yönelirler.

Dışgüdümlü dindarların din anlayışları ve dine yaklaşımları içgüdümlü dindarlardan oldukça farklıdır. İçgüdümlü dindarlıkta benliğini bütünüyle dine adamak ve dini hayatın odak noktası yaparak tanrının rızasını kazanmak amaçlandığı için tüm samimiyetiyle yaşayan bir birey varken dışgüdümlü dindarlıkta tanrı ve dini kurallar bireyin amacına hizmet ettiği sürece kullanılan bir araç konumundadır. Bu eğilime sahip kimseler, dinin birçok faydası olduğunu savunurlar ve inançlarına sıkı sıkıya sarılırlar. Hatta katı ve hoşgörüsüz davranışlar gözlenebilir. Böyle davranmalarına sebep; dinin onların arzu ve isteklerine hizmet ediyor olmasıdır. Eğer dini inanç ve anlayışları, kendi arzu ve ihtiyaçlarına uygun değilse dine şekil verme yoluna gidebilirler (Hökelekli, 1996, s. 76). Birey sosyalleşmek için, çevresinde kabul görmek için, gösteriş yapmak ve insanlarda iyi bir intiba bırakmak için dini kullanır.

1.3.1.3. Kurumsal Dindarlık

William James, *Dinsel Deneyimin Çeşitliliği* adlı konferanslar dizisinden oluşan kitabında dinin ve dindarlığın tek bir tanımlama ile açıklanamayacağını ama dinin neleri içermesi gerektiğine dair ve din derken neyi kastettiğine dair bir sınırlama yaparak dindarlığı kurumsal dindarlık ve bireysel dindarlık şeklinde iki bölümde incelemiştir.

İbadetler ve adanma gibi tanrısal yön ile meşgul olan davranışlar, ayinler, ritüeller ve dinsel örgütlenme dinin kurumsal alandaki temelleridir. Din için yapılmış olan kurumlarda dine dair yapılan temel uygulamalarını içerir. Kurumsal dindarlık özel törenlerle, dini ayinlerle ve din adamlarının yönetiminde gerçekleşen ibadetlerle ön plana çıkmaktadır (James, 2017, ss. 39-40). Dindarlığın pratik boyutlarıyla yaşanmasıdır.

Kurumsal dindarlıkta dini kaynaklar ve din adamlarını görüşleri çok önemlidir. Dini emir ve yasaklara itaat ve ibadetleri yerine getirmek kurumsal dindarlığın temel şartlarındandır. Topluca yapılan ibadetler, dini mekânları ziyaret etme, adak ve kurban, dinin kutsal gördüğü zamanlarda toplanma kurumsal dindarlığın yaşanış biçimlerindedir (Taş, 2010; Yapıcı, 2011).

1.3.1.4. Kişisel Dindarlık

Dinin daha kişisel olan boyutunun temellerinde bireyin ilgi alanlarına yön veren doğası, vicdanı, acizlik hissi ve sığınma duygusu yatar. Kişisel dindarlık yaşayışının temel amacı tanrının lütfunu ve rızasını kazanmaktır. Kişisel dindarlık yaşayışında dinin kurumsallaşan yönü olan ayinler, ritüeller ve dini organizasyonlar değil kişisel eylemler ön plandadır. Birey eylemi kendi başına yapar ve tanrı ile kendi arasına giren araçları ikinci plana atar. Tanrı ile olan ilişki tamamen kalpten ve ruhtan gelir (James, 2017, ss. 39-40). Bu ilişki yaratıcı ile insan arasındadır. Kişisel dindarlık dinin örgütlü olmayan kısmıdır. Bu boyut insan vicdanı ve ahlakı diye isimlendirilebilir.

Birey dini konularda araştırma yaparak ve bilgi edinerek kendi fikrini kendi oluşturur. Birey dini yaşarken sağlam bir imana sahip olmak ve ahlaki bir hayat yaşamayı amaç edinir. Yapılan ibadetten duygusal yakınlık ve huşû elde etmek amaçlanır. Kişisel dindarlığa göre din, hayatın gerektirdiği değişimlere ve yeniliklere açık olmalı ve çağın gerekleri doğrultusunda yaşanmalıdır (Meydan ve Aydın, 2020).

1.3.2. Dindarlığın Boyutları

Dünya dinleri ve dindarlık düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bütün bu farklılığa rağmen bireylerin dine olan bağlılığı ve dindarlıkları incelendiğinde belirli ölçülerde benzer oldukları noktalar da mevcuttur. Glock ve Stark (1965) tüm dünya dinlerinde beş evrensel boyut olduğunu iddia ettiler. Daha sonra bu tespiti dayanarak dindarlığı beş boyutta incelediler (Akt. Clayton ve Gladden, 1974, s. 135). Bu beş kategori hem dini araştırmalarda hem de dindarlığın anlaşılmasında önem arz etmektedir.

1.3.2.1. İnanç Boyutu

Temelinde bir dine inanç vardır. Bu bir tür bağlanmadır ve bağlanma da gücünü inanç içerisinde ifade eder. Dini kabul eden insan, kendini ilahî varlığa bağlayan ve O'nunla ilişkide bulunacağı belli inançlara sahiptir. Her din, mensuplarının onaylamasını beklediği bir inanç esaslarına sahiptir. Birey, dinin belirlediği esasları kabul ederek bunların doğru olduğuna inanır. Sahip olunan bu inançlar dini hayatın temelini oluşturur (Hökelekli, 1996, s. 74). İnançların esasları ve genişliği, dinler arasında olduğu gibi aynı dinin gelenekleri arasında da çeşitlilik gösterir.

İnanç boyutu, zihinsel ve duygusal yollarla algılamakta zorlanacağımız bilgi veya haberin, söz ve ifadenin birey tarafından kabul edilmesiyle başlar. Bireyin kendi iradesiyle oluşturduğu kesin bir itaat ve teslimiyet vardır. İnanç, güven temeli üzerine kurulur, güvenmenin en üst sınırı asıl güveni veren varlığa dayanma ve bağlanmadır. Böylece birey güvende olma ihtiyacını karşılar (Karacoşkun vd., 2019, s. 130). İnanç bireysel ve toplumsal yaşantımızda oldukça etkilidir. Bireylerin hem iç yaşantılarını kurmada hem de toplumsal yaşantılarında ki dengeleri kurmada oldukça önemli işleve sahiptir.

1.3.2.2. İbadet Boyutu

Bir kutsalın tecrübesi olan din, efsane, öğreti ve doğmalara tapınma konusu olan tanrıya ya da tanrısal güce karşı saygı eylemleriyle ifade edilir. Tanrıya saygı göstermek amacıyla girişilen eylemler, kutsal zaman ve mekâna saygı gösterileri, dünya düzeni ve tanrı iradesinin geniş bir yorumu sonucunda girişilen kimi eylemler ya da belli bir amaca varmak için yapılan basit eylemler (dua, kurban, ayin gibi) dinin ibadet boyutu olarak değerlendirilir (Taplamacıoğlu, 1963, s. 74). Günlük hayatımızda ibadetler şekil itibarıyla belli ve inanan bireyin yapması gereken belli başlı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Namaz, oruç, zikir, hac, ayin, kurban dinin ibadet boyutu içerisine dâhildir.

İbadet, bir itaat davranışıdır. Tanrıya bağımlılığın şuuruna ulaşmış kişi, imanının gerektirdiği içtenlik, şükran ve minnettarlık duygularını ibadetle ifade eder. Her şeyini kendisine borçlu olduğunu düşündüğü mükemmel ve yüce varlığa yönelik itaat ve yakınlaşma isteği, ibadetle anlam kazanır. Bir ibadeti uygulamak sadece sembolik tarzda bir eylem değil ilahî şuuru yaşayabilme amacı taşır (Hökelekli, 1996, s. 234).

1.3.2.3. Tecrübe Boyutu

Bir dine mensup olan dindar bir insanın herhangi bir zamanda az ya da çok nihai gerçekliğe doğrudan katıldığı veya dini bir duyguyu tecrübe ettiği düşünülmektedir. Dini uygulamalarda farklılık olduğu gibi, insanın sahip olduğunu iddia ettiği deneyimlerde değişebilir. Korku, sevinç, vecd hali, sevgi, huşu ve mutluluk duygusu gibi deneyimler onları yaşayanlar tarafından önemli ve değerli kabul edilir (Smart, 1992, s. 13). İlahî varlığın etkisini taşıyan ve mümini O'ndan haberdar eden sezgiler, duygular, hisler, duyular ve algılar bu tecrübe boyutunun yansımalarıdır.

Tecrübe boyutu, tanrının işaret, alamet ve tezahürünü sezgisel algılama, doğrudan doğruya aracı olmadan kavrama, kutsal ve ilahî olanla duygusal ilişki kurma şeklinde tasvir edilir. Dini tecrübe; ilahî bir öz veya en yüce gerçeklik ile yani tanrı ile birey arasında belli bir ilişkiyi kapsayan duygular, algılar ve duyularını ifade eder. İrade dışı, kendiliğinden gerçekleşir; insan bu tecrübe ile kendini uyarılmış hisseder. Böylece bu tecrübe geçici olmayıp, kişinin anlayış ve bakış açısında köklü bir değişim yaratır (Hökelekli, 1996, s. 130). Tecrübe bilgiden daha kapsamlı, duygusal bir sarsıntıdan daha sürekli dir.

1.3.2.4. Bilgi Boyutu

Bu kategoride bir dine inanan dindar bir insandan inancının kutsal metnini, temel ilke ve öğretilerini bilmesi beklenmektedir. Bir inancı kabul etmek için o inanca ait ilkeleri bilmek şarttır. Dolayısıyla inanç boyutu ile bilgi boyutu birbiri ile sıkı bir bağlantı içerisindedir. Bilgi ve inanç boyutları birbiri ile ilişkili olmakla beraber inanç, bilginin zorunlu bir sonucu değildir (Kayıklık, 2006, s. 493). Anlaşılacağı üzere bir dine inanan kişiden o din hakkında temel bilgilere sahip olması beklenir. Ancak bir din hakkında bilgi sahibi olan kişilerin o dine inandığı sonucu çıkarılamaz.

1.3.2.5. Etki Boyutu

Bu boyut diğer dört boyuttan farklıdır. Bireyin dini bağlılıklarının sonucu olarak insanların nasıl davranacağı hakkındaki tutum ve inançların gelişimi bu boyut içerisinde ele alınmaktadır. Din insanın hayat tarzını, yaşamını, geleceğe dair planlarını, sosyal ilişkilerini vb. insanın tüm düşüncesini ve davranışlarını etkileme gücüne sahiptir (Hökelekli, 2005 akt. Arslan, 2011, s. 43). Dindarlık sadece inanç esaslarını kabul

etmek ya da dinsel pratiklere katılmak ile ortaya çıkmaz. Bununla beraber dinin belirlediği birey ve toplum modeline göre uygun bir biçimde davranmalarını gerektirir. Din, her yönüyle bireyin bütün davranışlarını şekillendirmektedir (Hökelekli, 1996, s. 75).

1.3.3. Dindarlığı Etkileyen Faktörler

Dini inanç ve davranışların oluşumunda çeşitli demografik değişkenler etkili olmaktadır. Öznel bir tecrübe olan dindarlık; aile, cinsiyet, yaş, eğitim, ekonomik gelir düzeyi gibi olgusal ve sosyal faktörlerden etkilenmektedir. Bu başlık altında çeşitli sosyo- demografik değişkenler ile dindarlık arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

1.3.3.1. Dindarlık ve Cinsiyet

Cinsiyet sadece biyolojiye ait bir mesele değildir. Sosyal yaşam içerisinde sayılan din, siyaset, aile yaşamı, sosyal statü, adalet vb. alanlarda her zaman özne olarak yer almış ve sosyal bilimlerin odağında olan bir konumdadır. Toplumun dini kültürü bireyin cinsiyet rollerinin oluşmasında ve gelişmesinde etkilidir. Din, bireylerin yaşam şeklini, düşünce biçimini, aile düzenini ve sosyo-kültürel yaşamı şekillendirmektedir. Dolayısıyla din, cinsiyet kimliğinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesine etki etmektedir.

Doğrudan ya da dolaylı olarak kadın dindarlığı üzerine yapılan bilimsel makaleler, lisansüstü tezler, kitaplar ve proje çalışmalarını derleyen ve yorumlayan Yapıcı, cinsiyet faktörünün dindarlığı etkileme gücü üzerine yaptığı araştırmasında, dindarlığın bazı boyutlarında kadınların bazı boyutlarında ise erkeklerin dindarlık düzeylerinin daha fazla çıktığını söylemektedir. Kadının ve erkeğin dini anlayışı ve dindarlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Ancak kadın ve erkek dindarlığı arasında ki farklılıklar %2 ile %15 arasında değişkenlik göstermektedir. Bu da cinsiyet değişkenine göre dindarlık farklılaşmasının kuvvetli olmadığı sonucuna götürmektedir (Yapıcı, 2016).

“Kadın dindarlığının ayırıcı vasıfları” adlı çalışma kadın ve erkek cinsiyet farklılıklarının bireylerin dindarlığına da yansıdığını söylemektedir. Kadınların dindarlığına duygusal, merhamete dayalı, hassas ve utangaçlık duyularının hâkim olduğu; erkeklerin dindarlığına ise akıl ve mantık temelli, bağımsızlığa düşkün ve daha

özgür yaklaşımlarının hâkim olduğu saptanmıştır. Kadınların ve erkeklerin kişilik özelliklerinin dindarlık anlayışları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Devrim, 2016).

Cinsiyete göre dindarlık üzerine bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre kadınların genel dindarlık, dini inanç ve dini ibadet boyutunda erkelere göre dindarlık düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (S. Korkmaz, 2020). Var olan olguların bilimsel yöntemlerle araştırılması, toplum dinamiklerini tanıma açısından oldukça önemlidir.

1.3.3.2. Dindarlık ve Yaş

Yaş ve dini yaşayışta ki değişim üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen veriler incelenmiş ve verilerden elde edilen benzer sonuçlar üç ayrı kuramsal başlık altında toplanmıştır. Geleneksel kurama göre, 18–30 yaş arasında bulunan bireylerin dindarlık düzeylerinde belirgin bir düşme yaşandığı gözlenmiştir. 30 yaştan sonra ise bireylerin dindarlık düzeyleri devam eden bir artış göstermektedir. Yaş ilerledikçe dine karşı daha olumlu tutum geliştirildiğini savunmuşlardır. Kararlılık kuramı yaşlanmayla birlikte dini hayatta kayda değer değişmelerin ortaya çıkmadığını savunur. Bireyin dindarlığı yaş ilerlese de ciddi bir değişime uğramadan devam eder. İlgisizlik kuramına göre yaş ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişki ters orantılıdır. Yaş ilerledikçe dindarlık zayıflar (Hökelekli ve ark. 2010 akt. Akar, 2019, s. 16).

İnsan çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi hayatın farklı evrelerinde farklı dini algılara sahip olmaktadır. Çocukluk döneminde güçsüzlük ve çaresizlik hissedilen çocuk yardıma ve sığınmaya ruhen hazırdır. Çocuğun din algısı, taklit ve merak ile başlar zihni kullanma ve soyut düşünme ile gelişir. Ergenliğe geçişle birlikte geçici bir bunalım dönemi başlar. İmanla ilgili şüphe, kararsızlık ve çatışmaları en çok bu dönemde yaşanır. Bu dönem ergenin din üzerinde daha derin düşünmesiyle, yeni sorular sormasıyla ve dini daha derinden keşfetmesiyle devam eder (Hökelekli, 1996, s. 270). Yetişkinlik dönemine girilmesiyle birlikte dini şüphe ve çalkantılar nispeten durulmaya başlar. Ancak yetişkin bireyin dini hayatta düzenleme, yeniden yapılanma ve dengeleme kurmasıyla birlikte her açıdan dine yönelik ilgide düşüş görülür. Dönemin başlarında görülen dini ilgisizlik aile kurma, anne-baba olma gibi sorumlulukların hissedilmesiyle birlikte dine yönelik ilgide tekrar bir artış görülür (Hökelekli, 1996, s. 282). Birey dini hayatında bir istikrara kavuşur. Orta yaşla birlikte geçmişiyle bir hesaplaşma yaşayacağı

döneme giren birey yaşlılıkla birlikte, ölüm gerçeği ile yüzleşmeye başlayarak kendini ölümden sonrası için hazırlamaya başlar (Karacoşkun vd., 2019, s. 125).

Taplamacıoğlu'nun ülkemizde yaptığı bir araştırma sonucuna göre 18-30 yaş arası dine yönelik ilginin azaldığı ve bu yaş aralığında olan bireylerin çoğunlukla dini gerekleri yerine getirmedikleri belirlenmiştir (Taplamacıoğlu, 1962).

Yaşlılık dönemiyle birlikte genel anlamda dine yönelişte artış görüldüğü düşüncesi genelleme yapmaktan uzaktır. Bu dönemde dini duygu ve tecrübelerde bir artış söz konusu değildir. Önceden var olan dini duygu ve inançlar sürdürülür. Ülkemizde yapılan bir araştırmaya göre sosyo-kültürel durumu yüksek olan yaşlıların, Allah inancı bakımından, orta yaşlılara göre daha karasız oldukları, ancak sosyo kültürel durumu düşük olan yaşlıların, daha kararlı inanç sahibi oldukları ortaya çıkmıştır (Hökelekli, 1996, s. 288).

1.3.3.3. Dindarlık ve Aile

Erikson, çocuğun ailede temel güven ve güvensizlik duygusu kazandığını ve bu duygunun ileride Allah'a yönelik güven duygusunun temelini oluşturacağını söyler. Ailede güven duygusu kazanmayan çocuk, Allah sevgisini hissetmekte ve bir inanca bağlılık duygusu yaşamakta güçlük çekecektir (Ericson, 2014, s. 159). Aile, kişiliğin şekillendiği, dinin öğrenildiği, sevgi, saygı, fedakârlık, yardımlaşma ve dayanışmanın kazandırıldığı yerdir. Küçüklüğünden beri ailenin uygulamalarını gören çocuk taklit ve koşullanma ile bu davranışları kazanır. Çocukların dini eğilimlerinin ve algılarının aileleri ile uyum içerisinde olduğu görülmüştür. Ailenin dini yaşayışı çocuğun sadece dini sosyalleşme düzeyini değil genel sosyalleşme düzeyini de etkilemektedir (Kurt, 2009). Evlenme, boşanma, çocuk sahibi olma gibi hayatın birçok boyutunu ilgilendiren düşünceler ailenin düşünce eğilimleri ile bağlantılıdır.

Düzenli bir aile hayatının dindarlık üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Stolzenberg vd., 2009). Aile kurma, boşanma ve çocuk sahibi olma gibi olaylar bireyin dini yaşayışını etkilemektedir. Evlilik ve çocuk sahibi olmanın dini yönelimleri arttırdığı gözlenmiştir. Evli çiftlerin dine düşkünlükleri aile hayatında uyumu ve huzuru arttırırken, aile içi çatışma, şiddet ve boşanma riskini azaltmaktadır (Kurt, 2009).

Bener'in yaptığı araştırmada ‘‘eşlerin mutlu olmasının sebebi dindar olmalarıdır’’ ve ‘‘eşlerin dini algılama ve anlama biçimleri farklı oluşu, bir geçimsizlik nedenidir’’ fikri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılanlar eşlerin mutlulukların dindarlıkları ile ilişkili olduğuna ve aynı dini anlayışa sahip olan eşlerin daha mutlu olacaklarına inandıkları ortaya çıkmıştır (Bener, 2011, s. 78).

Türkiye’de aile içi şiddet ve din arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştıran bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya eşleri tarafından şiddet görmüş ve kadın sığınma evlerinde kalan kadınlar katılmıştır. Araştırma sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, eşlerin ibadet düzeyi yükseldikçe, yaşanan şiddetin daha az hissedildiği belirlenmiştir (Öztürk, 2008).

Dini değerlerin korunması ve yaşatılmasında aile ve din kurumu birbiriyle yakın ilişki içerisindedir. Bireyin din duygusu dini eğitim ile desteklendiğinde bu bireyin dini tutumunu etkileyecektir (Bilecik, 2017). Anne- babanın dini eğitim düzeyi ve ailenin dine yönelik tutumu, çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra dini gelişimi ve dindarlığı üzerinde de etkilidir.

1.3.3.4. Dindarlık ve Eğitim Düzeyi

Eğitim düzeyinin dindarlığı nasıl etkilediği sorusu gerek batılı ve gerekse yerli araştırmacılar tarafından araştırma konusu olmuştur. Eğitim düzeyi ve dindarlık düzeyi arasında bazen olumlu bazen de olumsuz ilişkiler tespit edilmiştir. Dindarlık düzeyi ve din eğitimi ilişkisine yönelik yapılan araştırmaya göre dindarlık düzeyinin dini bilgi düzeyine ve alınan dini eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dini eğitim ve öğretim yapılan kurumlarda öğrenim gören öğrencilerde dine ilgi artmakta ve din etki boyutuna daha çok yansımaktadır (Kılıç, 2018).

Bazı araştırmalar öğrenim derecelerinin dini yaşayış üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe dine olan ilginin azaldığını saptamışlardır. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada dini eğitime imkân ve önem verilmediği durumlarda, eğitim düzeyi yükseldikçe ve dindarlık eğilimlerinde bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dini gereklerin yerine getirilmediği, dini amel ve törenlere katılımda azalma olduğu ve özellikle dindarlığın ibadet ve etki boyutunda belirgin oranda düşüş yaşandığı tespit edilmiştir (elik, 2003; Köktaş, 1993, s. 78; Taplamacıoğlu, 1962). Katılımcılar arasında üniversite mezunlarının bulunmadığı bu

araştırmada dini ibadetlere ve törenlere katılan kimselerin çoğunluğu okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrenim durumu en yüksek olanların yani orta öğrenim mezunlarının çoğunlukla dini merasimlere katılmadıkları görülmüştür (Taplamacioğlu, 1962).

Günay'ın '*Erzurum ve çevre köylerinde dini hayat*' adlı araştırmasında benzer sonuçlar görülmektedir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe dini ibadetlere katılımında düşüş gözlemlendiği görülmektedir (Günay, 1999 akt. Yapıcı, 2006, s. 69).

