T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ENSTRÜMAN DERSİNDEKİ PERFORMANS BECERİLERİNE AKIŞ TEORİSİ BAĞLAMINDA BİR BAKIŞ

CEREN ECE SOYER

İzmir

2025

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ENSTRÜMAN DERSİNDEKİ PERFORMANS BECERİLERİNE AKIŞ TEORİSİ BAĞLAMINDA BİR BAKIŞ

Ceren Ece SOYER

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

JÜRİ ÜYESİ	JÜRİ ÜYESİ	JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Banu Özevin	Doç. Dr. Esin Uçal Canakay	Dr. Öğr. Ü. Ezgi Ertek Babaç

İZMİR

2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum *"Müzik Öğretmeni Adaylarının Enstrüman Dersindeki Performans Becerilerine Akış Teorisi Bağlamında Bir Bakış"* adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

10/07/2025

Ceren Ece SOYER

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 7.08.2025

Tez Başlığı: Müzik Öğretmeni Adaylarının Enstrüman Dersindeki Performans Becerilerine Akış Teorisi Bağlamında Bir Bakış

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin, 6.08.2025 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 10'dur.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** ✓

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Sekiz (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ✓ Kaynakça dâhil, ✓ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ✓ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde.** ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ceren Ece Soyer
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı : Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ✓ Doktora ☐

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Ceren Ece Soyer	Prof. Dr. Banu Özevin
İmza:	İmza:
7.08.2025	7.08.2025

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Kendime dair bakışımı genişleten bu çalışmanın ortaya çıkmasına vesile olan; başından sonuna kadar huzurlu bir ortamda çalışmalarımı yürütmemi, özgün fikirlerimi rahatlıkla ortaya koymama imkan sağlayan ve hiç tereddütsüz sırtımı yaslayabildiğim güveni bana hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Banu Özevin'e; beni her koşulda destekleyen ve varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim canım aileme; her umutsuzluğumda veya düştüğümde elimden tutan, yoldaşlığını hiç esirgemeyen, her durumda yanımda olduklarını hissettiren destekleri, pozitif gülümsemeleri ve sonsuz anlayışlarıyla yanımda olan değerli arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ceren Ece Soyer

İÇİNDEKİLER

ÖZET vii
ABSTRACT viii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problemler 4
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5. Varsayımlar 5
BÖLÜM II 7
KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1 Akış Teorisi 7
2.1.1. Teorinin Tarihsel Süreci ve Gelişimi 8
2.2. Akışın Yapıtaşları ve Yansımaları 10
2.2.1. Meydan Okuma ve Beceri Dengesi 10
2.2.2. Net Hedefler ve Anında Geri Dönüt 14
2.2.3. Odaklanmamış ve Dağılmamış Dikkat 15
2.2.4. Kontrol Hissi /Şüphenin Yokluğu 16
2.2.5. Eylem ve Farkındalık Birleşmesi (Zihin – Beden Birliği) 17
2.2.6. Öz Benlik Kaybı 18
2.2.7. İçsel Ödül (Ototelik Deneyim) 20
2.2.8. Dışsal Teşviklerin Tehlikesi 20
2.2.9. Zaman Dönüşümü 21
2.3. Akış Deneyiminin Derinleşmesi: Bilinci Anlamak 22
2.3.1. Bilinçte Düzenlilik veya Kaos: Akış ve Psişik Entropiye Yakından Bakış 23
2.3.2. Bilinç Denetimi 24

2.4. Üst Düzey Akış Deneyimleri 25
2.4.1. Karmaşıklık – Özde Ayrışma, Bütünleşme ve Kutsanmışlık 25
2.4.2. Aşkınlık Kavramı 26
2.4.3. İlham ve Yaratıcılık 26
2.4.4. Akıştaki Beyin 27
2.4.5. Ototelik Kişilik ve Akışı Tüm Hayata Uygulayabilme 28
2.4.6. Motivasyon ve Boş Zamanın Kullanımı 29
2.5. Akış ve Eğitim 31
2.5.1. Eğitimde Akış Deneyiminin Önemi 31
2.5.2. Akış ve Müzik Eğitimi 33
2.2.3. Müzikal Akışın İçsel Boyutu 36
2.6. İlgili Araştırmalar 40
2.6.2. Müzik Eğitimi, Müzik Performansı ve Akış Alanında Yapılan Çalışmalar 41
BÖLÜM III 44
YÖNTEM 44
3.1. Araştırmanın Modeli 44
3.2. Çalışma Grubu 44
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 46
3.3.1. Nicel Verilere Yönelik Veri Toplama Süreci ve Araçları 47
3.3.2. Nitel Verilere Yönelik Veri Toplama Süreci ve Araçları 48
3.4. Verilerin Analizi 49
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi 49
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi 49
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 51
3.6. Araştırmacının Rolü 52
BÖLÜM IV 53
BULGULAR 53

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 53
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 55
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 55
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 56
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 56
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular 56
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 57
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 58
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular 59
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular 61
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 62
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 63
4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 65
4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 66
4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 67
4.16. Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular 68
BÖLÜM V 70
SONUÇ VE TARTIŞMA 70
5.1. Öneriler 76
KAYNAKÇA 77
EK 1. Özgeçmiş 81
EK 2. Etik Kurul'dan Alınan Uygunluk Belgesi 82
EK 3. Kişisel Bilgi Formu 83
EK 4. Sanatçı Akış Ölçeği 84
EK 5. Akış Yaşantısı Ölçeği 86
EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 87