Koç, demografik özelliklerin dindarlık ile ilişkisine yönelik yaptığı araştırmasında eğitim düzeyi değişkeni ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır (Koç, 2010). '*Ailelerde çocuk disiplini ve dindarlık ilişkisi*' adlı çalışmada eğitim düzeyi ile dindarlık arasında olumlu bir ilişki saptanamamıştır (K. Yıldız, 2017, s. 66). Eğitimin niteliği ve dini eğitim dikkate alındığında, alınan dini eğitim ile dindarlık düzeyi arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir (A. Akdoğan, 2002; Kardeşahin, 2007; Mehmedoğlu, 2004; Yapıcı, 2013). Batı kaynaklı araştırmaların bazılarında eğitim ve dindarlık düzeyi arasında olumlu ilişki varken bazılarında ise olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir (Argyle ve Beit-Hallahmi, 1975, akt. Kurt, s. 19).

Eğitim düzeyi ve dindarlık düzeyi arasında genelleme yapmaktan kaçınılmalıdır. Bu hususta alınan eğitimin niteliği ve içeriği önem arz etmektedir. Yüksek düzeyde gerçekleştirilen din eğitimi dini yaşayışı olumlu yönde etkilerken, dini konulardan yoksun olan daha seküler eğitim dini yaşayışı olumsuz etkileyebilmektedir (Kurt, 2009). Burada dikkat edilmesi gereken husus şudur; sekülerleşme ile birlikte dindarlık algıları değişmiştir ancak bireysel ve sosyal dindarlık yok olmamış, ancak dini algılarda ve dindarlık yaşayışında değişimler ortaya çıkmıştır. İbadetlere katılım göstermek bir dindarlık işareti olarak kullanılsa da, bu durum ibadetlere katılım göstermeyen kişilerin gündelik hayatında dini hissetmediği ve dindar olmadığı anlamına gelmez (Yapıcı, 2006).

1.3.3.5. Dindarlık ve Ekonomik Düzey

Bireylerin muhtelif eğitim, meslek ve gelir düzeyinde olması, ortaya çıkan toplumsal çeşitliliği, bireylerin dini düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Batı'da yapılan araştırmalar dindarlık ile ekonomik düzey ilişkisinin her zaman tek biçimli bir sonuç vermeyip kullanılan ölçüğe göre değiştiğini gösterse de bu

iki olgu arasında belirgin bir ilişki olduğu saptanmıştır (Hallahmi ve Argyle, 1998 akt. Kurt, 2009, s. 19) . Sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının dinsel yaşayış üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu merak edilen konulardan biri olmuştur ve ülkemizde de buna yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, dini içerikli aktivitelere daha çok sosyo-ekonomik açıdan orta gelir düzeyine sahip bireyler olduğu belirlenmiştir (Onay, 2004, s. 115). Üst düzey gelir durumuna sahip bireylerin daha çok göze hitap eden dinsel faaliyetler içerisinde yer aldıkları; alt gelir düzeyine sahip olan bireylerin ise daha çok dinin manevi ve duygusal boyutu ile ilgilendikleri saptanmıştır. Başka bir araştırma bu durumu desteklemektedir. Karayiğit'in *'sosyo-ekonomik düzeyin psikososyal gelişim ve dindarlığa etkileri'* başlıklı çalışmasında alt ve üst gelir durumunun hem psikososyal gelişimi hem de dindarlığı olumsuz yönde etkilediği; orta gelir durumunun ise olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Karayiğit, 2017).

Üst düzey sosyo-ekonomik imkânlarla sahip oldukça dışgüdümlü dini yaşayışta artma gözlenmektedir. Sahip oldukları imkânlar sayesinde yaşam doyumları üst düzeyde bulunan bu insanların dini ancak faydacı bir araç olarak görüyor olmaları muhtemeldir. Sosyo ekonomik düzey düştükçe dinin samimiyete ve içtenliğe önem veren içgüdümlü yönünde artış görülmektedir. Bireylerde görülen bu dine yönelik yaşam yoksunluğunu psikolojik olarak eksiklik hissini gidermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir (Koç, 2010).

Görüldüğü üzere dinsel yaşam tek bir faktörün etkisi ile şekillenen tek boyutlu bir olgu değildir. Dindarlık düzeyi farklı sebeplerle beslenerek şekillenmektedir. Kültürel farklılıkların etkisi, yaş, cinsiyet ve ekonomik durum vs. bireylerin dini algılayışları ve yaşayışları üzerinde etkili olmaktadır.

1.3.4. Tutum

İnsanların yaşadıkları çevre, içinde buldukları sosyal ortam, aldıkları eğitim, karşılaştıkları olaylar, aile, insanlar, nesnelere, inançlar, düşünce grupları... Tüm bu yaşantılar birey üzerinde etki etmektedir. Bu etki zamanla ahenkli ve devamlı bir bütün oluşturur. Dolayısıyla tutum, bir bireyin herhangi bir objeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının düzenli ve sürekli bir biçimde eğilim göstermesidir (Uysal, 1996, s. 29). Ancak, tutum doğrudan gözlenebilir değildir. Bireyin davranışlarından çıkarsama yapılarak bireye atfedilen bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 130).

Tutum üzerine yapılan tanımlar ortak bir noktada birleştirildiğinde üzerinde durulan iki önemli nokta dikkat çeker. İlki tutumların duygu, düşünce ve davranış öğelerini barındırmasına; ikincisi tutumların bireyde düzenli bir eğilim olmasına vurgu yapılır.

1.3.4.1. Tutumların Öğeleri

Tutum başlıca üç öğeden oluşur: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öge.

1.3.4.1.1. Bilişsel Öge

Tutumun bilişsel yönü düşünce, inanç ve bilgiden oluşmaktadır. Birey tutum nesnesine yönelik bilgi edinir ve eski bilgiler ve yeni gelen bilgiler arasında zihninde bir bağlantı kurarak bir inanç sistemi oluşturur. Bilişsel kelimesi bilmeyi barındırır (Köklü, 1995). Bir tutumun bilişsel ögesi, inançlara veya bilgiye dayanır.

1.3.4.1.2. Duyuşsal Öge

Tutumun duyuşsal ögesi, nesne, olay ya da kişilere olan sevip sevmeme, hoşlanıp veya hoşlanmama durumunu ifade eder. Bir objeyi sevebiliriz ya da sevmeyebiliriz. Ancak duygu oluşumunu sağlayan şey o kişiyi tanıma ya da hakkında bilgi sahibi olmamızdır. Diğer bir anlatımla sevmesevmeme duygu oluşumunu geliştirebilmek için tutum konusu ile ilgili bilişsel öğenin mevcut olması gerekmektedir (Kaypakoglu, 1994).

1.3.4.1.3. Davranışsal Öge

Tutumların davranışsal ögesi belirli bir objeye karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimi sözlerle ya da hareketlerle ortaya çıkabilir. Tutum davranışa yol açar ve davranışın gözlenmesiyle bireyin belirli bir tutuma sahip olduğu düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012, s. 134).

1.4. Dindarlık ile Yaratıcı Kişilik

İslam dininde yaratıcılık ile ilgili işaretlere Kur'an-ı Kerim'de rastlanmaktadır. Allah tarafından gönderilen ilahî kelimeler Kur'an-ı Kerim, şiirin ve şairin merkezde olduğu bir topluma indirilmiştir. İndirildiği toplum şiiri ve hitabeti çok önemseydiği için Kur'an'ın var olan tüm şiirlerden ve hitabetlerden daha üstün ve mükemmel olması, onu

dönem şiirlerinin önüne geçirmiştir (Güleç, 2014). Bu durum, yüce bir yaratıcı olan Allah'ın yaratıcılığının Kur'an-ı Kerim'e yansması olarak belirtilebilir (Arslan, 2009).

Yaratma kavramının Arapça karşılığı olarak İslami kaynaklarda *halk* kelimesi kullanılır. Dini terminolojide *halk* kelimesi Allah'a mahsus kullanıldığında "*yoktan var etmek*" şeklinde tanımlanmıştır. Ancak *halk* kelimesi sözlük anlamı olarak "*yaratmak, meydana getirmek, bir şeyden yeni bir şey icat etmek, imal etmek, ölçüp biçmek(takdir)*" manasına gelmektedir. Eski sözlüklerde *halk* kelimesinin asıl anlamı olarak "*takdir etmek*" ifadesi kaydedilmiştir (İbn Sîde, 2000 akt. Çağrı, 2013, s. 324).

Nitekim Âli İmran suresinde Hz İsa'nın İsrailoğulları'na "*Doğrusu size Rabb'inizden bir ayetle geldim. Sizin için çamurdan kuş şeklinde bir şey yaratırım*" (3:49) ayetinde geçen yaratmak ifadesi takdir etmek manasında kullanılmıştır. Nahl suresinde, "*O, insanı küçük bir nutfeden yarattı*" (16:4), ayetinde bir şeyden yeni bir şey oluşturmak anlamında kullanılmıştır. Rahman suresi, "*Cinleri öz ateşten yarattı*" (55:15) ayetinde ise yeni bir şey icat etmek manasını taşımaktadır. Yeni; yoktan var olmuş demek değildir. Yeni; bir fikir, bilinen fikirlerin birleşimi, fikirler arasında bağ kurma ya da eski bir fikrin düzenlenmesi, çerçeveye sokulmuş hali olabilmektedir (Bessis ve Jaqui, 1973, s. 25). Ayetlerde kullanılan *halk*(yaratma) kelimesinin Allah'a mahsus kullanımı olan bir şeyi yoktan var etme anlamı dışında diğer anlamlarının kullanılması herhangi bir sakınca oluşturmamaktadır (Arslan, 2009).

İslam dini peygamberi Hz. Muhammed'in hayatı incelendiğinde, yaratıcı düşünmenin onun şahsiyet özelliklerinden biri olduğu görülür. Bu özelliği ile Müslümanların hayatını önemli ölçülerde etkilemektedir. Ebu Hureyre'nin rivayet ettiğine göre Hz Muhammed şöyle buyurdu: "*Veren el alan elden daha üstün ve hayırlıdır*" (Buhari, Zekât,18; Müslim, Zekât, 94). Müslüman kimse fakiri bolluğa kavuşturan, sadaka veren ve infak eden taraf olmalıdır (en-Nevevî, 2013, s. 156). Bu hadis Müslümanları çalışan, üreten, kazanan ve yardım eden taraf olmaları yönünde teşvik eder. Etki boyutuna göre din, insanların hayatını her yönüyle etkileme gücüne sahiptir. İnanıp iman eden bireylerin dini buyrukları düşünce ve uygulamalarına yansıtacağı düşünülmektedir.

Edebi kişiliği ve yaşam tarzıyla dikkat çeken Mehmet Akif Ersoy İslamcı fikirleriyle halka gerçek Müslümanlığı anlatarak halkı düşkünlükten kurtarmayı ve

refaha kavuşturmayı amaçlamıştır. Müslümanlara, İslam âlemindeki bozulmanın sebebinin İslam dininin mahiyetinden kaynaklı değil dinin hükümlerini yanlış anlamak ve tatbik etmekten kaynaklı olduğunu açıklamak amacıyla eserlerini kaleme alan (Oba vd., 2014). Ersoy, yaratmak(halk) kelimesini şiirinde kullanmakta sakınca görmemiş ve insanları yaratıcı olmaları konusunda teşvik etmiştir.

‘‘Âlemde ziyâ kalmasa, halk etmelisin, halk!

Ey elleri böğründe yatan, şaşkın adam, kalk!’’(Ersoy, 2021, s. 552).

İnsan hayatını her yönüyle etkileme gücü olan dinin, yaratıcı kişilik ile ilişkisine yönelik çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Hümanist psikolojinin öncüsü Maslow bu konuya kendini gerçekleştirme kavramı üzerinden açıklama getirir. Kendini gerçekleştirme ancak bireyin kendini tamamlaması ile ortaya çıkar ve yaratıcılık, kendini gerçekleştiren bireyin temel özelliğidir (Maslow, 2001, s. 122). Kendini gerçekleştirme sürecinde birey aile, eğitim ve sosyal çevre gibi birçok düşünsel ve çevresel uyaranlardan etkilendiği gibi; inandığı dinden, kişisel hayatına tutum olarak yansıma düzeyinden(dindarlık) de etkilenmektedir (Ayten, 2005). Bu etmenler kendini gerçekleştirmenin temel özelliği olan yaratıcılık üzerinde de etkili olan faktörlerdir. Özetle, bireyin din anlayışı ve dindarlık düzeyi yaratıcılık üzerinde etki sahibidir.

Maslow dinleri kendini gerçekleştirme eğiliminin bir parçası olarak görür. Ona göre dinlerin idealleri ve kendini gerçekleştirme eğiliminin özellikleri aynı doğrultudadır. Hem dinlerin hem de kendini gerçekleştiren bireylerin benliği aşmak, iyinin, güzelin, gerçeğin bir arada olup benimsenmesi, insanoğluna katkı sağlama, dürüstlük, iyilik, doğruluk gibi değerleri benimseyip bencil ve kişisel güdüleri aşma, yüce bir varlık için alt düzey duyguları terk etme, barışı ve merhameti destekleme gibi bir takım ortak özellikleri vardır (Maslow, 1971, akt. Ayten, 2005, s. 187). Dinin özündeki evrensel değerler insanın kendini gerçekleştirme sürecinde yararlanacağı bir kaynak olabilir (Özdoğan, 1995). Ancak, dinlerin kendini gerçekleştirme üzerinde olumlu etkisi olduğu gibi olumsuz etkisi de olabilmektedir. Özellikle muhafazakâr ve geleneksel dini inanç ve uygulamalara dâhil olmak kendini gerçekleştirmeyi engelleyebilmektedir (Wulff, 1991, s. 611). Anlaşılacağı üzere kendini gerçekleştirmenin temeli olan yaratıcılık dinlerin öğretileri ile ilerleyebilir ve gelişebilir. İnsanlığa katkı sağlama inancı bireyleri üretmeye ve yeni şeyler geliştirmeye yöneltir.

Ancak dini inançlar yaratıcı düşünceyi destekleyebileceği gibi yaratıcılığa engel de oluşturabilmektedir. Özellikle tutucu ve geleneksel dini söylem ve eğilimler yaratıcılığı olumsuz etkileyebilmektedir.

Tarihin en eski zamanlarından bu yana var olan din insanın hayatını her açıdan etkilemektedir. Kimileri iç güdümlü bir eğilimler bütün hayatını ve davranışlarını inandığı dinin buyruklarına göre hayatının odak noktası olarak yaşar. Kimileri ise dini bir araç olarak kullanır ve çıkarları doğrultusunda dini emir ve yasakları uygular. Bazıları her hangi bir dini eğilime sahip olmasa dahi dolaylı yollardan dinden ve dinin oluşturduğu gelenekten etkilenir. İnsanı bu denli etkileyen din elbette yeteneklerin şekillenme aşamasında da etki sahibidir. Bireyin inandığı dinin burukları yeteneklerini geliştirme yolunda olumlu ya da olumsuz şekilde etki bırakabilir. Dinin yaratıcı yetenekler üzerinde etkisi ne yönde, ne kadar ya da etkisi var mı? Din yaratıcılığı olumlu mu yoksa olumsuz mu etkiler? Şeklinde sorular üzerinde araştırmalar yapılmış ve dindarlık yaratıcı kişilik ilişkisi araştırılmıştır.

Mevcut literatüre bakıldığında, dinin yaratıcılığı engellediği ve dinin yaratıcılığı kolaylaştırdığını savunan iki taraf olduğu görülmektedir. Dinin yaratıcılığı engellediğini savunan taraf, dinin gelenekleri takip etmeye zorladığını ve insanları çeşitliliği kucaklamaktan vazgeçirmeye teşvik ettiğini savunur (Okulicz-Kozaryn, 2015). Bu görüşün savunucuları bir dini benimseyenlerin çoğunlukla muhafazakâr olma eğiliminde olduğu, muhafazakârlığın ve yaratıcılığın iki zıt kutup olduğu ve böylece inançlı insanların daha az yaratıcı olduğu varsayımında bulunurlar. Bu varsayımı destekleyen, yaratıcılık ve muhafazakârlık üzerine yapılan araştırma bir araştırma sonucuna göre muhafazakar olan öğrenciler liberal olan öğrencilerden daha az yaratıcı çıkmıştır (Dollinger, 2007). Ayrıca yaratıcılık; kurallara, geleneklere meydan okuma ve çeşitliliği kucaklama ile ilişkilidir. Kuralları çiğnemek yaratıcılığın en belirgin özelliğidir. Oysa çoğu din kurallara uyulmasını emreder (Brenkert, 2009). Yaratıcılık ise kuralları çiğnemeyi ve gelenekleri aşmayı gerektirir (Gino ve Wiltermuth, 2014). Dürüst olmayan inanların dürüst olan insanlardan daha yaratıcı olup olmayacağı üzerine yapılan araştırma sonucuna göre hem din ile yaratıcılık arasında hem de dürüstlük ile yaratıcılık arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Dürüst olmayan insanlar dürüst olan insanlardan daha yaratıcı çıkmıştır. Bu sonucu, dürüst olmayan insanlar kendilerini toplumsal ve ahlaki kurallar tarafından da az kısıtlanmış hissettikleri için bu durum

onları daha özgür dolayısıyla da daha yaratıcı kılmaktadır şeklinde açıklamışlardır (Gino ve Wiltermuth, 2014). Bu araştırma dinin yaratıcılığı engellediğini savunan hipotezi doğrular. Çünkü dindar olan insanlar genellikle daha dürüştür, toplumsal ve bireysel düzenin korunmasına özen gösterirler ve ahlaki kuralları takip etme olasılıkları seküler olanlara göre daha yüksektir (Saroglou vd., 2004). Din yaratıcılığı engeller mi? Sorusunun cevabının arandığı, dindarlık ve farklı mezheplerin rolleri üzerine yapılan bir araştırmada genel dindarlığın ulusal yaratıcılık ile olumsuz bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı mezheplerin yaratıcılık üzerindeki etkisine değinen araştırmada Protestan ve Katolik inancının yaratıcılıkla pozitif bir ilişki içerisindeyken, İslam inancının ulusal yaratıcılık ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda dinlerin ulusal yaratıcılık üzerindeki etkilerinin sadece zengin ülkelerde mevcut olduğuna değinilir. (Liu vd., 2018) Amerika'nın ilçelerini kapsayan, dindarlık ile yaratıcı kişilik ilişkisini araştırmak üzere bir araştırma yapılmıştır. Kilise yoğunluğunun dindarlık ölçüsü olarak belirlendiği araştırmada kilise yoğunluğu fazla olan bölgelerdeki insanların kilise yoğunluğunun daha az olduğu bölgelerdeki insanlara göre daha az yaratıcı olduğu sonucu elde edilmiştir (Okulicz-Kozaryn, 2015). Yukarıda yer alan araştırmalar göz önüne alındığında, dinin yaratıcılığı engellediği varsayımı araştırmalar ile desteklenmektedir.

Dinin yaratıcılığı kolaylaştırdığını söyleyen tarafa göre öz denetim, dürüstlük, işbirliği ve çalışkanlık gibi inanan insanların belirli özellikleri yaratıcılığa teşvik eden ve katkıda bulunan özelliklerdir (Assouad ve Parboteeah, 2017). İnananlarına bu erdemleri kazandıran din, yaratıcılık ve girişimcilik için uygun bir çalışma ortamı sunabilir (Dana, 2009). Ayrıca din, sunduğu farklı yöntemler ile yaratıcılığı kolaylaştırır (Day, 2005). Örneğin inananlar dini tecrübelerini farklı bir bakış açısıyla görmeyi öğrenebilirler. Bilgiyi organize etmek için daha fazla yollar bulmasını sağlayacak şemaları zenginleştirir. Ayrıca dini faaliyetler daha etkili problem çözmeye yarayan, iç kontrolü kolaylaştırır (Liu vd., 2018). Yaratıcılık ve ahlak üzerine yapılan bir araştırma ise dinin yaratıcılığı kolaylaştırdığı hipotezini destekleyecek nitelikte, ahlak ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir (Shen vd., 2019).

Türkçe literatürde dindarlık ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştıran kaynak sayısı oldukça sınırlıdır. Yaratıcı kişiliğin en önemli özelliklerinden biri olan girişimcilik ve dindarlık arasındaki ilişki üzerine bir çalışma mevcuttur. Bu çalışma,

dindarlık düzeyi ve girişimcilik düzeyi arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki bulmuştur. Ayrıca dini inancın ve dindarlığın girişimciliğe etkisi üzerine yapılan bir araştırma Antakya ve çevresinde farklı dini anlayışa mensup insanların girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak duygusal dindarlık ile olanakları değerlendirme, değer yaratma ve yenilikçilik arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir (Sincer, 2017). Maslow, yaratıcılığı kendini gerçekleştirmenin temeli olarak almıştır. Gürses'in dindarlık ve kendini gerçekleştirme ilişkisi üzerine 506 katılımcı üzerinde yaptığı çalışmada iç güdümlü dindarlık ile kendini gerçekleştirme arasında anlamlı bir ilişki varken, dış güdümlü dindarlık ile kendini gerçekleştirme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Gürses, 2017, s. 165). Aynı şekilde "*dini inanç ve ibadetin kendini gerçekleştirme ile ilişkisi*" adlı Uludağ Üniversitesinde 402 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada iç güdümlü dini eğilim ile kendini gerçekleştirme arasında olumlu ve yüksek düzeyde ilişki saptamıştır (Göçen, 2005). Kendini gerçekleştirme ve iç güdümlü dindarlık arasında bulunan olumlu ilişki, iç güdümlü dindarların daha yaratıcı olacağı varsayımını düşündürmektedir. Araştırmanın temel hipotezi; motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunacağına yönelik olarak oluşturulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın problemi, araştırmanın ön kabul ve sınırlılıkları, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın hipotezleri, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada model olarak ilişkisel araştırma yöntemlerinden olan nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenlerin arasında ki değişimin varlığını belirlemek amacıyla yapılmakta olan tarama yaklaşımıdır. Bu yöntem değişkenlerin birlikte değişiklik gösterip göstermediğine; eğer bir değişme varsa bu değişimin ne yönde olduğunu saptamaya çalışmaktadır (Karasar, 2011, s. 109). Araştırmada veri toplamak için anket tekniğine başvurulmuştur. Yapılan bu araştırma örneklem grubunun, cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin toplam geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin tutumu gibi kişisel özelliklerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri ve yaratıcı kişilik özelliklerine etkilerini inceleyerek, nedensel karşılaştırma modelindedir. Aynı zamanda bireylerin motivasyonel dindarlık düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlaması nedeniyle ilişkisel modeldir.

2.1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemini örneklemin *motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?* sorusu oluşturmaktadır.

2.1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezi;

H1- Motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

Bununla birlikte araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

A. Yaratıcı Kişilik Özellikleri İle İlgili Hipotezler

H2-Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi yaşla birlikte artmaktadır.