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Nicel çalışma grubunun demografik değişkenleri* 45
Tablo 2, *Nitel çalışma grubu demografik değişkenleri ve saö puan dağılımları* 46
Tablo 3, *Temalar ve alt temalara göre frekans dağılımları* 50
Tablo 4, *Sanatçı akış ölçeği puan dağılımları* 54
Tablo 5, *Akış yaşantısı ölçeği puan dağılımları* 55
Tablo 6, *Cinsiyete göre farklılık durumu* 55
Tablo 7, *Enstrümana göre farklılık durumu* 56
Tablo 8, *Sınıf düzeyine göre farklılık durumu* 56
Tablo 9, *Sanatçı akış ölçeği ile akış yaşantısı ölçeği arasındaki ilişki* 56
Tablo 10, *Nicel bulgular ile nitel bulguların entegrasyonu* 69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akış durumunun orijinal ‘akış kanalı’ modeli (Csikszentmihalyi 1975, Türkçeye uyarlayan; Büyükoğlu ve Büyükoğlu, 2017) 12
Şekil 2. 8 Kanallı Akış Modeli, *8–Channel Model of Flow*, (Massimini and Carli, 1988; Büyükoğlu ve Büyükoğlu, 2017) 13
Şekil 3. Motivasyon, akış ve içsel ödül ilişkisi 34

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ENSTRÜMAN DERSİNDEKİ PERFORMANS BECERİLERİNE AKIŞ TEORİSİ BAĞLAMINDA BİR BAKIŞ

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde yaşadıkları akış deneyimlerinin düzeyini belirlemek ve bu deneyimlerin oluşumunu etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Mihaly Csikszentmihalyi'nin akış kuramı doğrultusunda yürütülen çalışmada, bireyin dikkatini tamamen etkinliğe yönelttiği, zaman algısının değiştiği ve içsel doyum sağladığı yoğun deneyim anları olan akış yaşantısının müzik eğitimi sürecindeki yeri araştırılmıştır. Çalışma, yalnızca müzik öğretmen adaylarının akış yaşantılarını betimlemekle kalmayıp, bu yaşantıların öğrenme süreçlerine sağladığı işlevsel katkıları da açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmanın, müzik öğrencileri, öğretmenleri ve öğretmen adaylarına enstrüman eğitimi ile sahne performansı süreçlerinde farkındalık kazandırması ve gelişimlerine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın temel problemi, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde ne ölçüde akış yaşadıkları ve bu deneyimi etkileyen unsurların neler olduğudur.

Çalışma karma yöntem ile yürütülmüş olup Açımlayıcı Sıralı Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için *Sanatçı Akış Ölçeği* ve *Akış Yaşantısı Ölçeği* olmak üzere iki ayrı ölçekten yararlanılmıştır. Bu aşamada, farklı sınıf düzeylerine sahip 104 müzik öğretmeni adayından elde edilen ölçek sonuçları analiz edilmiş ve bu çalışma grubu içinden seçilen 15 katılımcı ile nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilerek temalar haline getirilmiş, sonrasında nicel ve nitel veriler birleştirilmesiyle birlikte verilerin entegrasyonu sağlanmıştır.

Araştırma sonuçları, katılımcıların önemli bir bölümünün akış yaşantılarını deneyimlediklerini, ancak bunu her zaman sürdüremediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, akış yaşantılarının nadir ve özel yapısını desteklerken, aynı zamanda müzik öğretmeni adaylarının ototelik kişilik özelliklerinin ve optimum deneyim kavramına dair farkındalıklarının sınırlı olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma, karma yöntem yaklaşımı ve derinlemesine bireysel görüşmeler yoluyla öğrencilerin akış deneyimlerinin çok boyutlu olarak ortaya konmasını sağlayarak, müzik eğitimi alanına önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: akış deneyimi, optimal deneyim, ototelik deneyim, müzik eğitimi, enstrüman eğitimi.

ABSTRACT

AN OWERVIEW OF THE PERFORMANCE SKILLS OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS IN THE INSTRUMENT COURSE FROM THE CONTEXT OF FLOW THEORY

This study was conducted to determine the level of flow experiences that music teacher candidates have during the process of playing an instrument, examining the individual and environmental factors that affect the formation of these experiences. Based on Mihaly Csikszentmihalyi's flow theory, the study investigates the state of flow experiences – intense moments in which individuals fully direct their attention to the activity, lose track of time, and reach a state of intrinsic satisfaction- within the context of music education. This research not only aims to describe the flow experiences of music teacher candidates but also to reveal the functional contributions of these experiences to their learning processes. It is also intented to raise awareness among music students, teachers and teacher candidates regarding instrumental training and stage performance processes contributing to their development. Accordingly, the experience flow while playing an instrument and the factors that influence this experience.

The study was conducted using a mixed-method approach, specifically adopting an Sequential Experimental Design. For the quantitative phase, two separate scales- *Sanatçı Akış Ölçeği* and *Akış Yaşantısı Ölçeği*- were utilized. At this stage, the scale results obtained from 104 music teacher candidates from different class levels were analyzed. Following this, 15 participants were selected from this group for in -depth semi- structured interviews to collect the qualitative data. The interview data were analyzed using content analysis and then presented under themas. Subsequently, the integration of data was achieved by combining the quantitative findings with the themes emerging from the qualitative analysis.

The findings revealed that a significant portion of the participants reported experiencing flow during instrumental performance, but they were not always able to maintain this state consistently. This supports the notion that flow experiences are rare and unique, while also indicating that music teacher candidates may have limited awareness regarding the characteristics of the autotelic personality and the concept of optimal experience. In conclusion, by combining quantitative and qualitative data and conducting in -depth individual interviews, this research provides a multidimeansional understanding of students' flow experiences and makes a significant contribution to the field of music education.

Keywords: flow experience, music education, optimal experience, autotelic experience, instrument education.