H3-Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

H4-Eğitim fakóltesinde öğrenim görenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ilahiyat fakóltesinde öğrenim görenlere göre daha yüksektir.

H5-Sınıf seviyesi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi artar.

H6-Anne eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi artacaktır.

H7-Baba eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi artacaktır.

H8-İmam hatip lisesinden mezun olanların yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesinden mezun olanlara göre daha düşüktür.

H9-Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi aile gelir durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre gelir düzeyi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi artacaktır.

H10-Okul öncesi eğitim alanların yaratıcı kişilik özellikleri okul öncesi eğitim almayanlardan yüksektir.

H11-Aile tutumu demokratik olanların yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi aile tutumu otoriter ve ilgisiz olanlara göre daha yüksektir.

B. Motivasyonel Dindarlık ile İlgili Hipotezler

H12- Yaş arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyi artacaktır.

H13- Cinsiyet ile motivasyonel dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kadınların dindarlık düzeyi erkeklerden yüksektir.

H14-İlahiyat fakóltesinde öğrenim görenlerin motivasyonel dindarlık düzeyi eğitim fakóltesinde öğrenim görenlere göre daha yüksektir.

H15-Sınıf seviyesi arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyi artar.

H16-Anne eğitim düzeyi arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyi azalacaktır.

H17-Baba eğitim düzeyi arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyi azalacaktır.

H18-İmam hatip lisesinden mezun olanların motivasyonel dindarlık düzeyi anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesinden mezun olanlara göre daha yüksektir.

H19-Orta ve ortanın altı gelir düzeyinden gelenlerin motivasyonel dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek gelir düzeyinden gelenlerden yüksektir.

H20-Okul öncesi eğitim alma durumu ile motivasyonel dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H21-Aile tutumu otoriter olanların motivasyonel dindarlık düzeyi aile tutumu demokratik ve ilgisiz olanlara göre daha yüksektir.

2.1.4. Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın sayıltıları, bir diğer ifade ile ön kabulleri *“araştırmacı tarafından doğruluğu kabul edilmiş ancak ispatlanmamış önermeler”*den oluşur. Katılımcının araştırma sonucunu fikirleri, anlayışları, tutumları ve değiştirilemeyen gerçeklikler varsayım olarak kabul edilir. Bu sayıltılar araştırmanın geçerliliğinin kabulü için araştırmacı tarafından doğruluğundan emin olunan önerme cümleleridir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 145).

Araştırmalar olayları açıklarken genel yargılara varmak isterler. Ancak her araştırma belirli ölçülerde sınırlılıklar içerir. Araştırmanın kapsadığı alanın belirlenmesi amacıyla araştırma sınırlandırılır. Böylelikle çok geniş çalışma alanı daraltılarak hem araştırmacı hem de okuyucu odaklanabilir (Baltacı, 2020).

Bu araştırmanın ön kabul ve sınırlılıkları şunlardır:

—Çalışmaya katılmaya gönüllü olma ön kabulüdür.

—Araştırma verileri 2021–2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili İnönü Üniversitesinde eğitim gören örneklem grubundan toplanmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları bu örneklem grubu için genellenebilir ve araştırmanın yapıldığı zaman kesitiyle sınırlıdır.

—Bu örneklemin evreni temsil ettiği, katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları samimiyetle ve doğru bir şekilde cevapladıkları kabul edilmektedir.

—Örneklemin örneklem grubun anket ve ölçekleri eksiksiz doldurması ölçekleri doldurabilecek ve yeterli iletişim kurabilecek mental durumda olması araştırmanın ön kabul durumlarıdır.

—Araştırma, 17–39 yaş aralığında ki 317 üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

—Araştırmada elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlikleri *yapılan Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği* ile yapılan ölçümler ile sınırlıdır.

—Araştırmada kişisel bilgi formu kısmında, yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve aile tutum durumu ile ilgili sorular ile sınırlıdır.

2.1.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma kapsamına giren ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüne evren denir. Evrenin büyüklüğü ilgilenilen değişkene göre değişiklik gösterir. Araştırmanın evreni, araştırmanın amacına uygun olarak okul, mahalle, il ve ilçe olabileceği gibi bir ülkenin tamamı da evrenin konusu olabilir. Araştırmanın konusu ve sınırları açısından ele alındığında, evrende yer alan birimlerin sayısı her zaman tam olarak bilinmeyebilir (Büyüköztürk vd., 2000, s. 3).

Araştırma evrenini Malatya ili İnönü Üniversitesinde, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında hâlihazırda eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 317 öğrenci oluşturmaktadır.

2.1.6. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

Çalışmanın bu kısmında araştırmaya katılanların kişisel bilgileri ve demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Her bir değişkene ait veriler tablolarda sunulmuştur.

2.1.6.1. Cinsiyet Değişkeni

Katılımcıların cinsiyetlerin belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	200	63.1
Erkek	117	36.9
Toplam	317	100.0

Çalışmaya katılan toplam 317 bireyin %63.1’i (n=200) kadın, %36.9’u (n=117) erkeklerden oluşmaktadır (Tablo 1).

2.1.6.2. Yaş Değişkeni

Katılımcıların kaç yaşında olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların yaş’a göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Bireylerin Yaş Gruplamasına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	n	%
18 yaş ve altı	23	7.3
19 yaş	53	16.7
20 yaş	76	24.0
21 yaş	57	18.0
22 yaş	46	14.5
23 yaş	28	8.8
24 yaş ve üzeri	34	10.7
Toplam	317	100.0

Bireylerin yaş dağılımlarına baktığımızda, 18 yaş ve altında 23 kişi (17 yaşında 2 kişi, 18 yaşında 21 kişi), 19 yaşında 53 kişi, 20 yaşında 76 kişi, 21 yaşında 57 kişi, 22 yaşında 46 kişi, 23 yaşında 28 kişi, 24 yaş ve üzerinde 34 kişi (24 yaşında 12 kişi, 25 yaşında 7 kişi, 28 yaşında 3 kişi, 29 yaşında 2 kişi, 31 yaşında 2 kişi, 32 yaşında 3 kişi, 34 yaşında 2 kişi, 37-38-39 yaşlarında 1’er kişi) bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 3. Bireylerin Yaş Değişkenine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
YAŞ (yıl)	317	17	45	21.27	3.18

Bireylerin yaş ortalaması 21.27 yıl olduğu belirlenmiştir. Minimum yaş değeri 17 yıl, maksimum yaş değeri 45 yıldır (Tablo 3).

2.1.6.3. Fakülte Değişkeni

Katılımcıların hangi fakültede eğitim gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların fakülteye göre dağılımı Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4. Bireylerin Eğitim Gördükleri Fakülteleere Göre Dağılımı

Fakülte	n	%
İlahiyat Fakültesi	186	58.7
Eğitim Fakültesi	131	41.3
Toplam	317	100.0

Çalışmaya katılan bireylerin 186’sı (%58.7) İlahiyat Fakültesi, 131’i (%41.3) Eğitim Fakültesinde eğitim görmektedir (Tablo 4).

2.1.6.4. Sınıf Değişkeni

Katılımcıların sınıf düzeylerini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların sınıf değişkenine göre dağılımı tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	%
Birinci Sınıf	107	33.8
İkinci Sınıf	96	30.2
Üçüncü Sınıf	46	14.5
Dördüncü Sınıf	68	21.5
Toplam	317	100.0

Bireylerin %33.8’i (n=107) birinci sınıfta, %30.3’ü (n=96) ikinci sınıfta, %14.5’i (n=46) üçüncü sınıfta, %21.5’i (n=68) dördüncü sınıfta eğitim görmektedir (Tablo 5).

2.1.6.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni

Katılımcıların anne eğitim düzeylerini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Bireylerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	n	%
Okur Yazar Değil	69	21.8
Okur Yazar	41	12.9
İlkokul	123	38.8
Ortaokul	42	13.2
Lise	27	8.5
Üniversite	15	4.7
Toplam	317	100.0

Çalışmaya katılan bireylerin anne eğitim düzeylerine baktığımızda, %38.8’nin (n=123) annesi ilkokul mezunu, %21.8’nin (n=69) annesi okur yazar değil, %13.2’nin (n=42) annesi ortaokul mezunu, %12.9’nun (n=41) annesi okur yazar olduğu, %8.5’nin (n=27) annesi lise mezunu, %4.7’sinin (n=15) annesi üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi yüksek lisans- doktora olan yoktur (Tablo 6).

2.1.6.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni

Katılımcıların baba eğitim düzeylerini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların baba eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Bireylerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	n	%
Okur Yazar Değil	10	3.2
Okur Yazar	21	6.6
İlkokul	104	32.9
Ortaokul	76	24.1
Lise	65	20.6
Lisans/Lisans Üstü	40	12.6
Toplam	316	100.0

Çalışmaya katılan bireylerin baba eğitim düzeylerine baktığımızda, %32.9'nun (n=104) babası ilkokul mezunu, %24.1'nin (n=76) babası ortaokul mezunu, %20.6'sının (n=65) babası lise mezunu, %12.6'sinin (n=40) babası lisans/lisans üstü mezunu (36 birey üniversite, 4 birey yüksek lisans-doktora mezunu), %6.6'sının (n=21) babası okur yazar, %3.2'sinin (n=10) babası okur yazar değil grubunda olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

2.1.6.7. Lise Türü Değişkeni

Katılımcıların eğitim gördükleri lise türünü işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların eğitim gördükleri lise türüne göre dağılımı Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Bireylerin Lise Türlerine Göre Dağılımı

Lise Türü	n	%
Meslek Lisesi	22	6.9
İmam Hatip Lisesi	133	42.0
Anadolu Lisesi	155	48.9
Fen Lisesi	7	2.2
Toplam	317	100.0

Bireylerin 22'si (%6.9) meslek lisesi, 133'ü (%42.0) imam hatip lisesi, 155'i (%48.9) anadolu lisesi, 7'si (%2.2) fen lisesinden mezun olduğu belirlenmiştir (Tablo 8).

2.1.6.8. Aile Gelir Durumu Değişkeni

Katılımcıların aile gelir durumunu işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların aile gelir durumuna göre dağılımı Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Bireylerin Aile Gelir Durumu Dağılımı

Aile Gelir Durumu	n	%
Düşük	13	4.1
Ortanın Altı	40	12.6
Orta	218	68.8
Ortanın Üstü-Yüksek	46	14.5
Toplam	317	100.0

Çalışmaya katılan bireylerin %68.8'nin (n=218) aile gelir durumu orta, Buna göre %14.5'nin (n=46) aile gelir durumu ortanın üstü/yüksek [aile gelir durumu ortanın üstü 43 birey (%13.6) ve yüksek olan 3 birey (%0.9) birleştirilerek ortanın üstü-yüksek şeklinde ifade edilmiştir], %12.6'sının (n=40) aile gelir durumu ortanın altı, %4.1'nin (n=13) aile gelir durumu düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 9).

2.1.6.9. Okul Öncesi Eğitim Değişkeni

Katılımcıların okul öncesi eğitim alıp almadıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların okul öncesi eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Bireylerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma	n	%
Evet	89	28.1
Hayır	228	71.9
Toplam	317	100.0

Bireylerin 228'i (%71.9) okul öncesi eğitim almamış, 89'u (%28.1) okul öncesi eğitim aldığını belirtmiştir (Tablo 10).

2.1.6.10. Aile Tutum Değişkeni

Katılımcıların aile tutum durumunu işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların aile tutum durumuna göre dağılımı tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Bireylerin Aile Tutum Durumu Dağılımı

Aile Tutum Durumu	n	%
Otoriter	120	37.9
Demokratik	169	53.3
İlgisiz	28	8.8
Total	317	100.0

Çalışmaya katılan bireylerden 169'u (%53.3) ailesinin demokratik tutum sergilediğini, 120'si (%37.9) ailesinin otoriter tutum sergilediğini, 28'i (%8.8) ilgisiz tutum sergilediğini söylemiştir (Tablo 11).

2.1.6.11. Yaş, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Dağılımı

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre yaş grupları ve eğitim gördükleri fakülte demografik değişkenlerine göre dağılımı Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Bireylerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaş Grupları ve Eğitim Gördükleri Fakülte Dağılımı

	SINIF DÜZEYLERİ				Toplam n (%)
	I.Sınıf n (%)	II.Sınıf n (%)	III.Sınıf n (%)	IV.Sınıf n (%)	
Yaş Grup					
18 yaş ve altı	17 (73.9)	6 (26.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	23 (100.0)
19 yaş	34 (64.2)	17 (32.0)	2 (3.8)	0 (0.0)	53 (100.0)
20 yaş	34 (44.7)	38 (50.0)	3 (4.0)	1 (1.3)	76 (100.0)
21 yaş	12 (21.0)	18 (31.6)	14 (24.6)	13 (22.8)	57 (100.0)
22 yaş	4 (8.7)	9 (19.6)	9 (19.6)	24 (52.1)	46 (100.0)
23 yaş	4 (14.3)	4 (14.3)	4 (14.3)	16 (57.1)	28 (100.0)
24 yaş ve üzeri	2 (5.9)	4 (11.8)	14 (41.2)	14 (41.2)	34 (100.0)
Fakülte					
İlahiyat Fakültesi	72 (38.7)	49 (26.3)	22 (11.8)	43 (23.2)	186 (100.0)
Eğitim Fakültesi	35 (26.7)	47 (35.9)	24 (18.3)	25 (19.1)	131 (100.0)

18 yaş ve altı yaşında olan bireylerin genellikle birinci sınıfta oldukları, 19 ve 20 yaşında olan bireylerin genellikle birinci ve ikinci sınıfta oldukları, 21 yaşında olan bireylerin ise tüm sınıf düzeylerinde dengeli bir dağılım göstermektedir. Ayrıca 22,23 yaşında olan bireylerin genellikle dördüncü sınıfta olduklarını belirlenirken, 24 yaş ve üzeri olan bireyler genellikle üçüncü ve dördüncü sınıftadır.

Çalışmaya katılan ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin %38.7’si (n=72) birinci sınıfta, %26.3’ü (n=49) ikinci sınıfta, %11.8’i (n=22) üçüncü sınıfta, %23.2’si (n=43) dördüncü sınıftadır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin %26.7’si (n=35) birinci sınıfta, %35.9’u (n=47) ikinci sınıfta, %18.3’ü (n=24) üçüncü sınıfta, %19.1’i (n=25) dördüncü sınıftadır (Tablo 12).

2.1.7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgilere ayrı başlıklar altında detaylı olarak yer verilmiştir.

2.1.7.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci ölçme aracı olarak 10 sorudan oluşan ‘‘*Kişisel Bilgi Formu*’’ kullanılmıştır. Kişisel bilgileri ve demografik değişkenleri belirlemek amacıyla örnekleme sunulan, kişisel bilgi formunu araştırmacı ilgili literatürün taranması sonucu kendisi oluşturmuştur. Formda sunulan bağımsız değişkenler; yaş, cinsiyet, fakülte ve bölüm, üniversite sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve aile tutumu olarak sıralanmıştır.

2.1.7.2. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği

İkinci ölçme aracı olarak Uysal ve ark. (2014) geliştirdiği 20 sorudan oluşan ‘‘*Motivasyonel Dindarlık*’’ ölçeği kullanılmıştır. Uysal ve ark. (2014) tarafından yapılan Motivasyonel Dindarlık Ölçeği güç ve güven kaynağı olarak Tanrı ile ilişki boyutu ve prososyal dini entelektüel sorumluluk boyutu olarak iki alt faktörden oluşmaktadır. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği’nin Cronbach alpha katsayısı 0.967 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen iç tutarlılık güvenilirliği analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.937 olarak hesaplanmıştır.

2.1.7.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Üçüncü ölçme aracı olarak ise şahin ve Danışman (2017) geliştirdiği 17 sorudan oluşan ‘‘*Yaratıcı Kişilik Özellikleri*’’ ölçeği kullanılmıştır. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ile risk alma olarak dört alt faktörden oluşmaktadır. şahin ve Danışman (2017) geliştirdiği Yaratıcı Kişilik Özellikleri ölçeği için Cronbach alpha katsayısı 0.67’dir. Bu çalışmada Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği için Cronbach alpha iç tutarlılığı 0.760 olarak bulunmuştur.

2.1.8. Verilerin İstatistiksel Analizi

Cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, aile gelir durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, aile tutum durumu gibi demografik bilgilerin yer aldığı sorular ile sorulara verilen yanıtlarda bireylerin dağılımını göstermede sayı (n) ve yüzde (%) değerleri kullanıldı.

Çalışmada yer alan Motivasyonel Dindarlık Ölçek puanı ve alt boyutları (güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu), Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanı ve alt boyutları (amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma) gibi sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilks testleri ile değerlendirildi. Sürekli değişkenlerin hiçbirinin normal dağılıma uymadıkları belirlendi.

Kruskal Wallis H testi *''ilişkisiz örneklem tek faktörlü Anova'nın yani varyans analizinin kullanılması gereken, ancak bu analizi kullanamadığımız durumlarda''* kullanılan nonparametrik bir testtir (Karagöz, 2010, s. 26). Normallik varsayımı sağlanamadığı durumlarda ortalamaların eşitliği testi için Kruskal Wallis testi yapılmaktadır (Akin, 2009, s. 215). Sınıf düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, aile gelir durumu, aile tutum durumu gibi kategorik değişkenlere göre bireylerin Motivasyonel Dindarlık Ölçek puanı ve alt boyutları (güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu), Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanı ve alt boyut (amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma) puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis non-parametrik varyans analizine başvurulmuştur. İkili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi yapılarak analiz sonuçları verilmiştir.

Bağımsız örneklem için uygulanan T testinin kullanılması gereken ancak kullanılmadığı durumlarda parametrik olmayan alternatifi kullanılmaktadır. Normal dağılım ön şartının sağlanamadığı durumlarda nonparametrik testlerden olan Man Whitney U testi kullanılarak iki grup arasında karşılaştırma yaparak sonuçlara ulaşılmaktadır (Karagöz, 2010, ss. 19-23). Cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre Motivasyonel Dindarlık Ölçek puanı ve alt boyutları (güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu), Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanı ve alt boyutları

(amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma) puanlarının karşılaştırılmasında Mann- Whitney U testi kullanıldı.

Motivasyonel Dindarlık Ölçek puanı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanları arasında yapılan korelasyon analizinde ise spearman non-parametrik korelasyon katsayısı verildi. Ayrıca yaş ile Motivasyonel Dindarlık Ölçek puanı ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanları arasında yapılan korelasyon analizinde de spearman non-parametrik korelasyon katsayısı verildi.

İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Bulgular

Bu bölümde hem Motivasyonel Dindarlık ölçeği hem de Yaratıcı Kişilik Özellikleri ölçeği verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bulguları

Ölçek 4 alt faktörden ve 17 maddeden oluşmaktadır. İlk 5 soruyu oluşturan birinci faktör amaç yönelimlilik; 6-10. soruları oluşturan ikinci faktör içsel motivasyon; 11-13. soruları oluşturan üçüncü faktör kendine güven ve 14-17. soruları oluşturan dördüncü faktör risk alma olarak belirtilmiştir. Beşli Likert tipli derecelenme türünden hazırlanan Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17.0 iken ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 85.0'dir. Tablo 13'ü incelediğimizde bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri puan ortalaması 65.34, standart sapma değeri 8.64 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçekten alınan minimum puan 26.0, maksimum puan ise 84.0'dür. Amaç yönelimlilik puan ortalaması 18.75, standart sapma değeri 3.93, içsel motivasyon puan ortalaması 21.21, standart sapma değeri 3.34, kendine güven puan ortalaması 10.57, standart sapma değeri 3.12, risk alma puan ortalaması 14.81, standart sapma değeri 3.24 olarak elde edilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Bireylerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	317	26.0	84.0	65.34	8.64
Amaç Yönelimlilik	317	6.0	25.0	18.75	3.93
İçsel Motivasyon	317	6.0	25.0	21.21	3.34
Kendine Güven	317	3.0	15.0	10.57	3.12
Risk Alma	317	5.0	20.0	14.81	3.24

3.1.2. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Bulguları

20 maddeden oluşan Motivasyonel Dindarlık ölçeği 2 alt faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör: güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu; ikinci faktör ise prososyal ve dini-entelektüel sorumluluk boyutu' dur. Ölçek beşli Likert tipli olarak geliştirilmiştir. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçenekleri belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20.0 iken ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 100.0'dür. Tablo 14'ü incelediğimizde bireylerin motivasyonel dindarlık puan ortalaması 90.54, standart sapma değeri 11.26 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçekten alınan minimum puan 20.0, maksimum puan ise 100.0'dür. Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puan ortalaması 54.85, standart sapma değeri 6.93 olarak elde edilmiştir. Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutundan alınan minimum puan 12.0, maksimum puan 60.0 olduğu belirlenmiştir. Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puan ortalaması 35.69, standart sapma değeri 5.10 olarak elde edilmiştir. Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutundan alınan minimum puan 8.0, maksimum puan 40.0 olduğu belirlenmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Bireylerin Motivasyonel Dindarlık Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
Motivasyonel Dindarlık Ölçeği	317	20.0	100.0	90.54	11.26
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	317	12.0	60.0	54.85	6.93
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	317	8.0	40.0	35.69	5.10

3.1.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Motivasyonel Dindarlık Ölçeği

Tablo 15'te çalışmada yer alan Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanarak yapılan analizler sonucunda her iki ölçek puanının da normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılımda 0 (sıfır) çıkmaktadır. Ölçekler için çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 15'deki gibidir. Bu nedenle çalışmada yapılan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 15. Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Sonuçları

	Motivasyonel Dindarlık Ölçeği	Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği
N	317	317
Ortalama	90.54	65.34
Standart Sapma	11.26	8.64
Medyan	94.00	66.00
Çarpıklık (Skewness)	-2.79	-0.53
Basıklık (Kurtosis)	11.75	0.89
Kolmogorov-Smirnov	<0.001	0.002
Shapiro-Wilk	<0.001	<0.001

Korelasyon kat sayısının 1.00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğu mükemmel pozitif korelasyonu; -1.00 olması ise tüm noktaların eğimi negatif bir doğru üzerinde olduğunu, mükemmel negatif korelasyonu gösterir. Katsayı 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (Büyüköztürk vd., 2000, s. 92) sonucunu gösterir.

Tablo 16. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Arasındaki İlişki

	Motivasyonel Dindarlık Ölçeği (N=317)		Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu (N=317)		Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu (N=317)	
	r	p	r	p	r	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	0.142	0.011	0.180	0.001	0.087	0.124
Amaç Yönelimlilik	0.093	0.098	0.178	0.002	0.012	0.831
İçsel Motivasyon	0.199	<0.001	0.205	<0.001	0.158	0.005
Kendine Güven	0.192	0.001	0.206	<0.001	0.139	0.013
Risk Alma	-0.028	0.625	-0.032	0.572	-0.020	0.716

r: spearman korelasyon katsayısı

Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.142$, $p=0.011$). Ayrıca Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile içsel motivasyon ve kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.199$, $p<0.011$ $r=0.192$, $p=0.001$). Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve amaç yönelimlilik arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.180$, $p=0.001$, $r=0.178$ $p=0.002$). Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile içsel motivasyon ve kendine güven arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.205$, $p<0.001$, $r=0.206$ $p<0.001$). Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu ile içsel motivasyon ve kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.158$, $p=0.005$, $r=0.139$ $p=0.013$) (Tablo 16).

Mevcut literatüre bakıldığında dinin yaratıcılığı engellediği ve dinin yaratıcılığı kolaylaştırdığını savunan iki taraf olduğu görülmektedir. Dinin yaratıcılığı engellediğini savunan taraf, dinin gelenekleri takip etmeye zorladığını ve insanları çeşitliliği kucaklamaktan vazgeçirmeye teşvik ettiğini savunur (Okulicz-Kozaryn, 2015, ss. 82-86). Bu varsayımı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Yaratıcılık ve muhafazakârlık üzerine yapılan bir araştırmada, muhafazakâr olan üniversite öğrencileri liberal olan üniversite öğrencilerine göre daha az yaratıcı çıkmıştır (Dollinger, 2007). Dürüst olmamanın yaratıcılığa yol açıp açmayacağı üzerine yapılan araştırma sonucuna göre dürüst olmayan insanlar dürüst olan insanlara göre daha yaratıcı çıkmıştır. Araştırma sonunda yaratıcılığın sınırları aşmayı gerektirdiğini dolayısıyla ahlaki ve toplumsal kuralları bağlayıcı bulmayan dürüst olmayan insanların bu kuralları bağlayıcı bulan dürüst insanlara göre daha fazla yaratıcı olacağı bilgisine yer verilmiştir (Gino ve Wiltermuth, 2014). Dinin yaratıcılıkla olan ilişkisini araştıran bir çalışmada dindarlık ile yaratıcılık arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada farklı mezheplerin yaratıcılık ile olan ilişkisine bakıldığında Protestan ve Katolik inancına sahip olmak yaratıcılık ile olumlu ilişkili, Müslüman olmak yaratıcılık ile olumsuz ilişkili çıkmıştır (Liu vd., 2018). Kilise yoğunluğunun bölgenin dindarlık göstergesi olarak ele alındığı bir başka araştırma da ise, kilisesi yoğun olan bölgelerin daha az yoğun olan bölgelere göre daha az yaratıcı olduğu bulgusu elde edilmiştir

(Okulicz-Kozaryn, 2015). Yapılan araştırmalar çoğunlukla din ile yaratıcılık arasında olumsuz ilişkiler bulsa olumlu ilişkiler bulan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda dinin, yaratıcılığı teşvik eden özellikleri geliştireceğine ve girişimciliği destekleyeceğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Day, 2005; Dana, 2009; Sincer, 2017). Yaratıcılık ile ahlak ilişkisine yönelik yapılan bir araştırma ahlak ile yaratıcılık arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir (Shen vd., 2019).

Yaratıcılık sınırları aşmayı ve kalıpları yıkmayı içerir. Din muhafazakâr ve tutucu bir eğilimle yaşandığı zaman yaratıcılığın önünde engel oluşturur. Bu dinlerin bütünüyle yaratıcılığı engelleyeceği anlamına gelmez. Dinlerin insanın yaratıcılığına katkıda bulunacak özellikleri de mevcuttur. İnanan insanlara çeşitli erdemler kazandıran din yaratıcılık için uygun bir zemin oluşturabilir. Dolayısıyla bireyin dini algılayış ve yaşayışı yaratıcı düşünmesi üzerinde etki eder.

3.1.4. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki

Araştırmaya göre katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte, üniversite sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin toplam geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin tutumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

3.1.4.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Yaş

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelenmektedir.

Tablo 17. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Yaş Arasındaki İlişki

	Yaş (N=317)	
	r	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	0.152	0.007
Amaç Yönelimlilik	0.136	0.016
İçsel Motivasyon	0.129	0.022
Kendine Güven	0.129	0.022
Risk Alma	0.020	0.728

r: spearman korelasyon katsayısı

Yaratıcı kişilik özellikleri ile yaş arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.152$, $p=0.007$). Ayrıca yaş ile amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.136$; $p=0.016$ $r=0.129$; $p=0.022$ $r=0.129$; $p=0.022$) (Tablo 17).

Yaş demografik değişkeni ile yaratıcılık arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu bulan çalışmalar (Güneştekin, 2011; Pehlivan, 2019; Ulukök vd., 2012; Uzman, 2003; A. Yılmaz, 2013) mevcuttur. *“İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki”* nin incelendiği araştırma sonucuna göre yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi, 2002, s. 126). Yaratıcılığın örgütsel bağlılıkla olan ilişkisinin incelendiği çalışma otuz yaş altı öğretmenlerin kendilerini diğer yaş grubundakilere göre daha yaratıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altın, 2010). Araştırma sonucumuzu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Gülel (2006) sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin yaşları açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ergenlerin yaratıcılıkları ve yaşları arasındaki bağlantıya bakan bir çalışmada yaratıcı kişilik özelliğinin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde değişme olmadığını söylemektedir (Eskici, 1996). Literatürde yer alan çalışmalar çoğunlukla, yaş değişkeninin yaratıcılık üzerinde etkili olduğuna ve yaş ilerledikçe yaratıcılığın düştüğüne yöneliktir.

Ergenlik döneminin sonlanmasıyla toplumsal gerçeklerle ve beklentilerle yüzleşen bireyden örf adet ve geleneklere uyması beklenir. Bu geleneksel yaşayışın bireylerin davranışı kalıba sokma eğiliminden ötürü yaratıcılığı sınırlandırdığı düşünülmektedir. Ancak yaşla birlikte bireyin kendini keşfetmesi ve öz güven kazanması gibi olaylar yaratıcılığı destekleyen özelliklerdir. Kendine bir amaç belirleyen birey yaşın ilerlemesiyle birlikte bu amaca ulaşmak için bazı riskler alabilir. Bu gibi davranışlar yaratıcı kişilik oluşturma da etkili olmaktadır.

3.1.4.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Cinsiyet

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşp

farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 18’te özetlenmiştir.

Tablo 18. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi Bakımından Erkekler ve Kadınlar Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Cinsiyet	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Kadın	200	65.32±9.20	160.20	32039.0	11461.0	0.761
	Erkek	117	65.38±7.62	156.96	18364.0		
Amaç Yönelimlilik	Kadın	200	18.75±4.06	160.07	32013.50	11486.50	0.786
	Erkek	117	18.74±3.70	157.18	18389.50		
İçsel Motivasyon	Kadın	200	21.23±3.30	158.95	31789.50	11689.50	0.989
	Erkek	117	21.18±3.43	159.09	18613.50		
Kendine Güven	Kadın	200	10.64±3.04	160.24	32048.50	11451.50	0.751
	Erkek	117	10.44±3.27	156.88	18354.50		
Risk Alma	Kadın	200	14.70±3.36	156.44	31288.50	11188.50	0.514
	Erkek	117	15.01±3.04	166.37	19114.50		

Yapılan analiz sonucunda yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=0.761$). Amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ancak cinsiyet değişkeni açısından yaratıcı kişilik özellikleri anlamlı farklılık oluşturmasa da erkeklerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi ($\bar{x}=65.38$) kadınların düzeyinden ($\bar{x}=65.32$) yüksek çıkmıştır. Kadınların amaç yönelimlilik düzeyi ($\bar{x}=18.75$), içsel motivasyon düzeyi ($\bar{x}=21.23$) ve kendine güven düzeyi ($\bar{x}=10.64$) erkeklerden yüksektir. Erkekler risk alma düzeyi ($\bar{x}=15.01$) bakımından kadınlardan yüksek ortalamaya sahiptir (Tablo 18).

Cinsiyet değişkeni ile yaratıcılık arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Çiftçi, 2002; Genç, 2000; Güneştekin, 2011; Pehlivan, 2019; Süzen, 1987). (Biber, 2006), keşfederek öğrenme yönteminin yaratıcılık üzerindeki etkisi üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. H. B. Korkmaz (2002), araştırma sonucuna göre fen bilimleri dersini

proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımıyla alan öğrencilerin, her iki yaklaşımda da cinsiyet değişkenine göre yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı fark bulamamıştır. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin resim-iş dersindeki yaratıcılıklarının incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin cinsiyet değişkeninin yaratıcılık üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ökten, 2005). Bilgi ve iletişim kullanma sıklığı ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada yaratıcılık puanları ve cinsiyet arasında anlamlı fark elde edilememiştir (Erol ve Taş, 2012). Araştırma sonucumuzu desteklemeyen çalışmalarda mevcuttur (Altın, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; Gülel, 2006). Ebeveynlik tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırma kadınların, yaratıcılığın esneklik, orijinallik ve detaylandırma düzeylerinde kadınların erkelere göre daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nejad vd., 2015). Akademik başarı ile yaratıcılık ilişkisine yönelik araştırma erkeklerin yaratıcılığın esneklik düzeyinde kadınların ise detaylandırma ve akıcılık düzeyinde daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ai, 1999).

Yaratıcılığın kadın ve erkek arasında farklılık oluşturmama nedeni kızların ve erkeklerin aynı eğitime tabi tutulmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca yaratıcılığı etkileyen faktörlerin çokluğu dikkate alınınca kız ya da erkek olmaktan ziyade bireysel ve çevresel etmenlerin yaratıcı kişilik oluşturmada daha etkili olduğu düşünülmektedir.

3.1.4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Fakülte

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların fakülte değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların fakülte değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 19'da özetlenmiştir.

Tablo 19. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi Bakımından Fakülteler Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Fakülte	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	İlahiyat	186	65.03±7.81	154.38	28714.0	11323.0	0.284
	Eğitim	131	65.79±9.71	165.56	21689.0		
Amaç Yönelimlilik	İlahiyat	186	18.94±3.66	162.09	30148.50	11608.50	0.473
	Eğitim	131	18.48±4.28	154.61	20254.50		
İçsel Motivasyon	İlahiyat	186	21.17±3.59	160.76	29900.50	11856.50	0.682
	Eğitim	131	21.27±2.98	156.51	20502.50		
Kendine Güven	İlahiyat	186	10.49±2.94	155.19	28864.50	11473.50	0.374
	Eğitim	131	10.67±3.37	164.42	21538.50		
Risk Alma	İlahiyat	186	14.43±3.27	148.52	27625.00	10234.00	0.015
	Eğitim	131	15.36±3.13	173.88	22778.00		

Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=0.284$). Amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven düzeylerinin fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Risk alma düzeylerinin fakültele göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0.015$). Eğitim fakültesinde olan bireylerin risk alma düzeyi ($\bar{x}=15.36$) ilahiyat fakültesinden olan bireylere göre daha yüksektir. Ayrıca anlamlı bir farklılık göstermese de içsel motivasyon düzeyi ($\bar{x}=21.27$) ve kendine güven düzeyi ($\bar{x}=10.67$) bakımından eğitim fakültesi ortalamaları ilahiyat fakültesin ortalamalarından daha yüksektir. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen amaç yönelimlilik bakımından ilahiyat fakültesi ($\bar{x}=18.94$) eğitim fakültesinden daha yüksektir. (Tablo 19).

Fakülteler arası yaratıcılık düzeylerini inceleyen birkaç araştırma vardır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre yaratıcılık yeteneklerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Meral ve Şahin, 2019). Okul öncesi öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada iki fakülte arasında yaratıcılık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Görgen ve Karaçelik, 2009). Yenilmez ve Yolcu'nun (2007) araştırmasına göre sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine

katkısı daha yüksek çıkmasına rağmen yaratıcılığa katkısı yönünden anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Eğitim fakültesinin yaratıcı kişilik özellikleri puanları ilahiyat fakültesinden yüksek çıkma nedeni eğitim fakültesinde fen bilimleri, matematik, Türkçe, okul öncesi gibi çeşitlilik gösteren bölümlerin yer alması yaratıcılığı destekliyor olabilir. Okul öncesi bölümünde materyal kullanılması, matematik bölümünde sayısal verilerle uğraşılması ve fen bilimleri bölümünde deneylerin kullanılması yaratıcı becerileri destekliyor olabilir. Ancak eğitim fakültesinin bu avantajına rağmen sayısal ya da deneysel yöntemlerden uzak, sözel ağırlıklı eğitimin uygulandığı ilahiyat fakültesi arasında anlamlı farklılık göstermemesi eğitim fakültesinde anlamlı bir fark oluşturacak yaratıcılığı destekleyen bir eğitim verilmediği ortaya çıkmaktadır.

3.1.4.4. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Sınıf Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların sınıf düzeyine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların sınıf düzeyi değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	I.Sınıf	107	65.36±7.43	157.93	3.332	3	0.343	-
	II.Sınıf	96	64.10±9.91	147.05				
	III.Sınıf	46	66.50±8.74	168.71				
	IV.Sınıf	68	66.28±8.37	170.99				
Amaç Yönelimlilik	I.Sınıf	107	18.84±3.49	158.52	0.772	3	0.856	-
	II.Sınıf	96	18.62±4.23	157.17				
	III.Sınıf	46	19.13±4.31	169.54				
	IV.Sınıf	68	18.53±3.92	155.21				
İçsel Motivasyon	I.Sınıf	107	21.32±3.23	160.97	2.140	3	0.544	-
	II.Sınıf	96	20.63±3.98	148.60				
	III.Sınıf	46	21.46±2.80	161.54				
	IV.Sınıf	68	21.69±2.79	168.86				
Kendine Güven	I.Sınıf ^a	107	10.23±3.09	147.29	10.015	3	0.018	b-c a-c
	II.Sınıf ^b	96	10.12±3.26	147.17				
	III.Sınıf ^c	46	11.39±3.31	187.99				
	IV.Sınıf ^d	68	11.16±2.66	174.51				
Risk Alma	I.Sınıf	107	14.97±3.23	161.61	0.354	3	0.950	-
	II.Sınıf	96	14.72±3.19	157.18				
	III.Sınıf	46	14.52±3.84	153.25				
	IV.Sınıf	68	14.89±2.94	161.35				

Analiz sonuçları üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=3.332$, $p=0.343$). Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, risk alma puanları sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=0.772$; $p=0.856$, $X^2=2.140$; $p=0.544$, $X^2=0.354$; $p=0.950$). Ancak kendine güven puanları arasında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10.015$, $p=0.018$) Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; II. sınıf*III. sınıf, I. sınıf*III. sınıf arasında kendine güven puanları arasında farklılık saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi en yüksek olan sınıf III. sınıftır ($\bar{x}=66.50$) (Tablo 20).

Sınıf düzeyi yükseldikçe yaratıcılığın yükseldiği sonucuna ulaşan araştırmalar vardır (Güneştekin, 2011; Şen-Baz ve Baz, 2018; Ulukök vd., 2012). Okul öncesi öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılık becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışma dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı

düşünme beceri puanlarının, birinci sınıf okul öncesi öğretmen adaylarından yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Görgen ve Karaçelik, 2009). Çetingöz (2002), “Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi” adlı çalışmada ikinci sınıfta öğrenim gören olan öğrencilerin yaratıcılığın akıcılık ve esneklik düzeyinde birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görenlere nispeten, yaratıcılığın özgünlük düzeyinde ise ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıfta olanlara göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Demir, 2022), sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Kılınç (2019), sınıf değişkeni puanlarına göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık saptayamamıştır.

Araştırma sonucuna göre sınıf düzeyine bağlı olarak fark ortaya çıkaracak yaratıcılığı destekleyen bir eğitim verilmediği sonucuna ulaşılabilir.

3.1.4.5. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Anne Eğitim Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların anne eğitim durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Okur yazar değil	69	64.13±9.88	148.27	2.944	5	0.709	-
	Okur yazar	41	65.29±7.51	158.16				
	İlkokul	123	66.14±8.44	167.10				
	Ortaokul	42	64.31±9.04	148.20				
	Lise	27	65.70±7.59	158.81				
	Üniversite	15	66.80±7.90	174.80				
Amaç Yönelimlilik	Okur yazar değil	69	18.68±3.93	156.25	5.034	5	0.412	-
	Okur yazar	41	17.80±4.45	142.70				
	İlkokul	123	19.11±3.91	168.27				
	Ortaokul	42	18.21±3.50	141.30				
	Lise	27	19.07±3.90	165.15				
	Üniversite	15	19.60±3.68	178.70				
İçsel Motivasyon	Okur yazar değil	69	20.48±4.09	143.88	3.626	5	0.604	-
	Okur yazar	41	21.88±2.23	169.76				
	İlkokul	123	21.41±3.24	165.52				
	Ortaokul	42	20.90±3.43	150.37				
	Lise	27	21.59±2.48	160.33				
	Üniversite	15	21.27±3.79	167.47				
Kendine Güven	Okur yazar değil	69	10.14±3.09	143.83	9.390	5	0.094	-
	Okur yazar	41	10.66±3.34	163.38				
	İlkokul	123	11.08±3.12	176.37				
	Ortaokul	42	9.93±3.49	143.19				
	Lise	27	10.55±2.52	152.72				
	Üniversite	15	9.87±2.13	130.00				
Risk Alma	Okur yazar değil	69	14.83±3.18	157.96	5.146	5	0.398	-
	Okur yazar	41	14.95±3.02	163.38				
	İlkokul	123	14.53±3.37	151.99				
	Ortaokul	42	15.26±3.29	169.32				
	Lise	27	14.48±2.83	147.07				
	Üniversite	15	16.07±3.59	201.90				

Analiz sonuçları yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=2.944$, $p=0.709$). Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=5.034$; $p=0.412$, $X^2=3.626$; $p=0.604$, $X^2=9.390$; $p=0.094$, $X^2=5.146$; $p=0.398$). Ancak en yüksek yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi annesi üniversite mezunu ($\bar{x}=66.80$) olanlara aittir. Ayrıca alt boyutlardan amaç yönelimlilik düzeyi ($\bar{x}=19.60$) ve risk alma düzeyi ($\bar{x}=16.07$) bakımından en yüksek ortalamalar annesi üniversite mezunu olanlara aittir (Tablo 21).

Bir takım araştırmalarda anne eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılığın yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Güneştekin, 2011; B. Yıldırım, 2006). Aile sosyo-ekonomik düzey ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen (E. Akdoğan, 1992) anne eğitim durumu ile yaratıcılık arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Çetingöz (2002) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, her üç düzeyde de anne eğitimi yükseköğrenim olan öğrencilerin yaratıcılık düzey ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Ancak önemli bir farkın olup olmadığına bakıldığında ise anne eğitim durumunun yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, anne eğitim durumu yükseköğretim olan çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri, eğitim durumu daha düşük olan ve okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarına nispeten daha yüksek çıkmıştır (Öztunç, 1999). Bu alandaki çalışmalar çoğunlukla anne eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun yaratıcılık seviyesinin artacağına yöneliktir. Anne eğitim düzeyi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir farklılık saptayamayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Genç, 2000; Kılınç, 2019; Eskici, 1996; Saygın, 2004).

Çocuk eğitiminin ve sosyalleşmesinin başladığı ilk yer ailedir. Ailede bilinç düzeyi arttıkça yaratıcı beceriler daha çok gelişir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılığın artacağı düşünülmektedir. Ancak eğitim düzeyi düşük ailelerin yaratıcılığın önemini kavramamaları ve yaratıcılığı bilinçli bir şekilde destekleyecek ortamlar hazırlamamaları sebebiyle yaratıcı becerilerde düşüş gerçekleşmektedir.

3.1.4.6. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Baba Eğitim Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların baba eğitim durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Okur yazar değil	10	63.90±10.15	140.90	10.064	5	0.073	-
	Okur yazar	21	69.38±8.31	198.40				
	İlkokul	104	66.43±8.39	171.10				
	Ortaokul	76	64.92±8.76	155.75				
	Lise	65	63.66±8.38	139.76				
	Lisans/Lisans Üstü	40	64.47±8.79	144.88				
Amaç Yönelimlilik	Okur yazar değil	10	18.40±3.72	147.35	8.493	5	0.131	-
	Okur yazar	21	19.57±3.72	175.88				
	İlkokul	104	19.38±4.01	174.21				
	Ortaokul	76	18.80±3.87	159.59				
	Lise	65	18.18±3.32	140.59				
	Lisans/Lisans Üstü	40	17.82±4.46	138.36				
İçsel Motivasyon	Okur yazar değil	10	20.90±4.99	168.90	4.702	5	0.453	-
	Okur yazar	21	22.05±2.71	180.79				
	İlkokul	104	21.57±2.84	164.63				
	Ortaokul	76	21.04±3.91	159.68				
	Lise	65	20.61±3.29	139.69				
	Lisans/Lisans Üstü	40	21.15±3.32	156.57				
Kendine Güven	Okur yazar değil	10	10.80±3.52	166.40	8.631	5	0.125	-
	Okur yazar	21	12.24±2.45	206.29				
	İlkokul	104	10.75±3.09	163.53				
	Ortaokul	76	10.26±3.09	147.55				
	Lise	65	10.46±3.19	156.63				
	Lisans/Lisans Üstü	40	10.00±3.21	142.20				

	Okur yazar değil	10	13.80±2.97	124.95				
	Okur yazar	21	15.52±3.32	176.10				
Risk Alma	İlkokul	104	14.73±3.16	157.31	5.681	5	0.339	-
	Ortaokul	76	14.81±3.28	157.11				
	Lise	65	14.40±3.34	147.42				
	Lisans/Lisans Üstü	40	15.50±3.25	181.39				

Analiz sonuçlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=10.064$, $p=0.073$). Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=8.493$; $p=0.131$, $X^2=4.702$; $p=0.453$, $X^2=8.631$; $p=0.125$, $X^2=5.681$; $p=0.339$). Yaratıcı kişilik özellikleri bakımından en yüksek ortalama baba eğitim düzeyi okur-yazar ($\bar{x}=69.38$) olanlara aittir (Tablo 22).