ÖN SÖZ

Bu akış çalışmasını yapmak, benim için kriz içinde olduğumu hissettiğim ve gerek akademik gerek günlük yaşantımda anın güzelliklerini ve kıymetini kavrayamayarak kendi zihnimdeki düşüncelerde savrulduğum bir dönemden çıkmamı sağlayan en önemli etkenlerden biri oldu. Bu çalışmayı bu kadar keyifle yapmamın asıl sebebi de aslında buydu. Enstrüman çalmak ve müzik eğitimindeki performans anlarım, hayatım ve eğitimim boyunca benim için her zaman çok değerliydi ve bu süreçten aldığım keyif kaybolunca bunun nedenini sorgulamaya başladım. Bir dönem büyük bir haz duyarken başka bir dönem neden hiç keyif alamadığımı anlamak istedim ve bu soru, akış kuramını çalışırken en büyük motivasyonum oldu. Bu kavramı anlamak, kendi karmaşanın toparlamama çok yardımcı oldu. Umarım bu çalışma, benzer sorularla boğuşan herkese bir nebze de olsa iyi gelir.

Ceren Ece SOYER

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde müzik eğitimi yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalmayıp, bireyin psikolojik ve bilişsel süreçlerini de kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Pozitif bilimlerin gelişimi ile birlikte daha önce geri planda kalan içsel yaşantılar ve zihinsel süreçler, eğitim bilimlerinde olduğu gibi müzik eğitiminde de önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle enstrüman eğitimi, bireyin hem bedensel hem de zihinsel olarak yüksek düzeyde odaklanmasını gerektirir. Bu yönüyle müzik eğitimi, zihin-beden bütünlüğünün sağlanmasının en kritik olduğu disiplinlerden biridir.

Bu bütünlüğünün sağlandığı özel anlarda birey, zaman algısının değiştiği, öz farkındalığının kaybolduğu ve yaptığı işle derin bir bütünleşme yaşadığı istisnai deneyimler yaşayabilir. Mihaly Csikszentmihalyi bu tür yaşantıları ‘‘*akış deneyimleri’’* (*flow experiences*) olarak tanımlamıştır. Ona göre, ‘‘akış’’ deneyimi esnasında birey yaptığı işe çabasız şekilde kendini kaptırır, eylemler birbiri ardına bilinçli müdahaleye gerek kalmaksızın çabasız bir şekilde gerçekleşir, adeta *akıp giden,* zamanın ve benliğin silikleştiği özel bir bilinç hali yaşar (Csikszentmihalyi, 1988).

> *Bu istisnai anlar, benim ‘akış’ deneyimi olarak adlandırdığım yaşantılardır. Akış mecazı, birçok kişinin yaşamlarındaki en iyi anlarda hissettikleri çabasız eylem hissini tanımlamak için kullandığı bir ifadedir… hayatta mükemmelliği sağlayan şey mutluluktan çok, akışını sağladığı tam katılımdır. Akışın ardından gelen mutluluk kişinin kendi yarattığı bir yaşantıdır ve bilincin karmaşıklığını ve gelişimini arttırır. (Csikszentmihalyi, 1988).*

Akış kuramının temelleri, Csikszentmihalyi’nin 1960’lı yıllarda Getzels ile birlikte sanatçılar üzerinde yaptığı yaratıcı süreç gözlemlerine dayanmaktadır. Bu gözlemler sırasında bir sanatçının eser üretiminde yoğun bir odaklanma yaşadığı, fiziksel ihtiyaçları bile fark edemeyecek düzeyde işle bütünleştiği, ancak eser tamamlandığında yaratım sürecine olan ilgisini yitirdiği tespit edilmiştir. Bu gözlemler, sürecin kendisinin haz verici ve içsel olarak motive edici olduğunu ortaya koymuş ve *ototelik* faaliyetler kavramına temel oluşturmuştur (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, s. 89).

Ototelik deneyim, etkinliğin kendi içinde bir amaç taşıdığı ve dışsal ödüller olmaksızın bireyde içsel doyum yarattığı durumu tanımlar. Dolayısıyla akış ve ototelik deneyim aynı

durumun iki ayrı ifadesidir. Ancak Csikszentmihalyi daha sonra bu durumu açıklamak için ‘‘akış’’ terimini kullanmayı tercih etmiştir. Bu kavramsal değişikliğin bir sebebinin, ototelik deneyim ifadesinin dışsal hedeflerin ya da ödüllerin olmadığını varsaymak anlamına geldiğini ve bunun akış için gerekli bir ön koşul olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca ‘akış’ kelimesinin daha sade ve akılda kalıcı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir (Csikszentmihalyi, 1975, s.35, 36).

Csikszentmihalyi’ye (2022) göre bu özel bilinç durumu, sıkılma ile kaygı arasında kurulan hassas bir dengeyle ortaya çıkar. Kişi ne çok kolay ne de aşırı zor bir işle meşguldür, bunun aksine tam olarak beceri düzeyine uygun bir zorlukla karşı karşıyadır. Bu denge sağlandığında birey, yaptığı işe tüm dikkatini verir, anlık geri bildirimler alır, eylem ve farkındalık birleşir, öz bilinç kaybolur ve kişi zamanın akışını farklı şekilde deneyimler (Csikszentmihalyi, 2022). Bu bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan optimum yaşantılar, eğitim bağlamında performans, içsel motivasyon ve öğrenme verimliliğini doğrudan etkileyen değerli anlara dönüşür.

Bu çerçeveden bakıldığında, müzik eğitimi gibi yoğun dikkat, bedensel-zihinsel koordinasyon ve yaratıcı katılım gerektiren bir alanda akış deneyiminin yapısı, oluşma koşulları ve bu deneyimi etkileyen faktörler önemli bir araştırma konusudur. Özellikle bireyin performans kaygısı, özgüven düzeyi ve motivasyon yapısı gibi psikolojik etkenler, akışın gerçekleşmesini doğrudan etkileyebilir. Akış yaşantısının ortaya çıkması kişiye yalnızca bireysel doyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin derse katılımını pekiştirerek dersin verimini ve kalıcılığını güçlendirerek sanatsal gelişimlerinin desteklenmesine de katkı sağlar. Bu nedenle müzik eğitimi bağlamında akış deneyiminin nasıl yaşandığını, hangi bireysel ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde ortaya çıktığını anlamak pedagojik yaklaşımların gelişimi kadar, öğrenci başarısını desteklenmesi bakımından da önemlidir.

1.2. Amaç ve Önem

Eylem ve farkındalığın birleşimiyle bir aktiviteye tamamen yönlendirilmiş bir dikkat sunarak ilgili aktiviteden en yüksek derecede keyif ve verimin alındığı pozitif psikolojinin bir parçası olan *akış teorisini* anlamak, müzik eğitimi öğrencilerinin enstrüman performanslarına ışık tutmak açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel enstrüman performansları sırasında ne ölçüde akış deneyimi yaşadıklarını belirlemek ve bu deneyimlerin onların müzikal, bilişsel ve duygusal süreçlerine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma, öğrencilerinin

bireysel ders süreçleri, kişisel çalışma pratikleri ve sahne performansları gibi çok katmanlı alanlardaki gözlemlere dayalı olarak yapılandırılmıştır.

Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin optimum deneyim yaşayıp yaşamadıklarını, yaşanıyorsa bu deneyimlerin hangi koşullarda ortaya çıktığını, yaşanmıyorsa hangi faktörlerin bu süreci engellediğini anlamayı hedeflemektedir. Performans kaygısı, dikkat dağınıklığı, motivasyon dalgalanmaları ve öz yeterlik algısı gibi unsurlar da bu süreçte dikkate alınan temel değişkenler arasında yer almaktadır.

Ayrıca, akış deneyiminin yalnızca zihinsel değil, bedensel odaklanma ve bütünleşme ile ilişkili olduğuna dair kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda, öğrencilerin performans süreçlerinde bu bütünlüğü bireysel olarak nasıl deneyimledikleri de dikkate alınmaktadır.

Bu amacı temel alarak yapılan çalışma, aynı zamanda müzik eğitimi bağlamında akış yaşantılarının neden önemli olduğunu ortaya koymayı da hedeflemektedir. Mihaly Csikszentmihalyi'nin de ifade ettiği gibi, ''Ya kendi kaderine bir ölçüde hâkim olabilirsin ya da dış güçlerin piyonu olarak yaşayabilirsin.'' (Csikszentmihalyi, 2014). Bu düşünce, bireyin yaşamındaki deneyimlerde aktif özne olmamasının, içsel motivasyon ve psikolojik iyi oluşla ne denli ilişkili olduğunu vurgular. Akış kuramı bağlamında, bireylerin sık ve derinlemesine akış yaşantıları deneyimlemesi, genel yaşam doyumlarını ve yaşantılarının niteliğini arttırıcı bir etki yaratmaktadır.

Enstrüman öğrenme süreci, müzik eğitimi öğrencileri için yalnızca teknik becerilerin geliştirilmesinden ibaret olmayarak aynı zamanda özgüvenin inşası, kaygıyla başa çıkma ve içsel motivasyonun sürdürülmesi gibi önemli yönleri de kapsayan çok boyutlu bir deneyimdir. Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının bireysel ders içi etkinlikleri enstrüman çalışma pratikleri ve sahne performansları üzerine yapmış oldukları kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Bu öz değerlendirmeler doğrultusunda öğrencilerin ne ölçüde akış yaşadıkları ve bu deneyimlerin onların öğrenme süreçlerine ne gibi anlamlı ve işlevsel katkılar sağladığı araştırmacı tarafından anlaşılmaya çalışılmıştır. Hem performans sergileme hem de gerekli becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için müzik eğitimi öğrencilerinin performansını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin altında yatan psikolojik süreçlerin daha yakından bir perspektifle incelenmesinin müzik eğitimcilerine ve gelecekte müzik eğitimi alanında yapılacak olan çalışmalara fikir olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar yalnızca araştırmanın katılımcılarına değil aynı zamanda müzik eğitimi alanında çalışan diğer öğretmenler ve eğitmenlere de eğitsel açıdan yararlı çıkarımlar

sunabilir. Özellikle öğrenci motivasyonunu öz düzenleme becerilerini ve performans gelişimini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayabilecek akış deneyimlerini aydınlatıcı yönüyle bu çalışma hem öğretim süreçlerine dair farkındalık oluşturabilir hem de öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme perspektiflerini zenginleştirebilir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problemler

Yukarıda belirtilen önem ve amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, ‘‘Müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde deneyimledikleri akış yaşantılarının düzeyi nedir, bu deneyimi oluşturan ve süreci etkileyen unsurlar nelerdir?’’ olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler;

1) Müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2) Müzik öğretmeni adaylarının Akış Yaşantısı Ölçeği puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3) Akış yaşantısı deneyimi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4) Akış yaşantısı deneyimi çalınan enstrümana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5) Akış yaşantısı deneyimi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6) Sanatçı Akış Ölçeği ile Akış Yaşantısı Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
7) Müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalışmaları ve sahne performansları sırasında yaşadıkları akış deneyimleri, meydan okuma-beceri dengesi bağlamında nasıl şekillenmektedir?
8) Müzik öğretmeni adaylarının çalışma ve/veya performanslarına yönelik net hedefler belirleme ve anında geri dönüt alma düzeyleri akış deneyimlerini nasıl etkilemektedir?
9) Müzik öğretmeni adaylarının dikkatlerini etkinliğe odaklayabilme düzeyleri ve bu süreçte öz benlik kaybı yaşayıp yaşamadıkları akış deneyimlerini nasıl etkilemektedir?

10) Müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde öz-kontrolü sağlama ve aktiviteyle zihinsel-bedensel bütünleşme düzeyleri akış deneyimlerini nasıl etkilemektedir?
11) Müzik öğretmeni adayları enstrüman çalışmaları ve performansları sırasında içsel motivasyon, ototelik deneyim (etkinliğin kendisinin keyif vermesi) ve performans sonrası rahatlama gibi boyutları ne ölçüde deneyimlemekte ve bu deneyimleri nasıl anlamlar yüklemektedirler?
12) Müzik öğretmeni adayları, enstrüman performansları sırasında akışın kutsanmışlık, aşkınlık, transandans (başka bir dünyada olma hissi) ve zaman dönüşümü gibi üst düzey boyutlarını ne ölçüde deneyimlemekte ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırmaktadırlar?
13) Sosyal çevresel faktörler (çevresel koşullar, sahne kaygısı ve öğretmen tutumu), müzik öğretmeni adaylarının akış yaşantısını nasıl etkilemektedir?
14) Müzik öğretmeni adayları, enstrüman çalışmaları ve performansları sırasında kendini aşma stratejilerini (ototelik kişilik, kararlılık, yaratıcılık, görselleştirme, telkin ve diğerleri) ne ölçüde kullanmakta ve bunları nasıl anlamlandırmaktadır?
15) Müzik öğretmeni adayları gündelik yaşamlarında bulundukları ana odaklanma yani anda olma halini ne sıklıkla deneyimlemekte, bu deneyimi nasıl hissetmekte ve anlamlandırmaktadırlar?
16) Nitel ve nicel bulgular birlikte ele alındığında akış deneyimine dair ortaya çıkan temalar ile ölçek sonuçları arasında tutarlılıklar ve farklılıklar açısından nasıl bir durum gözlemlenmektedir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda bireysel çalgı eğitimi alan öğrenciler ile yapılmıştır ve bu öğrenciler içerisinde sınırlıdır.

Aşağıda araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırma kapsamında önceden belirlenmiş olan alt problemlere göre sunulmuştur.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklerdeki ifadeleri ve görüşme sorularını samimi bir şekilde yanıtladıkları,

- Veri toplama araçlarının araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Akış Teorisi

Düşünün ki bir piyanist olarak performansınızı sergilemek üzere sahneye çıkmışsınız. Her şey öylesine büyülü bir şekilde akıp gidiyor ki, adeta anın büyüsüyle sarhoş olmuş gibisiniz. O an öylesine yoğun bir haz barındırıyor ki, başka bir şey düşünmek aklınızın ucundan bile geçmiyor. Sahnede sadece siz ve enstrümanınız varsınız, dış dünya anlamını yitiriyor. Her şey, sanki ilahi bir güç sizinle birlikte hareket ediyormuş gibi, çabasızca ve kusursuz bir uyum içinde ilerliyor. Zihniniz, tüm kaygılardan ve sıkıntılardan arınmış bir halde, yalnızca içinde bulunduğunuz anın keyfini çıkarmakla meşgul. Bu his öyle benzersiz bir his ki bir yandan tamamen uyanık ve bedensel olarak canlısınız -kalbiniz heyecanla çarpıyor- ama aynı anda derin bir huzurla çevrelenmiş hissediyorsunuz. Bu an öylesine yoğun ve nadir ki onun özel olduğunu içgüdüsel olarak bilirsiniz. Kendinize duyduğunuz güven artar, hiç olmadığınız kadar güçlü ve bütün hissedersiniz. Ancak bu büyülü anın farkındalığı, sizi dikkatli ve temkinli olmaya da iter; çünkü en ufak bir dikkat dağınıklığı, bu kusursuz dengeyi bozabilir ve sizi adeta bir rüyadan uyanmış gibi gerçekliğe geri döndürebilir. İşte bu eşsiz hal, Csikszentmihalyi'nin (1990) tanımladığı ‘‘akış’’ deneyimidir. Csikszentmihalyi'nin (1990) kuramında ‘‘akış deneyimi’’ olarak adlandırılan kavram, kimi zaman ‘‘optimal deneyim’’ terimiyle de ifade edilmektedir. Her iki terim de bireyin tam dikkatle bir etkinliğe daldığı, zaman algısının değiştiği, benlik bilincinin geri plana çekildiği ve etkinliğin kendi başına ödül haline geldiği yüksek katılım durumunu tanımlar. Csikszentmihalyi bu özel deneyimi daha kapsamlı bir çerçevede inceleyerek ‘‘akış’’ kavramı ile kuramsallaştırmıştır.

Csikszzentmihalyi (2014) kurama seçtiği ‘’akış’’ isminin bu deneyimi yaşayan insanların yaşadığı anları tarif ederken adeta ‘bir nehir tarafından sürükleniyormuş gibi’ akıntıya kapılmak hissi veren çabasız bir durum yaşadıklarını belirttiklerini ve teorinin adının bu ‘sürüklenme’ haline olan benzerliğinden hareketle oluştuğunu belirtmiştir. Birey bu akış deneyimlerini yaşarken eylemlerini oldurmak için zorlama hissetmez veya bir başka sebep için eylemi gerçekleştirmez; eylemi gerçekleştirmek amacın kendisidir, daha da ileri durumlarda kişi eylemin kendisiyle bütünleştiğini ve varlığının daha da anlamlandığını dahi hissedebilir.

Akış deneyimleri çok çeşitli aktiviteler sırasında deneyimlenebilmekte ancak deneyimin nitelikleri aktivite fark etmeksizin genelde benzer olmaktadır. Sporcular bu durumu ‘‘tam formunda olmak’’ şeklinde ifade ederken mistik dini deneyimler yaşayanlar buna ‘‘vecd

hali’’der; sanatçılar ve müzisyenler göre ise bu bir tür ‘‘kendinden geçme, kendini kaptırma’’ halidir (Csikszentmihalyi, 2007, s.1). Dolayısıyla bu anların yaşandığı aktivitelerden ziyade aktivitenin sunduğu anlık deneyim daha ön plana çıkmaktadır. Aslında sahne performansı veya sezonun en önemli maçı olmasına da gerek yoktur. Bir doğa fotoğrafçısının bir kuşun en güzel karesini ürkütmeden yakalamaya çalıştığı sırada, işini seven bir serbest satış elemanının karşı tarafı ikna turlarında, bir atlamacının havuza ulaşana kadar yaptığı kusursuz dönüşler sırasında, bir cerrahın kritik bir ameliyat yaptığı o uzun operasyon sırasında veya tamamen günlük hayata dair sürükleyici bir kitabı okumak, yapılan samimi bir sohbet, bir annenin çocuğuna yemek yapmayı öğrettiği an gibi sayısız farklı etkinlikte ortaya çıkabilir. Bu tür anlar Csikszentmihalyi’ye (2007) göre günlük hayatın sıradanlığı içerisinde parlayan ve yoğun hissedilen anlardır.