Bir takım araştırmalar baba eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılığın yükseldiği sonucuna ulaşmıştır (Güneştekin, 2011; B. Yıldırım, 2006). ‘‘Baba eğitim durumu ile yaratıcılık arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir’’ sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Emir vd., 2007, s. 84; Ulukök vd., 2012, s. 202). Çetingöz (2002) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, her üç düzeyde de baba eğitimi yüksek öğrenim olan öğrencilerin yaratıcılık düzey ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Ancak önemli bir farkın olup olmadığına bakıldığında ise baba eğitim durumunun yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, baba eğitim durumu yüksek öğrenim olan çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri, eğitim durumu daha düşük olan ve okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarına nispeten daha yüksek çıkmıştır (Öztunç, 1999). Yaratıcı düşünme ile bilimsel süreç arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çalışma yaratıcı düşünme puanlarının baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (Taşdemir ve Yıldız, 2021). Yapılan araştırmalar çoğunlukla baba eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılığın artacağına yönelik sonuçlar elde etmiştir. Ancak baba

eğitim d¼zeyi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir farka ulaşamayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Genç, 2000; Kılınç, 2019).

Yaratıcılık içerisinde yaşanan ortamdan etkilenir. Ebeveynler çocuklarının merakını gidermeli ve sorularını desteklemelidir. Yaratıcılık merak duyma ve soru sorma ile başlar. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin soru sormaya teşvik edici olması, çocuklarının merakını gidermek için uygun ortamlar sunması ve yaratıcı becerileri destekleme konusunda daha bilinçli olması beklenir. Yaratıcılık sadece eğitim düzeyi ile sınırlandırılmaz. Ailenin gelir durumu ve tutumu gibi birçok faktör birbiri ile ilişki içerisinde. Bu faktörlerden sadece birinin uygun olması yaratıcılığın gelişmesi için yeterli değildir. Özetle eğitim düzeyi yaratıcılık için yeterli tek faktör olmasa da yaratıcılık üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biridir.

3.1.4.7. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Lise Türü

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların mezun oldukları lise türü değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların lise türü değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 23'te özetlenmiştir.

Tablo 23. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Lise Türü	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Meslek lisesi	22	66.09±8.97	165.82	6.244	3	0.100	-
	İmam hatip lisesi	133	64.58±7.95	149.29				
	Anadolu lisesi	155	66.08±9.24	168.97				
	Fen lisesi	7	61.28±4.23	101.21				
Amaç Yönelimlilik	Meslek lisesi	22	19.00±3.34	158.91	5.916	3	0.116	-
	İmam hatip lisesi	133	18.49±3.56	150.03				
	Anadolu lisesi	155	19.02±4.31	169.26				
	Fen lisesi	7	16.71±3.09	102.50				
İçsel Motivasyon	Meslek lisesi	22	21.41±3.79	171.16	1.503	3	0.681	-
	İmam hatip lisesi	133	21.04±3.28	152.26				
	Anadolu lisesi	155	21.32±3.41	163.33				
	Fen lisesi	7	21.43±1.27	153.00				
Kendine Güven	Meslek lisesi	22	10.91±3.16	171.11	3.594	3	0.309	-
	İmam hatip lisesi	133	10.38±2.95	151.53				
	Anadolu lisesi	155	10.73±3.28	165.60				
	Fen lisesi	7	9.43±2.64	116.86				
Risk Alma	Meslek lisesi	22	14.77±3.41	156.43	1.747	3	0.627	-
	İmam hatip lisesi	133	14.65±3.25	154.49				
	Anadolu lisesi	155	15.01±3.22	164.64				
	Fen lisesi	7	13.71±3.40	127.93				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($X^2=6.244$, $p=0.100$). Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=5.916$; $p=0.116$, $X^2=1.503$; $p=0.681$, $X^2=3.594$; $p=0.309$, $X^2=1.747$; $p=0.627$). Ancak mezun olunan lise türü bakımından en yüksek yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi meslek lisesinden mezun olanlara aitken ($\bar{x}=66.09$); en düşük düzey ise fen lisesinden mezun olanlara aittir ($\bar{x}=61.28$). Anadolu lisesinden mezun olanların amaç yönelimlilik düzeyi

(\bar{x} = 19.02) ve risk alma düzeyi (\bar{x} = 15.01) diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksektir. İçsel motivasyon düzeyi en yüksek fen lisesinden mezun olanlara (\bar{x} = 21.43) aitken; kendine güven düzeyinde en yüksek ortalama meslek lisesinden mezun olanlara (\bar{x} = 10.91) aittir (Tablo 23).

Mezun olunan lise türü değişkenine göre yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelendiği araştırmalar, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde en yüksek ortalamaların anadolu lisesinden mezun olanlara ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak mezun olunan lise türüne göre akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mezun olunan lise türü ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Çetingöz, 2002; Görgeç ve Karaçelik, 2009). *“Lise öğrencilerinin kişisel stillerini belirleyen faktörler”* başlıklı araştırma sonucuna göre kız lisesi, erkek lisesi ve karma liseler arasında yaratıcılık açısından fark oluşturup oluşturmadığına bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Eskici, 1996). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin kullanan Kılıncı (2019), araştırmasında mezun olunan lise türü için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptayamamıştır. Gülel (2006), sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcılık düzeylerini tespit etmek istemiştir. Meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzey ortalamasını diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek bulmasına rağmen mezun olunan lise türü bakımından yaratıcılık düzeyi anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırma sonucumuza göre en yüksek yaratıcı kişilik özellikleri meslek lisesinden en düşük ortalama ise fen lisesinden mezun olanlara aittir. Meslek liselerinde materyal kullanımı ve teknik kullanıma yönelik eğitim verilmesi bireylerin yaratıcılık becerilerini arttırmış olabilir. Fen liselerinde sınav merkezli eğitim verilmesi ve öğrencilerden üstün başarı beklentisi yaratıcılık becerilerinde körelmeye neden olmuş olabilir. Ancak lise türleri arasında anlamlı bir farkın elde edilememiş olması bu liselerin birbiri ile benzer eğitim yöntemini takip ediyor olması ve geleneksel eğitim yöntemlerinin devam ediyor olmasından kaynaklı olabilir.

3.1.4.8. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Aile Gelir Durumu

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların aile gelir durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların aile gelir durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 24. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Gelir Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Düşük	13	70.92±8.34	216.04	6.957	3	0.073	-
	Ortanın altı	40	63.87±10.00	146.30				
	Orta	218	64.98±8.48	155.38				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	66.76±7.61	171.10				
Amaç Yönelimlilik	Düşük ^a	13	21.23±5.17	230.81	9.780	3	0.021	a-b a-c
	Ortanın altı ^b	40	18.02±3.92	143.07				
	Orta ^c	218	18.66±3.84	156.07				
	Ortanın üstü/Yüksek ^d	46	19.13±3.78	166.42				
İçsel Motivasyon	Düşük	13	22.84±1.91	203.42	4.685	3	0.196	-
	Ortanın altı	40	20.70±3.55	146.26				
	Orta	218	21.17±3.31	156.44				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	21.39±3.57	169.63				
Kendine Güven	Düşük	13	10.92±4.07	179.04	5.481	3	0.140	-
	Ortanın altı	40	9.90±3.35	142.60				
	Orta	218	10.49±3.06	155.69				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	11.43±2.81	183.28				
Risk Alma	Düşük	13	15.92±4.13	190.31	3.013	3	0.390	-
	Ortanın altı	40	15.25±3.23	172.28				
	Orta	218	14.67±3.13	154.20				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	14.80±3.52	161.37				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($X^2=6.957$, $p=0.073$). Ayrıca içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=4.685$; $p=0.196$, $X^2=5.481$; $p=0.140$, $X^2=3.013$; $p=0.390$). Amaç yönelimlilik puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($X^2=9.780$, $p=0.021$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; düşük*ortanın altı, düşük*orta arasında amaç yönelimlilik puanları arasında farklılık saptanmıştır (Tablo 24).

Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcılığı ne yönde etkilediğine dair yapılan araştırma sonucuna göre orta veya ortanın üstünde gelir durumuna sahip olanların daha yaratıcı olduğu saptanmıştır (Emir vd., 2007). Ailenin yaratıcı düşünme üzerine etkisinin araştırıldığı çalışma bulgularına göre gelir durumu yüksek olan aile çocuklarının yaratıcılık düzeyi gelir durumu orta ve düşük olan aile çocuklarının yaratıcılık düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Öztunç, 1999). Aile sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun yaratıcılık düzeyi ile olan ilişkisine dair yapılan araştırma gelir durumu yüksek olan aile çocuklarının yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinalite düzeylerinde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir (E. Akdoğan, 1992). Ailelerin farklı sosyo-ekonomik düzeyden olmaları ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak yaratıcılık düzeyinin aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Ulukök vd., (2012) fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyo-demografik değişkenlere göre yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırma sonucuna göre yaratıcılık düzeyi aile gelir durumu açısından anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Keşfederek öğrenme yönteminin yaratıcılığa etkisini araştıran Biber (2006), çalışmasında sosyo ekonomik düzey ile yaratıcılık arasında anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerini araştıran Kılınç (2019), yaratıcı kişilik özelliklerinin aile gelir durumu açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin gelir düzeyinin yaratıcılık ile olan ilişkisi üzerine yapılan araştırma bulguları birbirinden farklı sonuçlar göstermektedir. Ancak, çocukların yaratıcılık düzeyleri içinde bulunulan ekonomik koşullardan ve çevreden etkilenmektedir. İçinde

bulunulan koşulların yetersiz olması sebebiyle çoğu zaman, anne babalar çocuklarının yaratıcı girişimlerine engel olurlar. Merakı ve girişimleri engellenen birey zamanla yaratıcı yeteneklerini kaybedebilir.

3.1.4.9. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Okul Öncesi Eğitim Durumu

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyi bakımından Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Evet	89	65.24±7.48	154.44	13745.0	9740.0	0.579
	Hayır	228	65.39±9.07	160.78	36658.0		
Amaç Yönelimlilik	Evet	89	18.78±3.97	160.74	14306.00	9991.00	0.832
	Hayır	228	18.74±3.92	158.32	36097.00		
İçsel Motivasyon	Evet	89	21.30±3.12	160.24	14261.50	10035.50	0.879
	Hayır	228	21.17±3.43	158.52	36141.50		
Kendine Güven	Evet	89	10.55±3.03	158.22	14082.00	10077.00	0.925
	Hayır	228	10.57±3.16	159.30	36321.00		
Risk Alma	Evet	89	14.59±3.32	154.16	13720.00	9715.00	0.555
	Hayır	228	14.89±3.21	160.89	36683.00		

Yapılan analiz sonucunda yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim almayan bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri ortalaması (\bar{x} =65.39) okul öncesi alanların ortalamasından (\bar{x} =65.24) yüksektir (p =0.579). Okul öncesi eğitim alanların amaç yönelimlilik (\bar{x} =18.78) ve içsel motivasyon düzeyi (\bar{x} =21.30) okul öncesi

eğitim almayanlardan daha yüksekken; okul öncesi eğitim almayanların kendine güven ($\bar{x}=10.57$) ve risk alma düzeyi ($\bar{x}=14.89$) okul öncesi eğitim alanlardan daha yüksektir. (Tablo 25).

Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitime tabi tutulan ve okul öncesi eğitime tabi tutulmayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında okul öncesi eğitime tabi tutulan çocuklar lehine anlamlı farklar saptanmaktadır (De Bono, 1993, s. 42; Epstein, 1996; Yaşar ve Aral, 2010). etingz (2002), okul öncesi ğretmen adaylarının yaratıcı becerilerine yönelik araştırama sonucu, okul öncesi eğitim alma durumunun yaratıcılığın akıcılık ve esneklik düzeyinde anlamlı farklılık ortaya koyduğunu, ancak özgünlük düzeyinde ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Bu araştırmalardan farklı veriler sunan ve araştırmalara da rastlanmaktadır. Keşfederek ğrenme yönteminin yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran Biber (2006), okul öncesi eğitim durumunun yaratıcılık düzeyini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaştırmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri leği kullanarak okul öncesi eğitimine tabi tutulan ve bu eğitime tabi tutulmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştıran Kılınç (2019), okul öncesi eğitim alma durumu ile yaratıcı kişilik arasında anlamlı farklılık saptayamamıştır. Araştırmaların birçoğunda okul öncesi eğitim alıp almama arasındaki farktan çok, okul öncesi döneminde çocuğa sunulan materyaller, programlar, yöntem ve tekniklerin çocukların yaratıcılık becerilerini geliştiren geliştirmedeğine yöneliktir. Çoğunlukla yaratıcılığı desteklemesi beklenen yöntem tekniklerin, çocuğun yaratıcı becerisini desteklediği sonucuna ulaştırmıştır (Alfonso vd., 2013; Cheung, 2010; Emami vd., 2011; Faizi vd., 2012).

Araştırma alışması niversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yani ocuk okul öncesi eğitime tabi tutulsa dahi eğitim ğretim hayatının sonraki aşamasında otoritenin baskın olduğu, basmakalıp ve geleneksel eğitime tabi tutulan birey bu yeteneğini zamanla kaybetme riskine sahiptir. Yaratıcılık doğuştan gelen bir potansiyeldir. Hayal gücünün desteklendiği ortamlarda gelişim gösterir. Hayal gücünden yoksun, yaratıcılık becerilerini desteklemekten uzak olan eğitim yaratıcılığı engellemektedir. Okul ncesi eğitime tabi olan ve olmayan bireyler arasında yaratıcılık açısından bir fark olmaması okulların yaratıcı eğilimleri teşvik etmekten uzak olduğunu düşündürmektedir. Araştırma sonucumuza göre okul öncesi eğitim almayanların yaratıcı kişilik özellikleri

okul öncesi alanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimin bireyleri kalıba soktuğunu ve hayal gücünü desteklemediğini düşündürmektedir.

3.1.4.10. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Aile Tutumu

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların aile tutum durumu değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların aile tutumları değişkenine göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Aile Tutumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Otoriter	120	66.34±7.82	169.34	5.810	2	0.055	-
	Demokratik	169	65.30±8.72	157.56				
	İlgisiz	28	61.32±10.46	123.38				
Amaç Yönelimlilik	Otoriter	120	19.24±3.37	167.45	2.698	2	0.259	-
	Demokratik	169	18.58±4.14	156.56				
	İlgisiz	28	17.64±4.58	137.52				
İçsel Motivasyon	Otoriter	120	21.37±3.29	164.04	3.499	2	0.174	-
	Demokratik	169	21.37±3.06	160.43				
	İlgisiz	28	19.53±4.67	128.79				
Kendine Güven	Otoriter	120	10.78±2.98	163.82	4.498	2	0.106	-
	Demokratik	169	10.61±3.17	161.32				
	İlgisiz	28	9.39±3.28	124.34				
Risk Alma	Otoriter	120	14.94±3.19	162.39	0.285	2	0.867	-
	Demokratik	169	14.73±3.23	156.57				
	İlgisiz	28	14.75±3.62	159.14				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X²=5.810, p=0.055). Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk

alma düzeylerinin aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 26).

Hem anne hem de baba tutumlarının yaratıcılığı, yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı kişilik oluşturma sürecini anlamlılık düzeyinde etkilediği sonucuna ulaşan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Deng vd., 2016; Nejad vd., 2015; Ren vd., 2017; Runco, 2010). Ebeveynlik tarzı ile yaratıcı kişilik ilişkisini araştıran bir çalışmada yüksek hoşgörülü ebeveyn tutumu ile yaratıcılık arasında bir ilişki kurulamazken, kabul edici ebeveyn tutumu ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki kurulmuştur (Lim ve Smith, 2008). Ebeveynlik tarzı ile yaratıcılık ilişkisini araştıran bir başka araştırma otoriter ebeveynlik tarzının yaratıcılığı engelleyen en belirgin özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır (Fearon vd., 2013). Ebeveynler ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki kültürel mesafeyi araştıran Chang vd., (2014), farklı etnik kökene sahip ailelerin tutumları arasındaki farkın yaratıcılığı değiştirdiğine dair sonuçlar elde edilmiştir. *“Yaratıcı düşünme üzerinde ailenin etkisi”* adlı çalışma sonucuna göre ailede çocuğun fikrine destek veren ve çocuklarıyla ilgilenen, geliştirdiği projeleri destekleyen ve yol gösterici tutum sergileyen aileler çocukların yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmektedir (Öztunç, 1999). Aynı şekilde güven verici ve hoşgörülü aile tutumlarının çocuktaki yaratıcı düşünme becerilerini desteklerken baskıcı aile tutumlarının ise yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Öztunç, 1999). Çocuklarına yeterince ve çok zaman ayıran ilgili aile çocuklarının yaratıcı düşünme yetenekleri, çocuklarına zaman ayırmayan ve çok az zaman ayıran ilgisiz ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır (Öztunç, 1999). Araştırma sonucumuzla paralellik gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Annelere ilişkin bazı değişkenlerin çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisini araştıran Saygın (2004) ilgili şefkatli, yardımcı, tutarlı ve disiplinli gibi anne davranışlarının çocuğun yaratıcılığın düzeylerinden akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kılınç (2019), yaratıcı kişilik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyi ilişkisine yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre ailenin demokratik, ilgisiz ve otoriter olması ile yaratıcı kişilik özellikleri bakımından anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ebeveynlik tutumu ile yaratıcılık ilişkisine yönelik yapılan bir araştırma dominant, umursamaz ve bağımlı ebeveyn tutumunun,

öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde nispeten düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (Nejad vd., 2015).

İçinde bulunulan ortam ve aile tutumu yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli işleve sahiptir. Demokratik ortamlarda birey kendini daha rahat ifade edebilir ve daha yaratıcı beceriler sergileyebilir. Kısıtlayıcı, baskıcı, engelleyici ve kalıplayıcı otoriter ortamlarda düşünceler gelişemez. Yeni düşüncelere kapının aralanmadığı, yeterli zamanın tanınmadığı hoşnutsuzluğun ve alayın baskın olduğu ortamlarda birey öz güvenini kaybeder. Öz güven ve özgür ifade ortamı yaratıcılığın en önemli ön koşullarındandır. Anne babalar çocuklarıyla ortak zamanlar geçirdiği için bu gibi özelliklere dikkat etmelidirler.

3.1.5. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Demografik Değişkenler İlişkisi

Araştırmaya göre katılımcıların motivasyonel dindarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte, üniversite sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin toplam geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin tutumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

3.1.5.1. Motivasyonel Dindarlık ile Yaş

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların motivasyonel dindarlık düzeyi ile yaş değişkeni arasında ilişki incelenmektedir.

Tablo 27. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ile Yaş Arasındaki İlişki

	Motivasyonel Dindarlık Ölçeği (N=317)		Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu (N=317)		Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu (N=317)	
	r	p	r	p	r	p
Yaş	0.082	0.146	0.128	0.022	0.024	0.674

r: spearman korelasyon katsayısı

Motivasyonel dindarlık ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p=0.146$, $p=0.674$). Güç

ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile yaş arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.128$, $p=0.022$) (Tablo 27).

Ülkemizde yaşla birlikte dini yaşayışın düzeyine ilişkin yapılan araştırmalar yaş aralığı olarak 18–30 yaş arasında dini yaşayışta belirgin bir azalış olacağı yönündendir. Yaşlanmayla birlikte dini yönelişin arttığı ve ibadetlerde sıklık görüldüğü belirlenmiştir (Hökelekli, 1996, s. 282; Karacoşkun vd., 2019, s. 125; Köktaş, 1993, s. 81; Taplamacioğlu, 1962). Yaşlanmayla birlikte dini hayatta kayda değer bir değişimin olmayacağı sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Argyle ve Beit-Hallahmi, 1975, s. 327). (Dinç, 2007), ergenlerin anne-baba tutumları ve dini yönelimleri üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre yaş faktörü ile dini yönelim arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Temiz (2014), yetişkinlerde “*dini başa çıkma yöntemi olarak dua*” adlı çalışmasında dinsel eğilim düzeyinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma üniversite öğrencileri örneklemini seçilerek yapılmıştır. Örneklem çoğunluğu 18–30 yaş grubundan oluşmaktadır. Dindarlık ve yaş üzerine yapılan araştırmalara göre 18–30 yaş aralığında bulunan bireyler çoğunlukla benzer dini eğilimler göstermektedir. Dolayısıyla bu yaş grubu içerisinde bulunan bireylerin dindarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın bulunamaması literatür ile benzer sonuçlar vermektedir.

3.1.5.2. Motivasyonel Dindarlık ile Cinsiyet

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların motivasyonel dindarlık düzeyi ile cinsiyet değişkeni ilişkisi incelenmektedir. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi bakımından Erkekler ve Kadınlar Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Cinsiyet	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Motivasyonel Dindarlık	Kadın	200	90.52±11.09	157.34	31467.50	11367.50	0.672
	Erkek	117	90.57±11.60	161.84	18935.50		
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Kadın	200	55.03±6.67	159.74	31948.00	11552.00	0.849
	Erkek	117	54.55±7.37	157.74	18455.00		
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Kadın	200	35.49±5.15	154.43	30886.00	10786.00	0.241
	Erkek	117	36.02±5.02	166.81	19517.00		

Kadın bireylerin motivasyonel dindarlık puan ortalaması 90.52, erkek bireylerin motivasyonel dindarlık puan ortalaması 90.57'dir. Yapılan analiz sonucunda motivasyonel dindarlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=0.672$). Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=0.849$, $p=0.241$). Cinsiyet değişkeni açısından motivasyonel dindarlık düzeyi anlamlı farklılık oluşturmasa da erkeklerin dindarlık düzeyi ($\bar{x}=90.57$) kadınlardan yüksektir (Tablo 28).

Türkiye de dindarlık ile cinsiyet değişkeni üzerine yapılan araştırma sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar, inanç ve ibadetleri yerine getirme oranını erkeklerde kadınlara nispeten daha yüksek olarak tespit etmiştir (Köktaş, 1993, s. 79; Karaca, 2000, s. 347; Mehmedoğlu, 2004, s. 162; Onay, 2004, s. 103). Benlik saygısı ile dindarlık ilişkisinin araştırıldığı bir çalışma kadınların inanç ve ibadetlerini yerine getirme oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Kınter, 2008). Uysal'ın kadın dindarlığı üzerine yaptığı araştırmasında ibadetleri yerine getirme bakımından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Uysal, 1996, s. 122). Dinç (2007), ergenlerin anne-baba tutumlarına göre dini yönelimlerini araştırdığı çalışma sonucuna göre cinsiyet faktörü, dini yönelimde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Temiz'in (2014),

‘‘yetişkinlerde dini başa çıkma yöntemi olarak dua’’ adlı çalışma sonucuna göre dinsel eğilim açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır.