Bu tür deneyimler yalnızca anlık mutluluk sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireyin yaşamına dair anlam ve bütünlük hissini arttırarak genel yaşam verimini de yükseltir. Önemli olan nokta, bu deneyimlerin dışsal ödüllerle değil, etkinliğin kendisinden doğan içsel bir motivasyonla sürdürülmesidir. Bu nedenle, optimum deneyimler ototelik niteliktedir; yani etkinlik, kendi başına bir amaç ve ödül haline gelir. Bu da içsel motivasyonun, bireyin yaşam doyumunu ve mutluluğunu arttırmadaki belirleyici rolünü ortaya koyar. Ototelik kelimesi ‘‘auto= kendi’’ ve ‘‘teleos= amaç’’ kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s.1).

2.1.1. Teorinin Tarihsel Süreci ve Gelişimi

Akış kavramı Csikszentmihalyi tarafından 1975 yılında ilk kez ortaya atıldığında pozitif bilimlerin bir uzantısı olarak mutlu olunan anlarda buna nelerin sebep olabileceğini ve bu anları diğer anlardan farklı yapanın ne olabileceğini anlamak üzerine ortaya çıkmış bir çalışmaydı. Csikszentmihalyi (2004), kendisini akış kuramını geliştirmeye iten şeyin, hayatının erken dönemlerinde İkinci Dünya Savaşı’nın ağır koşulları altında büyümesi olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte bazı bireylerin yaşanan yıkımdan ciddi şekilde etkilenirken, bazılarının ise ne olursa olsun yollarına devam edebilmeleri, zorluklar karşısındaki dirençleri ve içsel dengeyi sürdürebilme yetenekleri, onun dikkatini çeken temel farklılıklardan biri olmuştur. Nitekim bu gözlemler, yaşam kalitesinin yalnızca dışsal koşullarla belirlendiği yönündeki yaygın inancı sorgulatmaktadır. Çünkü tüm olumsuzluklara rağmen, içsel kaynaklarını etkin şekilde kullanarak yaşamını anlamlı kılmayı başaran pek çok insan örneği vardır. Aslında bireyin ne kadar stres yaşadığı, başına gelenlerden çok, dikkatini ne ölçüde kontrol edebildiğiyle ilgilidir. Fiziksel bir acı, maddi bir kayıp ya da sosyal bir dışlanmanın

etkisi, büyük ölçüde kişinin bu deneyimlere ne kadar zihinsel enerji ayırdığına bağlı olarak şekillenir (Csikszentmihalyi, 2007).

Tarihsel kökenleri Budizm ve Taoizm gibi dinler ile onların öğretilerini konu alan bir felsefe çerçevesinde şekillenmiş olan bu teori (Csikszentmihalyi, 2018, s.44; akt. Arda, 2021, s.4,) içsel motivasyona yönelik verimli bir yaklaşım olarak kurulmuştur (Csikszentmihalyi, 2000; akt. Keller & Bless 2008) ve çağdaş psikolojinin en önemli kuramlarından biridir. Bu kuramla ilgili ilk çalışmalar, Csikszentmihalyi'nin yaratıcılık üzerine yaptığı doktora araştırmaları sırasında 1965'te başlamıştır (Csikszentmihalyi, 1996, 2014a). Zamanla araştırmalarını öznel deneyimlerin psikolojik belirleyicilerine, ardından iyi bir yaşamı oluşturan unsurlara ve nihayetinde akış kavramına odaklayarak genişletmiştir (Csikszentmihalyi, 1975,1990,2014b; akt. Csikszentmihaly vd., 2021, s.2).

Pozitif psikolojinin temel kavramlarından içsel motivasyon ve yaşam doyumu konuları üzerine odaklanan ve bu alanın öncüllerinden biri olan Mihaly Csikszentmihalyi, akış deneyimlerini bu bağlamda bireyin yaşantılarını anlamlandırma sürecine katkı sağlayan ve mutluluk verici bir yapı olarak kuramsallaştırmıştır (Csikszetnmihalyi, 2022). Csikszentmihalyi'nin çeyrek yüzyıldan fazla süren çalışmaları, başlangıçta sınırlı bir araştırmacı çevresinde bilinirken, zamanla daha geniş bir etki alanına ulaşmıştır. Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı döneminde pozitif psikoloji hareketinin öncülerinden biri olan Martin Seligman da Csikszentmihalyi'nin çalışmalarının önemine vurgu yaparak onu pozitif psikoloji araştırmalarının dünya çapındaki öncüsü olarak tanımlamıştır (akt. Csikszentmihaly vd., 2021, s.2)

Bu nedenle akış kuramı, bireyin yalnızca mutluluk değil, daha derin bir psikolojik tatmin ve gelişim süreci yaşamasına da olanak tanıyan bir çerçeve olarak ele alınmaktadır. Csikszentmihalyi (1990, s. 2,3) teoriyi anlattığı *Akış: Mutluluk Bilimi* adlı kitabında, haz (pleasure) ve keyif (enjoyment) kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre haz, genellikle bireyin mevcut beklentilerinin karşılanmasıyla ortaya çıkan geçici bir tatmin halidir ve psikolojik gelişim açısından anlamlı bir katkı sunmaz. Oysa keyif, yalnızca beklentilerin karşılanmasıyla sınırlı kalmayıp bireyin kendi sınırlarının ötesine geçmesini, yeni beceriler edinmesini ve başarı deneyimi yaşamasını içerir. Bu yönüyle keyif, bireysel gelişimi teşvik eden daha derin ve dönüştürücü bir yaşantıyı temsil eder.