Bireyin dindarlık algısı ve dini yaşayışı cinsiyet değişkeni ile sınırlı değildir. Gerek bireysel gerekse sosyal faktörler dini yaşayışı önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla araştırma sonucumuzun ve benzer yapıda diğer araştırmaların desteklediği üzere cinsiyet değişkenine göre dindarlık düzeyi genel kanaat oluşturmaktan uzaktır.

3.1.5.3. Motivasyonel Dindarlık ile Fakülte

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların fakülte değişkenine göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların fakülte değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi bakımından Fakülteler Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Fakülte	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Motivasyonel Dindarlık	İlahiyat	186	92.82±8.85	177.97	33102.50	8654.50	<0.001
	Eğitim	131	87.30±13.37	132.06	17300.50		
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	İlahiyat	186	56.10±5.67	175.19	32585.00	9172.00	<0.001
	Eğitim	131	53.08±8.09	136.02	17818.00		
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	İlahiyat	186	36.72±4.08	178.26	33156.00	8601.00	<0.001
	Eğitim	131	34.23±5.99	131.66	17247.00		

Motivasyonel dindarlık düzeyinin fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.001$) İlahiyat fakültesinde olan bireylerin motivasyonel dindarlık düzeyi ($\bar{x}=92.82$) eğitim fakültesinden olan bireylere ($\bar{x}=87.30$) göre daha yüksektir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini-entelektüel sorumluluk boyutu puanlarının fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir ($p<0.001$). İlahiyat fakültesinde olan bireylerin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ($\bar{x}=56.10$) eğitim fakültesinden olan bireylere ($\bar{x}=53.08$) göre daha yüksektir. Aynı şekilde İlahiyat fakültesinde olan bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu ($\bar{x}=36.72$) eğitim fakültesinde olan bireylere ($\bar{x}=34.23$) göre daha yüksektir (Tablo 29).

Ülkemizde gerçekleştirilen pek çok araştırmada din eğitimi alan bireylerin din eğitimi almayan bireylere göre daha dindar oldukları tespit edilmiştir (Hayta, 2000; Kınter, 2012; Kula, 2001; Uysal, 1994; Yapıcı, 2006; M. Yıldız, 2006, s. 178). Kınter (2008) "*Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*" adlı bir çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre dindarlığın inanç, ibadet ve etki boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu ve kendilerini daha dindar olarak algıladıklarını belirlemiştir. Yavuz (2009), "*18-25 Yaş Üniversite Gençlerinde Dini İnanç ve Umutsuzluk İlişkisi*" adlı çalışmada ilahiyat fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, mühendislik fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve sağlık yüksekokulu arasında dini inanç düzeyini belirlemek için yaptığı araştırmasında ilahiyat fakültesi lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Dağcı (2020) "*Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Umut Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmada İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi arasında en yüksek dindarlık düzeyi ortalamalarının ilahiyat fakültesine ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin'in (1999) dini hayatın boyutları üzerine karşılaştırmalı olarak yaptığı araştırma sonucuna göre, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dindarlık düzeyi diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Araştırma sonucumuz literatürdeki çalışmalarla desteklenmektedir.

3.1.5.4. Motivasyonel Dindarlık ile Sınıf Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların sınıf düzeyi değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 30'de özetlenmiştir.

Tablo 30. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	I.Sınıf	107	91.35±9.09	160.21	4.299	3	0.231	-
	II.Sınıf	96	88.18±15.02	146.78				
	III.Sınıf	46	89.91±10.94	155.76				
	IV.Sınıf	68	93.03±7.18	176.54				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	I.Sınıf	107	55.04±5.69	153.42	2.097	3	0.553	-
	II.Sınıf	96	53.58±9.45	155.15				
	III.Sınıf	46	55.00±6.13	160.12				
	IV.Sınıf	68	56.25±4.34	172.46				
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	I.Sınıf ^a	107	36.32±4.47	170.18	8.012	3	0.046	a-b b-d
	II.Sınıf ^b	96	34.59±6.29	143.13				
	III.Sınıf ^c	46	34.91±5.39	142.97				
	IV.Sınıf ^d	68	36.78±3.39	174.67				

Analiz sonuçları üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=4.299$, $p=0.231$). Ayrıca üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=2.097$, $p=0.553$). Üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=8.012$, $p=0.046$) Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; I.Sınıf*II.Sınıf, II.Sınıf* IV.Sınıf arasında öğrenim gören bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında farklılık saptanmıştır (Tablo 30).

Sınıf değişkeni ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Yakut, 2012). Üniversite öğrencilerinin dindarlık ve umut durumuna yönelik bir araştırmada üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dindarlık düzeyi birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlere nispeten daha yüksek çıkmıştır. En yüksek ortalamaya üçüncü sınıf öğrencileri sahipken, en düşük ortalamaya ise ikinci sınıf öğrencileri sahiptir (Dağcı, 2020). Bu araştırmadan farklı veri sunan dini inanç ve

umutsuzluk üzerine yapılan bir araştırmada ise ikinci sınıf öğrencilerinin en yüksek dindarlık ortalamalarına sahip olduğu üçüncü sınıf öğrencilerinin ise en düşük dindarlık düzeyi ortalamalarına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Yavuz, 2009). Dini hayatın boyutlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışma dindarlık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edememesine rağmen dindarlığın duygu boyutunda dördüncü sınıfların en yüksek, birinci sınıfların en düşük dindarlık puanına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (şahin, 1999).

Araştırma bulgularına göre en yüksek motivasyonel dindarlık düzeyi ortalaması dördüncü sınıf öğrencilerine, en düşük ise ikinci sınıf öğrencilerine aittir. Sınıf düzeyi arttıkça sınav yılının yaklaşması, mesleki hayata geçiş dönemi olması ve aile kurmaya hazırlanma gibi sorumluluklarla karşılaşmak, üstün bir yaratıcıya sığınma ihtiyacı doğurmuş böylece dindarlık düzeyinde bir artışa sebep olmuş olabilir.

3.1.5.5. Motivasyonel Dindarlık ile Anne Eğitim Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların anne eğitim durumuna göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların anne eğitim durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 31’de özetlenmiştir.

Tablo 31. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	Okur yazar değil	69	90.69±12.75	164.43	8.858	5	0.115	-
	Okur yazar	41	92.24±7.86	167.45				
	İlkokul	123	91.35±10.10	165.70				
	Ortaokul	42	89.45±8.50	135.24				
	Lise	27	92.26±7.69	166.78				
	Üniversite	15	78.53±22.52	108.57				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Okur yazar değil	69	54.81±7.83	164.02	7.873	5	0.163	-
	Okur yazar	41	55.24±5.18	153.34				
	İlkokul	123	55.38±6.44	168.05				
	Ortaokul	42	54.43±4.99	135.81				
	Lise	27	56.07±4.62	171.89				
	Üniversite	15	48.60±13.64	118.87				
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Okur yazar değil ^a	69	35.88±5.76	168.28	12.623	5	0.027	b-f
	Okur yazar ^b	41	37.00±3.36	180.73				
	İlkokul ^c	123	35.97±4.52	161.68				
	Ortaokul ^d	42	35.02±4.13	135.37				
	Lise ^e	27	36.18±4.03	160.28				
	Üniversite ^f	15	29.93±9.60	98.77				

Analiz sonuçları motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=8.858$, $p=0.115$). Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=7.873$, $p=0.163$). Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12.623$, $p=0.027$) Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; Okuryazar*Üniversite mezunu arasında prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında farklılık saptanmıştır. Anne eğitim durumu açısından motivasyonel dindarlık düzeyi anlamlı farklılık göstermese de en düşük ortalama anne eğitim durumu üniversite olanlara

(\bar{x} =78.53) aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu (\bar{x} =48.60) ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda (\bar{x} =29.93) en düşük ortalamalar annesi üniversite mezunu olanlara aittir (Tablo 31).

Bu konuya yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun dindarlık düzey ortalamasının düşeceğine yönelik sonuçlar elde edilmiştir (Gürsu, 2011; Yakut, 2012). Ancak anne eğitim düzeyi ile çocuğun dindarlığı arasında anlamlı bağın olmadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur (Bilge, 2020; Kaya, 1997; K. Yıldız, 2017).

Araştırma sonucumuz anne eğitim düzeyi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ancak motivasyonel dindarlık açısından en düşük ortalamaya sahip olanların anne eğitim durumu üniversite olanlar olması eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlığın azaldığına yönelik araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Dini eğitime imkân ve önem verilmediği takdirde eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlık eğilimlerinde bir azalma gerçekleşmektedir.

3.1.5.6. Motivasyonel Dindarlık ile Baba Eğitim Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların baba eğitim durumuna göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgusuna yer verilmektedir. Araştırmaya katılanların baba eğitim durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	Okur yazar değil	10	91.30±8.47	157.95	8.226	5	0.144	-
	Okur yazar	21	93.23±7.59	181.14				
	İlkokul	10	92.26±8.63	171.46				
	Ortaokul	76	90.80±12.15	161.27				
	Lise	65	89.26±10.98	140.48				
	Lisans/Lisans Üstü	40	86.27±16.36	137.09				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Okur yazar değil	10	54.70±7.26	163.20	7.395	5	0.193	-
	Okur yazar	21	56.19±4.94	177.90				
	İlkokul	10	55.84±5.37	170.50				
	Ortaokul	76	55.12±7.13	160.82				
	Lise	65	54.31±6.88	144.75				
	Lisans/Lisans Üstü	40	52.22±9.98	133.88				
Sosyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Okur yazar değil	10	36.60±3.02	163.25	10.648	5	0.059	-
	Okur yazar	21	37.05±4.02	188.14				
	İlkokul	10	36.42±4.21	172.65				
	Ortaokul	76	35.68±5.59	159.75				
	Lise	65	34.95±4.84	137.25				
	Lisans/Lisans Üstü	40	34.05±6.98	137.11				

Analiz sonuçlarına göre motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=8.226$, $p=0.144$). Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=7.395$, $p=0.193$). Aynı şekilde sosyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=10.648$, $p=0.059$). Ancak baba eğitim durumu bakımından en düşük motivasyonel dindarlık düzeyi babası lisans/lisansüstü mezunu olanlara aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile

ilişki boyutu ($\bar{x}=52.22$) ve prososyal ve dini-entelektüel sorumluluk boyutunda ($\bar{x}=34.05$) en düşük ortalamalar babası lisans/lisansüstü mezunu olanlara aittir (Tablo 32).

Baba eğitim düzeyi ile dindarlık düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda ise çoğunlukla anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Bilge, 2020; Gürsu, 2011; Kaya, 1997; Kımtır, 2012; Yakut, 2012; K. Yıldız, 2017). Araştırma sonucu baba eğitim düzeyi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Çocuğun ilk sosyalleştiği yer ailedir. Baba eğitim durumu ve dini yaşayış düzeyi çocuğun sosyalleşmesi üzerinde etkili olmaktadır. Dini bir eğitim verilmediği takdirde eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlık düzeyi azalmaktadır. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek baba, dini yaşayıştan uzak olunca bu aile ortamında yetişen çocuğunda benzer özelliklere sahip olması olağandır.

3.1.5.7. Motivasyonel Dindarlık ile Lise Türü

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların mezun olunan lise türüne göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların lise türü değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 33'te özetlenmiştir. Analiz sonucunda fark olması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğuna post hoc testlerden Bonferroni ile bakılmıştır.

Tablo 33. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Lise Türü	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	Meslek lisesi ^a	22	88.45±12.74	135.52	8.772	3	0.032	b-c
	İmam hatip lisesi ^b	133	91.99±11.10	175.76				
	Anadolu lisesi ^c	155	89.70±11.22	149.68				
	Fen lisesi ^d	7	88.14±8.97	120.64				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Meslek lisesi ^a	22	54.36±8.14	162.48	3.863	3	0.277	-
	İmam hatip lisesi ^b	133	55.47±6.89	168.59				
	Anadolu lisesi ^c	155	54.46±6.85	152.13				
	Fen lisesi ^d	7	53.28±5.62	118.00				
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Meslek lisesi ^a	22	34.09±5.69	118.14	15.330	3	0.002	a-b b-c
	İmam hatip lisesi ^b	133	36.52±4.93	180.35				
	Anadolu lisesi ^c	155	35.24±5.14	148.29				
	Fen lisesi ^d	7	34.86±3.53	118.86				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir ($X^2=8.772$, $p=0.032$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; imam hatip lisesi*anadolu lisesi arasında imam hatip lisesi mezunu bireylerin motivasyonel dindarlık puanı daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmemiştir ($X^2=3.863$, $p=0.277$). Ayrıca üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir ($X^2=15.330$, $p=0.002$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Bonferroni sonucuna göre; imam hatip lisesi*anadolu lisesi, imam hatip lisesi*meslek lisesi arasında imam hatip lisesi mezunu bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanı daha yüksektir (Tablo 33).

Lise türü değişkeni üzerine yapılan araştırmalarda imam hatip lisesinden mezun olanların dindarlık düzeyleri diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Bilge, 2013; Bilge, 2020; Ceylan, 2010; Gürsu, 2011; Kula, 2001, s. 86; Onay, 2003; Turan ve İyibilgin, 2018; Yakut, 2012).

Alınan eğitimin nitelik ve içerik olarak işlevselliği dikkate alındığında, dini eğitim alma ile dindarlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır. Dolayısıyla dini eğitim verilen liselerde eğitim gören öğrencilerin dindarlık düzeylerinin daha olumlu ortalamalara sahip olması beklenir.

3.1.5.8. Motivasyonel Dindarlık ile Aile Gelir Durumu

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların aile gelir durumuna göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgusuna yer verilmektedir. Araştırmaya katılanların aile gelir durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 34'te özetlenmiştir.

Tablo 34. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Gelir Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	Düşük	13	89.85±8.83	141.19	7.201	3	0.066	-
	Ortanın altı	40	89.70±9.24	141.98				
	Orta	218	90.35±11.45	156.71				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	92.39±12.60	189.67				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Düşük	13	54.61±5.65	150.27	5.932	3	0.115	-
	Ortanın altı	40	54.80±5.27	146.78				
	Orta	218	54.60±7.22	155.62				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	56.13±7.17	188.13				
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Düşük	13	35.23±3.83	133.12	5.808	3	0.121	-
	Ortanın altı	40	34.90±4.84	138.90				
	Orta	218	35.74±5.05	159.52				
	Ortanın üstü/Yüksek	46	36.26±5.86	181.35				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($X^2=7.201$, $p=0.066$). Ayrıca üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($X^2=5.932$, $p=0.115$). Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($X^2=5.808$, $p=0.121$). Ancak en yüksek motivasyonel dindarlık düzeyi aile gelir durumu ortanın üstü/yüksek olanlara ($\bar{x}=92.39$) aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutunda ($\bar{x}=56.13$) ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda ($\bar{x}=36.26$) en yüksek ortalamalar aile gelir durumu ortanın üstü/yüksek olanlara aittir (Tablo 34).

Bu konu ile ilgili bilimsel literatüre bakıldığında sosyo-dini aktivitelere katılanların çoğunlukla orta gelir düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Onay, 2004, s. 115). Sosyo-ekonomik düzeyin dindarlık üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada alt ve üst gelir durumunun dindarlığı olumsuz yönde etkilerken orta gelir durumunun dindarlığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Karayiğit, 2017). *‘Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi’* adlı çalışma sonucuna göre ailenin gelir seviyesi yükseldikçe dindarlık ortalamalarının inanç ve ibadet boyutunda yükseldiği en düşük dindarlık ortalamalarına ise alt gelir grubundan gelen çocukların sahip olduğu saptanmıştır (Kımtır, 2008). Aynı şekilde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe dindarlık düzeyinin düştüğü bulgusuna ulaşan araştırmalar vardır (Köktaş, 1993, s. 82; Yavuz, 2009). Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, dindarlık düzeyleri arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşmıştır (A. Akdoğan, 2002, ss. 190-218; Karaca, 2000, s. 347; Koç, 2010; Şahin, 1999; Uysal, 2006, s. 147).

Dindarlık ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Dindarlık, farklı sebeplerden beslenerek şekillenmektedir. Sadece sosyo-ekonomik düzeyin etkisi merkeze alınarak dindarlık düzeyi yaklaşımlarında bulunmak diğer değişkenlerin dindarlık düzeyine etkisini göz ardı etmek olur.

3.1.5.9. Motivasyonel Dindarlık ile Okul Öncesi Eğitim

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların okul öncesi eğitim durumuna göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgusuna yer verilmektedir. Araştırmaya katılanların okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 35’te özetlenmiştir.

Tablo 35. Motivasyonel Dindarlık Düzeyi Bakımından Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar (Mann Whitney U Testi)

	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Motivasyonel Dindarlık	Evet	89	89.30±13.05	155.65	13852.50	9847.50	0.683
	Hayır	228	91.03±10.47	160.31	36550.50		
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Evet	89	53.88±7.82	149.50	13305.50	9300.50	0.243
	Hayır	228	55.23±6.53	162.71	37097.50		
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Evet	89	35.43±5.81	160.24	14261.00	10036.00	0.880
	Hayır	228	35.79±4.81	158.52	36142.00		

Okul öncesi eğitim alan bireylerin motivasyonel dindarlık puan ortalaması 89.30, okul öncesi eğitim almayan bireylerin motivasyonel dindarlık puan ortalaması 91.03’tür. Yapılan analiz sonucunda motivasyonel dindarlık düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p=0.683). Ayrıca yapılan analiz sonucunda güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p=0.243). Aynı şekilde prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (p=0.880) (Tablo 35).

Ailesinden ayrılarak okul ortamına katılan ve kuralları belirli bir kurumda ilk kez bulunan çocuğun kişiliği ve zihni gelişimi de sosyal çevresinden ve öğretmenin davranışından etkilenecektir. Ancak, okul öncesi eğitim programına göre çocuklara herhangi bir belirgin dini eğitim verilmemektedir. Dolayısıyla okul öncesi alıp almama durumunun motivasyonel dindarlık açısından anlamlı bir fark oluşturmayacağı açıktır.

3.1.5.10. Motivasyonel Dindarlık ile Aile Tutumu

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların aile tutum durumuna göre motivasyonel dindarlık düzeyi bulgusuna yer verilmektedir. Araştırmaya katılanların aile tutumları değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H Testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 36'da özetlenmiştir.

Tablo 36. Motivasyonel Dindarlık Düzeylerinin Aile Tutumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	X ²	Sd (df)	p	Fark
Motivasyonel Dindarlık	Otoriter	120	91.72±9.49	164.78	2.110	2	0.348	-
	Demokratik	169	90.33±11.33	158.54				
	İlgisiz	28	86.78±16.34	136.98				
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki Boyutu	Otoriter	120	55.67±6.01	169.31	3.356	2	0.187	-
	Demokratik	169	54.60±6.95	155.13				
	İlgisiz	28	52.86±9.71	138.16				
Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk Boyutu	Otoriter	120	36.05±4.42	161.04	2.030	2	0.362	-
	Demokratik	169	35.73±5.13	161.42				
	İlgisiz	28	33.93±7.12	135.66				

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=2.110$, $p=0.348$). Üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=3.356$, $p=0.187$). Ayrıca üniversite öğrencilerinin prososyal ve

dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2=2.030$, $p=0.362$). Ancak aile tutumu açısından en yüksek motivasyonel dindarlık düzeyi otoriter ($\bar{x}=91.72$) ailelere aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ($\bar{x}=55.67$) ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda ($\bar{x}=36.05$) aile tutumu otoriter olanlar diğerlerinden daha yüksektir.(Tablo 36).

Okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma dindar ailelerin izin verici ya da ihmal eden aileler olmaktan çok otoriter tutum benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır (Taşdemir ve Yıldız, 2021). Dindarlık ile dünya görüşü arasındaki ilişki hakkında yapılan araştırmalarda, muhafazakâr ailelerin itaatkâr olmayı öğrettikleri görülmüştür. Dindarlık düzeyi yüksek olan ailelerin daha itaatkâr yönelimli oldukları tespit edilmiştir (Mahoney vd., 2001). Ebeveynlik üzerine dini etkiler, çalışma sonucuna göre dindar olan aileler çocuklarının özgür ve bağımsız olmalarından ziyade sosyal değerleri benimseyen, topluma uyum sağlayan ve toplumla bütünleşebilen bireyler olmaları yönünde desteklerler (Frosh, 2004). Aile tutum değişkeni ve dindarlık düzeyi ilişkisine yönelik aile tutum durumunun dindarlığı etkilemediğine yönelik sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Kaya, 1993; K. Yıldız, 2017). Dinç'in "*Ergenlerin anne-baba tutumları ve dini yönelim*" isimli araştırma sonuçlarına göre olumsuz ebeveyn tutumları ile dini yönelimin duygu boyutu arasında negatif anlamlı bir ilişki bulmuştur (Dinç, 2007). Kımtır 'in ergenlik dönemi dini inanç ve davranış ile aile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında anne baba ilgisi ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Kımtır, 2015). Literatürde yer alan bu çalışmalar motivasyonel dindarlık düzeyi ile aile tutumları arasında anlamlı farklılık yoktur sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonucundan elde ettiğimiz verilere göre en yüksek motivasyonel dindarlık düzeyi otoriter aile tutumuna sahip bireylere aittir. Dindar olan aileler çocuklarına dini değerleri aktarmak adına daha korumacı, uyum sağlayıcı ve itaatkâr eğilimli yaklaşırlar. Dolayısıyla bu durum aileleri ilgisiz ve demokratik olmaktan çok daha otoriter olmaya yöneltiyor olabilir.

SONUÇ

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişim bireylerden ve toplumlardan beklenen rolleri doğrudan etkilemektedir. Toplumlardan yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilecek ve bu değişime öncülük edebilecek bireyler yetiştirilmesi beklenir. Uyum sağlayabilmek ve değişime öncülük edebilmek için yaratıcı özelliklere sahip olmak gerekir. Bu özelliklere sahip olan bireyler orijinal, yeni fikirlere açık, gözlem yeteneği güçlü, meraklı, bağımsız, cesaretli, kararlı, risk alabilen ve girişimci kimselerdir. Bu bireyler birbirinden bağımsız olaylar arasında bağlantı kurabilir ve karşıt fikirler öne sürme konusunda yeteneklidir. Yaratıcı kişiler sınırları zorlayan, alışılmışın dışında fikirlere sahip, basmakalıp düşüncelerden ve geleneksel olandan uzak kişilerdir. Yaratıcı kişilik oluşturma sürecinde birçok faktör etkilidir. En önemli faktörlerden biri olan din, ilk insandan bu yana varlığını koruyan bir kurumdur. Bireylerin duygu düşünce ve davranışları üzerinde etki sahibidir. Kimi bireyler dini hayatının odak noktası yaparak yaşarken; kimileri araçsal bir eğilim olarak dini sadece işe yaradığı ölçüde kullanır. Herhangi bir dine inanmayan insanların davranışlarında bile dini etkiler görülebilir. Çünkü din muhatabı insan olan bir kurumdur. Gelenek ve kültür ile büyük ilişki içerisindedir. Dinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı kişilik ile ilişkisi din psikolojisi araőtırmalarına konu olmuştur. Bu konuda yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlı olsa da dinin yaratıcılığı engellediğı sonucuna ulaşan ve dinin yaratıcılığı kolaylaőtıracığına yönelik araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Dinin yaratıcılığı engellediğini savunan taraf, dinin gelenekleri takip etmeye zorladığını ve insanları çeşitliliği kucaklamaktan vazgeçirmeye teşvik ettiğini savunur. Dinin yaratıcılığı kolaylaştırdığını savunan taraf ise dinin, yaratıcılığı teşvik eden özellikleri geliştireceğine ve girişimciliği destekleyeceğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve motivasyonel dindarlık düzeylerini ölçmek ve yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlığın birbiri ile olan ilişkisinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.

Dinin özündeki değerler yaratıcı kişilik oluşturma sürecinde önemlidir. İş birliğine teşvik, öz denetime sahip olma, dürüstlüğe verdiği önem ve çalışmaya yönlendirmesi gibi birtakım özellikler yaratıcılık için uygun bir ortam oluşturabilir. Ancak dinlerin

yaratıcı kişilik oluşturmaya olumlu katkısı olacağı gibi olumsuz etkisi de olabilir. Özellikle tutucu ve geleneksel dini inançlar yaratıcılık üzerinde engel oluşturur. Çünkü yaratıcılık sınırları aşmayı ve geleneksel olandan uzaklaşmayı gerektirir.

Bu çalışmada katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ve motivasyonel dindarlık düzeylerini ölçmek ve yaratıcı kişilik özellikleri ile motivasyonel dindarlığın birbiri ile olan ilişkisinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma evreninden yola çıkarak uygulanan motivasyonel dindarlık ve yaratıcı kişilik özellikleri ölçeklerinin eğitim ile ilahiyat fakültesi arasındaki farklılaşma düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca motivasyonel dindarlık ile yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından olan içsel motivasyon ve kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Motivasyonel dindarlık alt boyutlarından olan güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarından amaç yönelimlilik arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile içsel motivasyon ve kendine güven arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Motivasyonel dindarlık ölçeği alt boyutlarından Prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu ile içsel motivasyon ve kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Araştırma hipotezi yaratıcı kişilik özelliklerinin yaşla birlikte arttığına yönelik oluşturulmuştu. Araştırma sonucuna göre yaratıcı kişilik özellikleri ile yaş arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yaş ile amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yaşla beraber yaratıcılığın bazı düzeylerinde artış görülmektedir. Yaşla beraber amaçların belirginleşmesi, içsel olarak

daha motive olmak ve öz güvende artış görülmektedir. Bu faktörler yaratıcılığı geliştiren faktörlerdir.

- Araştırma hipotezi yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına yönelik oluşturulmuştu. Araştırma sonucuna göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni açısından yaratıcı kişilik özellikleri anlamlı farklılık oluşturmasa da erkeklerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi kadınlardan yüksek çıkmıştır. Kadınlar amaç yönelimlilik düzeyi, içsel motivasyon düzeyi ve kendine güven düzeyi bakımından erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. Erkekler ise risk alma düzeyi bakımından kadınlardan yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak her iki cinsiyette de anlamlı bir farklılık tespit edilememesi kadın ve erkeklerin aynı eğitimi alıyor olmasından kaynaklı olabilir.
- Araştırma hipotezi eğitim fakültesinde öğrenim görenlerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin ilahiyat fakültesinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacağına yönelik oluşturulmuştu. Araştırma sonucuna göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve kendine güven düzeylerinin fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Risk alma düzeylerinin ise fakültele göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinde olan bireylerin risk alma düzeyi ilahiyat fakültesinden olan bireylere göre daha yüksektir. Ayrıca anlamlı bir farklılık göstermese de içsel motivasyon düzeyi ve kendine güven düzeyi bakımından eğitim fakültesi ortalamaları ilahiyat fakültesin ortalamalarından daha yüksektir. Yaratıcı kişilik özelliklerinin fakültele göre anlamlı farklılık oluşturmama nedeni her iki fakültede de yaratıcılığı destekleyici anlamlı farklılık oluşturacak bir eğitim verilmediği sonucuna ulaşılabilir.
- Araştırma hipotezi sınıf seviyesi arttıkça yaratıcı kişilik özelliklerinin artacağına yönelik oluşturulmuştu. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca amaç

yönelimlilik, içsel motivasyon, risk alma puanları sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak en yüksek yaratıcı kişilik özellikleri ortalaması III. sınıf öğrencilerine aittir.

- Araştırma hipotezi anne eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin artacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yaratıcı kişilik özelliklerine göre en yüksek ortalamalar annesi üniversite mezunu olanlara aittir. Ayrıca alt boyutlardan amaç yönelimlilik düzeyi ve risk alma düzeyi bakımından en yüksek ortalamalar annesi üniversite mezunu olanlara aittir. Birey yaratıcı yeteneklerini kullanmasa dahi bu konuda bilinçli olup yaratıcı bireylere uygun ortam sunması yaratıcı bireyleri yeteneklerini açığa çıkarması yönünde destekler. Dolayısıyla çocuğun yaratıcılığı annenin eğitim düzeyi ile ilişkilidir.
- Araştırma hipotezi baba eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin artacağına yönelik oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaratıcı yeteneklerin gelişmesi içinde bulunulan çevreden etkilenmektedir. Yaratıcılık konusunda bilinçli ve bu yeteneğin farkında olan ebeveynler çocuklarını desteklerler.
- Araştırma hipotezi imam hatip lisesinden mezun olanların yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesinden mezun olanlara göre daha düşük olacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak mezun olunan lise

türü bakımından en yüksek yaratıcı kişilik özellikleri düzeyi meslek lisesinden mezun olanlara aitken; en düşük düzey ise fen lisesinden mezun olanlara aittir. Anadolu lisesinden mezun olanların amaç yönelimlilik düzeyi ve risk alma düzeyi diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksektir. İçsel motivasyon düzeyi en yüksek fen lisesinden mezun olanlara aitken; kendine güven düzeyinde en yüksek ortalama meslek lisesinden mezun olanlara aittir. En düşük yaratıcı kişilik özelliklerinin fen liselerinden mezun olanlara ait olma sebebi üstün başarı beklentisinden kaynaklı olabilir. Yaratıcılıkta başarısız girişimler dahi öğretici olabilir. Çünkü yaratıcılık süreci tekrar tekrar denemeyi de gerektirebilir. Ancak fen liselerinde başarı odaklı eğitim ve geleneksel yöntemlerin takip ediliyor olması yaratıcı yetenekleri köreltmektedir.

- Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ayrıca içsel motivasyon, kendine güven, risk alma puanları aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Amaç yönelimlilik puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. İçinde bulunulan imkânların yetersizliği sebebiyle anne babalar da çocuklarının yaratıcı girişimlerini engelleyebilir. Maddi kaygılardan uzak ortamlarda yaratıcılık daha çok gelişmektedir.
- Yapılan analiz sonucunda yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim almayan bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri ortalaması okul öncesi alanların ortalamasından yüksektir. Okul öncesi eğitim alanların amaç yönelimlilik ve içsel motivasyon düzeyi okul öncesi eğitim almayanlardan daha yüksekken; okul öncesi eğitim almayanların kendine güven ve risk alma düzeyi okul öncesi eğitim alanlardan daha yüksektir. Yaratıcılık doğuştan gelen bir potansiyeldir ve hayal gücünün desteklendiği ortamlarda gelişir. Öğretim hayatında otoritenin baskın olduğu ve geleneksel eğitime tabi tutulan çocuk zamanla yaratıcılık yeteneğini kaybeder. Okul öncesi eğitime tabi olan ve olmayan bireyler arasında yaratıcılık açısından bir fark olmaması okulların yaratıcı eğilimleri

teşvik etmekten uzak olduğunu düşündürmektedir. Araştırma sonucumuza göre okul öncesi eğitim almayanların yaratıcı kişilik özellikleri okul öncesi alanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimin bireyleri kalıba soktuğunu ve hayal gücünü desteklemediğini düşündürmektedir.

- Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma düzeylerinin aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuz anlamlı bir farklılık elde etmese de yaratıcılık yeteneği demokratik ve bireyin kendini özgür hissettiği ortamlarda gelişir. Yaratıcılık sürecinde maddi ve manevi olarak desteklendiği sürece birey kendini rahat bir şekilde ifade edebilir ve yeteneğini kullanabilir.
- Araştırma hipotezi yaş arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyinin artacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık ölçeği ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ile yaş arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dindarlık ve yaş üzerine yapılan araştırmalara göre 18–30 yaş aralığında bulunan bireyler çoğunlukla benzer dini eğilimler göstermektedir. Dolayısıyla bu yaş grubu içerisinde bulunan bireylerin dindarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın bulunamaması literatür ile benzer sonuçlar vermektedir.
- Araştırma hipotezi cinsiyet ile motivasyonel dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kadınların dindarlık düzeyinin erkeklerden yüksek olduğuna yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dindarlığın birçok boyutu vardır. Bazı boyutlarında kadınların dindarlık düzeyi daha yüksek çıkarken,

bazı boyutlarında ise erkeklerin dindarlık düzeyi daha yüksek çıkmaktadır. Araştırma sonucumuza göre cinsiyet değişkeni açısından motivasyonel dindarlık düzeyi anlamlı farklılık oluşturmasa da erkeklerin dindarlık düzeyi kadınlardan yüksek çıkmıştır.

- Araştırma hipotezi ilahiyat fakültesinde öğrenim görenlerin motivasyonel dindarlık düzeyinin eğitim fakültesinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacağına yönelik oluşturulmuştur. Motivasyonel dindarlık düzeyinin fakültele göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İlahiyat fakültesinde olan bireylerin motivasyonel dindarlık düzeyi eğitim fakültesinden olan bireylere göre daha yüksektir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu, prososyal ve dini-entelektüel sorumluluk boyutu puanlarının fakültele göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlahiyat fakültesinde olan bireylerin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu eğitim fakültesinden olan bireylere göre daha yüksektir. Aynı şekilde ilahiyat fakültesinde olan bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu eğitim fakültesinde olan bireylere göre daha yüksektir. İlahiyat fakültelerinde dini eğitim verilmektedir. Dolayısıyla dini eğitim alanların almayanlara göre daha dindar çıkması beklenen bir sonuçtur.
- Araştırma hipotezi sınıf seviyesi arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyinin artacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre I.Sınıf*II.Sınıf, II.Sınıf* IV.Sınıf arasında öğrenim gören bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında farklılık saptanmıştır. I. sınıfla birlikte bilinmeyen yeni bir ortama giriş ve yalnızlık hissi nedeniyle IV. sınıfla birlikte mesleki kaygıların başlaması ve aile kurma sorumluluğu gibi sebepler üniversite öğrencilerinde dine sığınma ihtiyacı hissettirmiş olabilir.

- Araştırma hipotezi anne eğitim düzeyi arttıkça motivasyonel dindarlık düzeyinin azalacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında anne eğitim durumu üniversite olanların aleyhine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anne eğitim durumu açısından motivasyonel dindarlık düzeyi anlamlı farklılık göstermese de en düşük ortalama anne eğitim durumu üniversite olanlara aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda en düşük ortalamalar annesi üniversite mezunu olanlara aittir. Bu konuda yapılan araştırmalarda genellikle anne eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlık düzeyinin azalacağına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Dini eğitime imkân ve önem verilmediği takdirde eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlık eğilimlerinde bir azalma gerçekleşmektedir.
- Araştırma hipotezi baba eğitim düzeyi yükseldikçe motivasyonel dindarlık düzeyinin azalacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık düzeyleri baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak baba eğitim durumu bakımından en düşük motivasyonel dindarlık düzeyi babası lisans/lisansüstü mezunu olanlara aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda en düşük ortalamalar babası lisans/lisansüstü mezunu olanlara aittir. Dini bir eğitim verilmediği takdirde eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlık düzeyi azalmaktadır. İlk sosyalleşme ailede başlar. Anne ve babanın dini yönelişi ve dindarlık düzeyi çocuğun dini hayatını şekillendirir.

- Araştırma hipotezi imam hatip lisesinden mezun olanların motivasyonel dindarlık düzeyinin anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesinden mezun olanlara göre daha yüksek olacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir. Buna göre imam hatip lisesi*anadolu lisesi arasında imam hatip lisesi mezunu bireylerin motivasyonel dindarlık puanı daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmemiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında lise türü bakımında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir. Buna göre imam hatip lisesi*anadolu lisesi, imam hatip lisesi*meslek lisesi arasında imam hatip lisesi mezunu bireylerin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanı daha yüksektir. İmam hatip liselerinde diğer liselere nispeten daha çok dini eğitim verilmektedir. Dini eğitim verilen kurumlarda dindarlık düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla imam hatip liselerinde dindarlık düzeyinin daha pozitif ortalamalara sahip olması beklenir.
- Araştırma hipotezi orta ve ortanın altı gelir düzeyinden gelenlerin motivasyonel dindarlık düzeyinin ortanın üstü ve yüksek gelir düzeyinden gelenlerden daha yüksek olacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak en yüksek Motivasyonel Dindarlık düzeyi aile gelir durumu ortanın üstü/yüksek olanlara aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutunda ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda en yüksek ortalamalar aile gelir durumu ortanın üstü/yüksek olanlara aittir. Bu alanda yapılan

araştırmalar sosyo dini aktivitelere katılanların ve dindarlık düzeyi daha yüksek çıkanların daha çok orta gelir durumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırma sonucumuz ortanın üstü-yüksek gelir düzeyine sahip olanların motivasyonel dindarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

- Araştırma hipotezimiz okul öncesi eğitim alma durumu ile motivasyonel dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmayacağına yönelik oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonel dindarlık düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak, okul öncesi eğitim programına göre çocuklara herhangi bir belirgin dini eğitim verilmemektedir. Dolayısıyla okul öncesi alıp almama durumunun motivasyonel dindarlık açısından anlamlı bir fark oluşturmayacağı açıktır.
- Araştırma hipotezi aile tutumu otoriter olanların motivasyonel dindarlık düzeyi aile tutumu demokratik ve ilgisiz olanlara göre daha yüksek olacağına yönelik oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin motivasyonel dindarlık düzeyleri arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üniversite öğrencilerinin güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu puanları arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutu puanları arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak aile tutumu açısından en yüksek motivasyonel dindarlık düzeyi otoriter ailelere aittir. Ayrıca güç ve güven kaynağı olarak tanrı ile ilişki boyutu ve prososyal ve dini entelektüel sorumluluk boyutunda aile tutumu otoriter olanlar diğerlerinden daha yüksektir. Dindar olan ailelerin dini değerleri çocuklarına aktarma sorumluluğunu hissetmesi onları ilgisiz ve demokratik olmaktan çok otoriter olmaya yöneltiyor olabilir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

- Araştırma sonucumuza göre katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri anketinden yüksek puanlar almadıkları görölmektedir. Yaratıcı ve yaratıcılığı destekleyen bireyler yetiştirebilmek için bu becerileri geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Araştırma sonucumuza göre okul öncesi eğitim almayanların yaratıcı kişilik özellikleri okul öncesi eğitim alanlardan yüksek çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim veren kurumlar ve öğreticiler geleneksel eğitimden çok hayal gücünü destekleyecek eğitime öncelik vermeli ve çocukların zihnini sınırlandıracak, düşünceleri kalıba sokacak eğitimden kaçınmalıdırlar.
- Örneklemin yaş grubunun çeşitlendirilmesi,
- Nicel yöntemlerle sınırlı kalmayıp nicel ve karma yöntemlerle araştırma çeşitlendirilmesi,
- Örnekleme sunulan anketin soru sayısının azaltılması gelecek araştırmalar için önerilir.

KAYNAKÇA

- Ai, X. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_11
- Akar, D. (2019). *Üniversiteli Kadın Öğrencilerin Fiziksel Serbest Zamana Katılımlarında Dindarlığın Etkisi: Bölgesel Farklılıklar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Akdoğan, A. (2002). *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dinî Hayat* (1. bs). Rağbet Yayınları.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Ailelerin Sosyo- Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, F. (2009). *Sosyal bilimlerde istatistik* (2. bs). Ekin Kitabevi.
- Aksoy, G. (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alfonso, V., Melendez, J. C., ve Garcia-Ballesteros, M. (2013). Evaluation Of a Creativity Intervention Program for Preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10(112), 112-120.
- Allport, G. W., ve Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4).
- Altın, B. (2010). *İköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Argyle, M., ve Beit-Hallahmi, B. (1975). *The Social Psychology of Religion*. (1. bs). Routledge.

- Arslan, H. (2009). Din Psikolojisi Açısından İnsanda Yaratıcı Düşünce. *Dini Araştırmalar*, 12(34), 97-114.
- Arslan, H. (2011). Dindarlık Boyutları, Algıları ve Uygulamaları. *Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4(7), 39-61.
- Aslantürk, Z. (2015). *Din Sosyolojisine Giriş* (2. bs). Çamlıca Yayınları.
- Assouad, A., ve Parboteeah, K. (2017). Religion and innovation. A country institutional approach. *Journal of Management, Spirituality ve Religion*, 15(5), 20-37. <https://doi.org/10.1080/14766086.2017.1378589>
- Aydın, B., Bilge, F., ve Bilgin, M. (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (B. Yeşilyaprak, Ed.; 1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayten, A. (2005). Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *M.Ü. İhiyat Fakültesi Dergisi*, 29(2), 185-204.
- Baltacı, A. (2020). Araştırmanın Raporlaştırılması: Bir Tez Veya Bilimsel Makale Nasıl Yazılır? *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi*, 3(2), 6-39.
- Bener, M. (2011). *Dindarlık ile Eş Seçimi İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bessis, P., ve Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık Nedir?* (S. Gürbaşıan, Çev.; 23. bs). Reklam Yayınları.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilecik, S. (2017). Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 7-38.
- Bilge, E. Z. (2013). *Liseli Gençlerde İç ve Dış Güdümlü Dindarlık ve İyilik Algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Bilge, Ş. S. (2020). *Yükseköğretimde alınan din eğitiminin öğrencilerin dindarlıklarına etkisine ilişkin algıları (Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed). Allyn and Bacon.
- Brenkert, G. G. (2009). Innovation, rule breaking and the ethics of entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 24, 448-464.
- Burger, J. M. (2011). *Personality* (8th ed). Wadsworth Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2000). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (7. bs). Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan, Y. (2010). *Lise Öğrencilerinin Din Algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Chang, J.-H., Chen Yi-Su, J., ve Chen, H.-C. (2014). Cultural Distance Between Parents' and Children's Creativity: A Within-Country Approach in Taiwan. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(3), 477-485.
- Cheung, R. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385. <https://doi.org/10.1080/03004430801931196>
- Chiu, C., ve Kwan, L. Y.-Y. (2010). Culture and Creativity: A Process Model. *Management and Organization Review*, 6(3), 447-461. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2010.00194.x>
- Clayton, R. R., ve Gladden, J. W. (1974). The Five Dimensions of Religiosity: Toward Demythologizing a Sacred Artifact. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 13(2), 135-143. <https://doi.org/10.2307/1384375>
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., ve Przybeck, T. R. (1993). A Psychobiological Model of Temperament and Character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975-990. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>

- Cloninger, R. (1987). A Systematic Method for Clinical Description and Classification of Personality Variants. A Proposal. *Archives of general psychiatry*, 44, 573-588.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları* (10. bs). Remzi Kitabevi.
- Çağrı, M. (2013). Yaratma. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (43. bs, ss. 324-329). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.
- Çelik, C. (2003). Değişkenler Ve Boyutlar Bağlamında Türk Toplumunda Dini Hayat. *Bilimname*, 2003(1), 153-174.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çırak, B., ve Yörük, A. (2015). Mekatronik Biliminin Öncüsü İsmail El- Cezeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 175-184.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Dağcı, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Umut Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 2, 9-38.
- Dana, L. P. (2009). Religion as an Explanatory Variable for Entrepreneurship. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 10(2), 87-99. <https://doi.org/10.5367/000000009788161280>
- Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri* - (1. bs). İstanbul Üniversitesi.
- Day, N. E. (2005). Religion in the Workplace: Correlates and Consequences of Individual Behavior. *Journal of Management, Spirituality ve Religion*, 2(1), 104-135. <https://doi.org/10.1080/14766080509518568>
- De Bono, E. (1993). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas* (1. bs). Harper Collins.

- Demir, E. (2022). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Yaratıcılık Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Deng, L., Wang, L., ve Zhao, Y. (2016). How creativity was affected by environmental factors and individual characteristics: A cross-cultural comparison perspective. *Creativity Research Journal*, 28(3), 357-366. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195615>
- Devrim, M. O. (2016). *Kadın Dindarlığının Ayırıcı Vasıfları: Bursa örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dinç, A. (2007). *Ergenlerde Anne-Baba Tutumları ve Dini Yönelim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirik, M. (2018). Ebû Hanîfe'nin İctihad Metodunda İhtihsan. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(10), 180-224.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 5, 167-198.
- Doğanay, A., Koç, G. E., Korkmaz, İ., Karataş Coşkun, M., Sarı, M., Ünver, N., Kıldan, A. O., Tok, Ş., ve Tok, T. N. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (10. bs). Pegem Akademi.
- Dollinger, S. J. (2007). Creativity and conservatism. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1025-1035. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.023>
- Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın ilkel Biçimleri* (F. Aydın, Çev.; 1. bs). Ataç Yayınları.
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi (A. DÖNMEZ, Çev.). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12(1), 27-38.