Csikszentmihalyi bu tür keyif yaşantılarının ortaya çıkmasını mümkün kılan bazı temel koşulları tanımlamıştır. Söz konusu koşullar, akış kuramının teorik zeminini oluşturan

yapı taşları olarak kabul edilmektedir. Bunlar (Csikszentmihalyi 1975, Csikszentmihalyi 1990, Csikszentmihalyi, ve Nakamura 2002);

1. Zorluk ve becerilerin dengeli olması,
2. Açık ve net hedeflere sahip olma,
3. Anında geri bildirim alabilme,
4. Dikkatin tümüyle eyleme adanmış olması,
5. Eylem ve farkındalık birleşmesi,
6. Kişinin eylemleri üzerinde kontrol sahibi olduğunu hissetmesi,
7. Benliğe dair endişelerin ortadan kalkması (öz benlik kaybı),
8. Zaman algısının değişmesi,
9. Aktivitenin ototelik olması, yani içsel ödül vermesi.

Bu unsurlar, bireyin akış deneyimini yaşamasını mümkün kılan temel psikolojik koşulları ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda bu deneyimin yapısal bileşenlerini de anlamaya yardımcı olur. Ancak yine de Csikszentmihalyi, bu koşulların her zaman akış deneyimini garanti etmediğini ya da meydan okuma- beceri dengesi dışındaki koşulların yokluklarında mutlaka akışın engelleyeceğini belirtmemiştir. Bunlar, sadece akış yaşantısının sıkça gözlemlendiği durumlarda ortaya çıkan ortak özelliklerdir. Bu yapı taşlarının her biri, bireyin içsel motivasyonunu nasıl canlı tuttuğunu ve öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle belirtilen kuramsal yapıların yanı sıra, bu çalışmada akış deneyiminin eğitim bağlamındaki oluşumuna etki eden daha geniş bir etmenler ağı da ele alınmakta ve çok yönlü bir değerlendirme sunulmaktadır.

Bu boyutlara dayalı açıklamalar, sonraki araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sadeleştirilmiş ya da yeniden modellenmiştir. Örneğin Hoffman ve Novak (1996), bu dokuz boyutu beş temel başlık altında özetlemişlerdir. Bunlar; keyif alma, başka bir dünyada olma hissi (telepresence), odaklanmış dikkat, tam katılım (engagement) ve zaman algısında bozulmadır. Benzer şekilde Rodriguez-Sanchez ve Schaufeli (2008), akış deneyiminin kendini kaptırma, keyif ve içsel ilgi olmak üzere üç ana unsur etrafında sadeleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir (akt. Oliveira ve ark., 2018).

2.2. Akışın Yapıtaşları ve Yansımaları

2.2.1. Meydan Okuma ve Beceri Dengesi

Csikszentmihalyi'ye (1975) göre bir kişi bir aktiviteyi gerçekleştirdiği sırada bazı koşullar sağlanıyorsa o aktivitenin akış yaşantısı oluşturma olasılığı yüksektir. Bireylerin bir

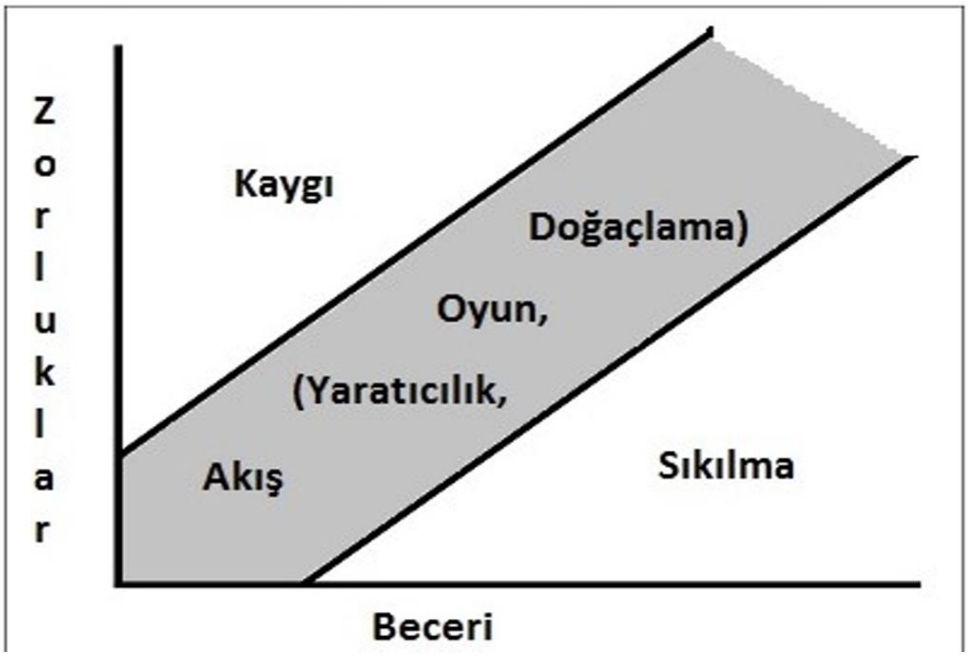
eylemi yapmaya devam etmesi için o aktiviteyi yapabildiklerine veya yeterince denerse bir noktada yapabileceklerine dair inanca sahip olmaları gerekir. Bunun oluşabilmesi için eylemin gerektirdiği zorluklar ve bireyin beceri seviyesinin birbiriyle uyumlu düzeyde olması önemlidir. Eğer eylemin getirdiği zorluk çok fazla ise eylemi yapan kişinin eylemi yapmaktan vazgeçmesi olasıdır. Aktivitenin zorluğunun bireyin becerilerine göre makul seviyede olması gerekir. Fakat diğer yandan çok kolay olursa da aktivite hızlıca sıkıcı hale gelip ilgi çekiciliğini kaybedebilir. Olması gereken eylemin gerekliliklerinin bireyin becerilerine ufak bir '*meydan okuma'* sunmasıdır. Bu sayede aktivite çekiciliğini koruyacak, kişi aktiviteye olan heyecanını ve ilgisini yitirmeyecektir. Yaşanılan deneyimle birlikte birey becerilerini sınayabildiği ve elindeki zorluğu aşmak için yeni beceriler geliştirebilme yeteneğine olan inancı ile aktiviteye daha çok güdülenir.