- Emami, C., Yarmohamadiyan, M., ve Gholami, A. (2011). The Effect group plays on the Development of the Creativity of Six-year Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2137-2141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.067>
- Emir, S., Erdoğan, T., ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri İle Sosyo Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 73-87.
- Emmons, R. A., ve Paloutzian, R. F. (2003). The Psychology Of Religion. *The Annual Review of Psychology*, 54, 377-402.
- en-Nevevî, M. (2013). *Riyâzus-Sâlihîn* (1. bs, C. 1-3). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Epstein, R. (1996). Capturing Creativity. *Psychological Today*, 29(4), 36-40. <https://doi.org/10.1093/brain/awm310>
- Erdoğan, İ. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 321-342.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ericson, E. H. (2014). *İnsanın 8 Evresi* (G. Akkaya, Çev.; 1. bs). Okuyan Us Yayınları.
- Erol, O., ve Taş, S. (2012). *MYO Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları İle Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 4(7), 82-124.
- Ersoy, M. A. (2021). *Safahat* (1. bs). Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Erten, M. (2019). İbn Haldûn'da Varlık ve İnsanın Evrimi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 59-79.
- Eskici, R. (1996). *Lise Öğrencilerinin Kişisel Stillerini Belirleyen Faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Faizi, M., Azari, A. K., ve Maleki, S. N. (2012). Design Principles of Residential Spaces to Promote Children's Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 468-474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.112>
- Fazlıoğlu, İ. (1997). HÂRİZMÎ, Muhammed b. Mûsâ -. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 1-16, ss. 224-227). TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/harizmi-muhammed-b-musa>
- Fearon, D. D., Copeland, D., ve Saxon, T. F. (2013). The Relationship Between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children. *Creativity Research Journal*, 25(1), 119-128. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752287>
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2nd edition). Nelson Thornes.
- Freud, S. (1993). *Cinsiyet Üzerine* (A. A. Öneş, Çev.). Say Yayınları.
- Freud, S. (1994). *Psikanaliz Üzerine* (A. A. Öneş, Çev.; 7. bs). Say Yayınları.
- Freud, S. (2000). *Bir yanılısamının geleceği, uygarlık ve hoşnutsuzlukları* (A. Yardımlı, Çev.). İdea.
- Freud, S. (2015). *Totem ve tabu* (A. Kanat, Çev.; 24. bs). Atlantis.
- Fromm, E. (2003). *Sahip Olmak Ya Da Olmak* (A. Aydın, Çev.). Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2019). *Psikanaliz ve Din* (E. Erten, Çev.; 6. bs). Say Yayınları.
- Frosh, S. (2004). Religious Influences on Parenting. İçinde M. S. Hoghughi ve N. Long (Ed.), *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice* (1st edition, ss. 98-109). SAGE Publications Ltd.
- Fuchs-Beauchamp, K. D., Karnes, M. B., ve Johnson, L. J. (1993). Creativity and Intelligence in Preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 113-117. <https://doi.org/10.1177/001698629303700303>
- Gardner, H. (1989). The Key in the Slot: Creativity in a Chinese Key. *Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 141-158. <https://doi.org/10.2307/3332893>
- Gelade, G. A. (1997). Creativity in Conflict: The Personality of the Commercial Creative. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/00221329709596653>

- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gino, F., ve Wiltermuth, S. S. (2014). Evil Genius? How Dishonesty Can Lead to Greater Creativity. *Psychological Science*, 25(4), 973-981. <https://doi.org/10.1177/0956797614520714>
- Göçen, G. (2005). *Dini inanç ve ibadetin kendisi gerçekleştirme ile ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gök, B., ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 29-51.
- Görgeç, İ., ve Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Krşılaştırmalı İncelenmesi*. 23, 129-146.
- Götz, I. L. (1981). On Defining Creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 39(3), 297-301. <https://doi.org/10.2307/430164>
- Guilford, J. P. (1950). The Physiological Response during Divergent Thinking. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Güleç, İ. (2014). İslam'da Şiir ve Şair Algısına Dair Kimi Tespitler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(13), 1-1. <https://doi.org/10.15247/dev.200>
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi(Pamukkale Üniversitesi Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güneştekin, F. (2011). *İlköğretim 1-5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılığının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi]*. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/5459>
- Gürses, İ. (2017). *Dindarlık ve Kişilik (2. bs)*. Emin Yayınları.

- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik Dönemi Dindarlığı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hargreaves, D. J. (1977). Sex Roles in Divergent Thinking. *British Journal of Educational Psychology*, 47(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1977.tb02997.x>
- Hayta, A. (2000). U. Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İbadet ve Ruh Sağlığı (Psiko-sosyal Uyum) İlişkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 12.
- Hopaç, M. (2014). İbni Sina Tıp Felsefesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 382-389.
- Horozcu, Ü. (2015). *Din Psikolojisi* (1. bs). Rağbet Yayınları.
- Hökelekli, H. (1996). *Din Psikolojisi* (2.). Diyanet Vakfı Yayınları.
- James, W. (2017). *Dinsel Deneyimin Çeşitliliği* (İ. H. Yılmaz, Çev.; 1. bs). Pinhan Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (13. bs). Evrim Yayınları.
- Kale, N. (1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi/ Journal of Education For Life*, 28, 1-32.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm Psikolojisi* (1. bs). Beyan Yayınları.
- Karacoşkun, M. D., Horozcu, Ü., Yılmaz, S., Yüksel, A. Ş., ve Sambur, B. (2019). *Din psikolojisi el kitabı* (5.). Grafiker Yayınları.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (37. bs). Nobel.
- Karashahin, H. (2007). *Bir Batı Anadolu Kasabasında Dini Hayat -Gördes Örneği-*. Birleşik Yayınevi. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mizan/issue/32686/364250>
- Karayığit, N. (2017). Sosyo-Ekonomik Düzeyin Psiko-Sosyal Gelişim ve Dindarlığa Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 119-133.

- Kavas, E. (2013). Dini Tutum- Stresle Başa Çıkma İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 143-168.
- Kaya, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kayıklık, H. (2006). Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç- Davranış Etkileşimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 3, 491-499.
- Kaypakoğlu, S. (1994). Toplumsallaşma Sürecinde Kitle İletişimi. *Marmara İletişim Dergisi*, 5, 85-121.
- Kılıç, A. A. (2018). Dindarlık Düzeyi-Din Eğitimi İlişkisi: İSMEK Örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 213-241.
- Kılınç, K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kımtır, N. (2008). *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Kımtır, N. (2012). Egenlerde Benlik Saygısı ve Öznel Dindarlık Algısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 439-468.
- Kımtır, N. (2015). İlgili Anne-Baba Tutumları ve Dindarlık: Üniversiteli Gençler Üzerinde Ampirik Bir Araştırma. *Bilimname*, (29), 109-140.
- Koç, M. (2010). Demografik Özellikler İle Dindarlık Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-248.

- Korkmaz, H. B. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Probleme ve Akademik Risk Alma Düzeyi Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, S. (2020). Cinsiyete Göre Dindarlık: Bir Meta-analiz Çalışması. *Bilimname*, 43, 437-460.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçümlerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000299
- Köktaş, M. E. (1993). *Türkiye’de Dinî Hayat* (1. bs). İşaret.
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din -Ergenler Üzerine Bir Araştırma* (1. bs). Ayışığı Yayınları.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri Planlama Uygulama ve Değerlendirme* (3. bs). Eğitim Yayınevi.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-26.
- Küçük, A., Tümer, G., ve Küçük, M. A. (2017). *Dinler Tarihi* (8. bs). Berikan Yayınevi.
- Lim, S., ve Smith, J. (2008). The Structural Relationships of Parenting Style, Creative Personality, and Loneliness. *Creativity Research Journal*, 20(4), 412-419. <https://doi.org/10.1080/10400410802391868>
- Liu, Z., Guo, Q., Sun, P., Wang, Z., ve Wu, R. (2018). Does Religion Hinder Creativity? A National Level Study on the Roles of Religiosity and Different Denominations. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12.
- Mahoney, A., Pargament, K. I., Tarakeshwar, N., ve Swank, A. B. (2001). Religion in the Home in the 1980s and 1990s: A Meta-Analytic Review and Conceptual Analysis of Links Between Religion, Marriage, and Parenting. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 559-596. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.4.559>
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı Yayınları.
- May, R. (1994). *The Courage to Create*. W. W. Norton ve Company.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve Din* (1. bs). Değerler Eğitimi Merkezi.

- Meral, S. E., ve Şahin, F. T. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 311-331. <https://doi.org/10.26466/opus.580091>
- Meydan, H., ve Aydın, S. (2020). Üniversite Gençliğinin Kurumsal ve Öznel Dindarlığa Bakışı ve Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 299-323.
- Miller, D. L. (2015). Cultivating Creativity. *The English Journal*, 104(6), 25-30.
- Nejad, B. A., Jenaabadi, H., Ghafarshuja, N., ve Heydaribisafar, H. (2015). Study of the Relationship Between Parenting Attitude of Youth Fostering and Creativity Among Students of Universities. *Journal of Behavioral Brain Science*, 5(4), 148-156.
- Nolen-Hoeksema, S., Atkinson, R. L., ve Hilgard, E. R. (Ed.). (2009). *Atkinson ve Hilgard's introduction to psychology* (15. ed). Wadsworth Cengage Learning.
- Oba, E., Öztürk, D., ve Gürbüz, H. (2014). Milli Mücadele Döneminde Mehmet Akif ve İslamcılık. *Turkish Studies*, 9(12), 563-572.
- Ogurlu, Ü. (2014). Çocuklarda Zeka ve Yaratıcılık İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 337-348.
- Okulicz-Kozaryn, A. (2015). The More Religiosity, the Less Creativity Across US Counties. *Business Creativity and the Creative Economy*, 1(1), 81-87. <https://doi.org/10.18536/bcce.2015.07.1.1.09>
- Onay, A. (2003). Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerine ve Dinî Gruplara Yönelim Durumları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 171-194.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim* (1. basım). Dem Yayınları.
- Onur, D., ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Oral, T. (2016). Kişilik Gelişimi. İçinde *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (2. bs, s. 192). Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Ökten, İ. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Derslerindeki Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi ve Bu Öğrencilere Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ömeroğlu, E. (1986). *Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özaşkın, A. G., ve Bacanak, A. (2016). Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 212-226.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., ve Nasiroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdoğan, Ö. (1995). *Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, E. (2008). *Türkiye’de Aile, Şiddet, ve Kadın Sığınmaevleri ve Din. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi: SCAMPER Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3, 67-81.
- Paloutzian, R. F. (2017). *Invitation To The Psychology Of Religion* (3. bs). The Guilford.

- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Peker, H. (2015). *Din psikolojisi* (12. bs). Çamlıca Yayınları.
- Poincaré, H. (2000). Mathematical creation. *Resonance*, 5(2), 85-94. <https://doi.org/10.1007/BF02838832>
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası* (1. baskı). Rota Yayınları.
- Ren, F., Li, Y., ve Zhang, J. (2017). Perceived Parental Control and Chinese Middle School Adolescents' Creativity: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 34-42. <https://doi.org/10.1037/aca0000078>
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri* (1. bs). Anadolu Mat.
- Rogers, C. R. (2011). *Kişi Olmaya Dair* (A. Babacan, Çev.; 1. bs). Okuyan Us.
- Runco, M. A. (2010). Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective: : Vol 14, No 3-4. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi* (1. bs). Ayrıntı Basımevi.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45).
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları* (3. bs). Ütopya Yayınevi.
- Saroglou, V., Delpierre, V., ve Dernelle, R. (2004). Values and Religiosity: A meta-analysis of Studies Using Schwartz's Model. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 721-734. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.005>
- Saygın, F. (2004). *Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schultz, D. P., ve Schultz, S. E. (2016). *Modern Psikoloji Tarihi* (Y. Aslay, Çev.). Kaknüs Yayınları- Ders Kitapları.

- Serdar, M. (2020). İbn Sînâ ve el-Kânûn Fi't-Tıbb Eserinin Orta Çağ Avrupası Tıp Fakülteleri Ders Müfredatlarına Tesiri. *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, (12), 71-100.
- Shen, W., Yuan, Y., Yi, B., Liu, C., ve Zhan, H. (2019). A Theoretical and Critical Examination on the Relationship between Creativity and Morality. *Current Psychology*, 38(2), 469-485. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9613-9>
- Sincer, E. (2017). *Din İnancı ve Dindarlık Düzeyinin Girişimciliğe Etkisi: Hatay Örnekleme Üzerinde Değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Smart, N. (1992). *The World's Religions: Old Traditions And Modern Transformations* (1. bs). Cambridge University Press.
- Sözbilir, F., ve Yeşil, S. (2015). Kurumsal Yaratıcılık: Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler Açısından Türkiye'de Bir Kamu Kurumunda Alan Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(4), 87-111. <https://doi.org/10.17065/huiibf.70944>
- Stolzenberg, R. M., Blair-Loy, M., ve Waite, L. J. (2009). Religious Participation in Early Adulthood: Age and Family Life Cycle Effects on Church Membership. *American Sociological Association*, 60(1), 84-103.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce: Herkes Yaratıcı Olabilir mi? Yaratıcılık Ölçülebilir mi? Yaratıcılık Öğretilebilir mi?* (1. bs). Özgür Yayınevi.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınları.
- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (1999). *İlahiyat, Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dini Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, F. (2014). The Relationship between Creativity and Intelligence: New Evidence. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 13(4), 1516-1530.

- Şen-Baz, D., ve Baz, B. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*. 50-58.
- Taplamacıoğlu, M. (1963). *Din Sosyolojisi* (1. bs). Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Taplamacıoğlu, M. (1962). *Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerinde Bir Anket Denemesi*. 10(1), 141-151. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001240
- Taş, K. (2010). *Dindarlığa Yüklenen Anlamlar: Üniversite Öğrencileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*. 15(2), 47-62.
- Taşdemir, C. Y., ve Yıldız, T. G. (2021). Exploring the Relationship Between Creative Thinking and Scientific Process Skills of Preschool children. *Thinking Skills and Creativity*, 39(2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100795>
- Temiz, Y. E. (2014). *Yetişkinlerde Dini Başa Çıkma Yöntemi Olarak Dua* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Tokur, B. (2014). Dindarlık Sorunu: Psikolojik Bir Tahlil. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 257-279.
- Topdemir, H. G. (2003). Optik biliminde bir öncü İbnü'l-Heysem. *Kutadgu Bilig Felsefe Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 107-126.
- Torrance, E. P. (1966). *Tests Of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
- Turan, Y., ve İyibilgin, O. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri ve Kur'an'a Yönelik Tutumları Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-420.
- Tümkaya, S., ve Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo demografik Özellikler Açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türkçe Sözlük. (1998). İçinde İ. Parlatır (Ed.), *Turuz—Dil ve Etimoloji Kütüphanesi* (1. bs, C. 1). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

- Ulukök, Ş., Sarı, U., Özbek, G., ve Çelik, H. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 202-212.
- Uysal, V. (1994). *Psiko-Sosyal Açından Oruç (1.basım)*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uysal, V. (1996). *Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri (1. bs)*. Eksen Yayınları.
- Uysal, V. (2006). *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın (1. bs.)*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Uzman, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wach, J. (1987). *Din Sosyolojisine Giriş (B. İnandı, Çev.; 1. bs)*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wulff, D. M. (1991). *Psychology of religion: Classic and Contemporary Views (3.rd edition)*. John Wiley ve Sons.
- Yakut, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Dindarlık-Şiddet Eğilimi İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yamamoto, K. (1964). Role of Creative Thinking and Intelligence in High School Achievement. *Psychological Reports*, 14(3), 783-789. <https://doi.org/10.2466/pr0.1964.14.3.783>
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları (2. bs)*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yaparel, R. (1987). Dinin Tanımı Mümkün Mü? *Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları*, 4, 402-417.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-115.

- Yapıcı, A. (2011). Gençlerle Dindarlığın Farklı Görüntüleri İle Yalnızlık Arasındaki İlişkiler: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 181-208.
- Yapıcı, A. (2013). *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık* (3. bs). Karahan Yayınları.
- Yapıcı, A. (2016). Cinsiyete Göre Farklılaşan Dindarlıklar Ve Kadınlarda Dinsel Yaşamın Farklı Görüntüleri. *Dini Araştırmalar*, 19(49), 131-161. <https://doi.org/10.15745/da.268813>
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yavuz, A. (2009). *18-25 Yaş Üniversite Gençlerinde Dini İnanç ve Umutsuzluk İlişkisi (Sakarya Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Yenilmez, K., ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığına Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik* (2. bs). Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2017). *Ailelerde Çocuk Disiplini ve Dindarlık İlişkisi (Bursa Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, M. (2006). *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık* (1. bs). İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, A. (2013). Örgütsel Yaratıcılık Kültürü Bağlamında Çalışanların Yaratıcılık Yöntemine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 5(6), 829-855. <https://doi.org/10.9761/JASSS1348>

Zuckerman, M., ve Aluja, A. (2015). Measures of Sensation Seeking. İçinde G. J. Boyle, D. H. Saklofske, ve G. Matthews (Ed.), *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (ss. 352-380). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00013-9>



EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Formu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Önerinin Tarihi : 25-08-2021	Önerinin Sayısı : 15	Etikler Sayısı : 11	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ile Yaratıcı Kişilik İlişkisi: Malatya Örneği		
Araştırmacılar	Yüköğretim Öğrencisi Kobra perçin (Yürütücü) Doç.Öğretim Üyesi HASAN ARSLAN (Danışman)		
Başkan			
Prof.Dr. Huseyin Suphi ERDEM			
Kurul Üyeleri			
Solunum Hattice CİHAN		Prof.Dr. Mustafa ARSLAN	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Nesrin SİS		Prof.Dr. Mehmet ÖSTÜNER	
Prof.Dr. Lütfiye ÖZZEMİR			

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu çalışma yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmada kişisel değerlendirmeye yer verilmeyeceğinden dolayı isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sizden istenen aşağıda yer alan ifadeleri okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneğin karşısını işaretlemenizdir. Vereceğiniz cevapların samimi ve içten olacağını ümit ediyorum ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

Kübra PERÇİN
İnönü Üniversitesi
Din Psikolojisi Bilim Dalı

- Yaşınız : (.....)
- Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek
- Fakülte ve Bölümünüz:
 İlahiyat Fakültesi Eğitim FakültesiBölümü
- Üniversite Sınıf Düzeyiniz:
 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf
- Anne Eğitim Durumu:
 Okur-Yazar değil Okur- Yazar ilkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Yüksek Lisans-Doktora
- Baba Eğitim Durumu:
 Okur-Yazar değil Okur- Yazar ilkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Yüksek Lisans-Doktora
- Mezun Olduğunuz Lise Türü:
 Meslek Lisesi İmam Hatip Lisesi Anadolu Lisesi Fen Lisesi
- Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi ile tanımlanabilir?
 Düşük Ortanın altı Orta Ortanın üstü Yüksek
- Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?
 Evet Hayır
- Ailenizi değerlendirdiğinizde hangi tutum ailenizi daha iyi tanımlar?
 Otoriter Demokratik İlgisiz

Ek 3. Kurum İzin Belgesi



T.C.
YESİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Fevzi Çakmak Ortaokulu

Sayı : E-70761747-903.99-25406700
Konu : Kurum İzin Belgesi

24.05.2021

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULUNA

MALATYA

Okulumuzda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak görev yapan Kübra PERÇİN (T. C : 17842222064), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimler Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır. Bu alandaki "Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ile Yaratıcı Kişilik İlişkisi: Malatya Örneği" adlı tezinin uygulamaları yapılabilmesi kurumumuz tarafından uygun görülmüş olup;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yasin ZASİN
Okul Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Değerlendirme Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Okul Müdürü

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İletişim Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evras.org.tr/meb.gov.tr> adresinden 78331-bb02-3ade-a517-0ebc kodu ile kayıt edilebilir.

Ek 4. Onam Formu



Ek 5. Motivasyonel Dindarlık Ölçeği

MOTİVASYONEL DİNDARLIK ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Allah'a dua etmek beni mutlu ediyor:	1	2	3	4	5
2. Allah'a yöneldiğimde saygı ve şükran hissediyorum:	1	2	3	4	5
3. Zor bir durumla karşılaştığımda Allah'tan güç ve cesaret alıyorum	1	2	3	4	5
4. Allah benim yaşam koşullarımı düzeltmese de inancımın teselli ve destek bulurum:	1	2	3	4	5
5. Dini inancım bana özgüven veriyor:	1	2	3	4	5
6. Allah'a inanmakla kalmıyor, aynı zamanda O'na ibadet de ediyorum:	1	2	3	4	5
7. Allah'ı düşünmek bana her zaman mutluluk verir:	1	2	3	4	5
8. Önemli endişelerimi/kaygılarımı Allah'a yönelttiğimde, kendimde sorunlarımın çözümü için gizli bir güç buluyorum:	1	2	3	4	5
9. Kendimi küçük ve değersiz hissettiğimde dini inancım beni, iyi özelliklerimi ve yeteneklerimi düşünmeye sevk eder:	1	2	3	4	5
10. Hayatımdaki her şeyi Allah'ın hediyesi olarak hissediyorum:	1	2	3	4	5
11. Allah'ın bana nasıl yardım ettiğini açıklayamasam bile, yine de bu yardıma güvenebilirim:	1	2	3	4	5
12. Zor hayat koşulları karşısında Allah'ın müdahalesinin olacağına inanıyorum:	1	2	3	4	5
13. Kendi problemlerimi kendim çözmek zorunda olsam da, Allah ile temas kurunca o da problemin çözümünde bana yardım eder:	1	2	3	4	5
14. Dini inancım beni diğer kişilere karşı yardımsever olmaya teşvik eder:	1	2	3	4	5
15. Dini inancım beni, muhtaçlara yardım etmeye teşvik eder:	1	2	3	4	5
16. Başkalarının haklarına saygı göstermek, inancım için çok önemli bir esastır:	1	2	3	4	5
17. Yardımsever olmak benim inancım için çok önemlidir:	1	2	3	4	5
18. İyilik yapmaya teşvik eden ve kötülükten uzak tutan dini inançlarımdır:	1	2	3	4	5
19. Beni ahlaki yükümlülüklerle boyun eğdiren, dini inançlarımdır:	1	2	3	4	5
20. Dini konularda düşünmek benim için çok önemlidir:	1	2	3	4	5

Ek 6. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcılar,

Anketin bu bölümünde okuduğunuz her cümle için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Kabuluyorum	Kabuluyorum	Kararsızım	Kabuluyorum	Kesinlikle Kabuluyorum
1.Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.*	1	2	3	4	5
2.Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım.*	1	2	3	4	5
3.Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim*	1	2	3	4	5
4.Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim.*	1	2	3	4	5
5.Birşey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim.*	1	2	3	4	5
6.Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
7. Bilmece türü zekâ oyunları oynamayı severim	1	2	3	4	5
8. Yeni şeyler yapmayı severim	1	2	3	4	5
9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
10.Birçok şeyi kendim denemek isterim.	1	2	3	4	5
11.Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım.*	1	2	3	4	5
12.Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm.*	1	2	3	4	5
13.Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlara karşılaştığımda bile kendime güvenmem.*	1	2	3	4	5
14.Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.	1	2	3	4	5
15.İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.	1	2	3	4	5
16.Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.	1	2	3	4	5
17.Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.	1	2	3	4	5

*Ters olarak puanlanması gereken maddeler.