Bir kişinin bir aktiviteden gerçek anlamda haz alabilmesi için gerekli becerileri bulundurması gerekir. Gerekli becerileri geliştirmeden, insan bu ilgiden gerçek bir haz almayı bekleyemez (Csikszentmihalyi 2022, s. 164). Nitekim bireyin bir etkinlikten haz alabilmesi yalnızca o etkinliğe yönelik ilgi duymasıyla değil, aynı zamanda etkinliğin içerisinde barındırdığı yenilik ve problem çözmeye yönelik zihin açıcı ögelerle de yakından ilişkilidir. Biçimsel farklılıkları ne olursa olsun, bu ototelik faaliyetlerin meydana gelmesinde rol oynayan ortak özellik hepsinin katılımcılara bir keşif, problem çözme hissi vermesidir. Başka bir deyişle, bir *yenilik ve meydan okuma hissi* oluşmasının sağlanmasıdır (Csikszentmihalyi, 1975, s. 30).

Nörobilimci ve yazar Sinan Canan'a (2022) göre ise etkinliğin bireyin mevcut beceri düzeyini zorlayacak nitelikte bir zorluk içermesi ve bununla birlikte bireyin söz konusu etkinliğe dair belirli bir bilgi birikimi ve deneyim düzeyine ulaşmış olması akış yaşantısının ortaya çıkmasında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle etkinliğin içerdiği riskin artması, deneyimlenen akış düzeyini de aynı ölçüde arttırmaktadır. Buna ek olarak Canan, akış yaşantısının ortaya çıkmasında öngörülemezlik unsuruna da dikkat çekmektedir. Sürecin sonucunun kesin olarak bilinmediği, her an farklı olasılıkların gerçekleşebileceği ve bireye sürekli yeni seçenekler sunan etkinlikler akış deneyimini yaşama olasılığını önemli ölçüde arttırmaktadır. Bu bağlamda, akış deneyimi yalnızca bireysel beceri ve motivasyonla değil, aynı zamanda etkinliğin doğasında barınan belirsizlik ve yenilik potansiyeliyle de şekillenmektedir.

Csikszentmihalyi (1975) akış deneyimlerinde belirleyici etkileri olan meydan okuma-beceri dengesi koşulunu üç kanallı akış modelinde anlatmıştır. Bu modele göre aktivitenin

zorluk düzeyi ile kişinin sahip olduğu becerilerinin düzeyi birbirleriyle dengeli olmalıdır. Eğer aktivite kişi için fazla kolay ise, o kişi aktiviteye yönelik ilgisini kaybedebilir, buna karşın eğer aktivite fazla zor geldiyse kişinin kaygı durumu artar ve yine akış sağlanamaz. Tam odaklanma oluşması ve eylem ve farkındalığın tümüyle etkinliğe yönelmesi için aktivitenin kişiye 'eğer yoğunlaşırsam başarabilirim' hissiyatı vermesi gereklidir. Bu ufak meydan okuma kişiyi etkinliğe karşı güdüler, böylece kişi sıkılmadan veya kaygı durumu oluşmadan akış durumu oluşumuna zemin hazırlanmış olur. Akış modelinin orijinal halini içeren 'Üç Kanallı Akış Modeli' Şekil 1'de sunulmuştur.



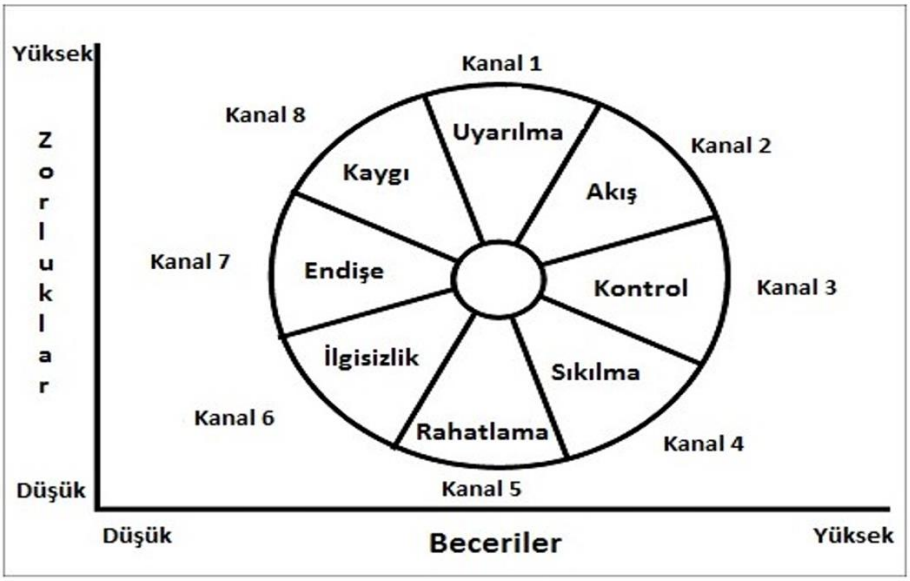
Şekil 1. Akış durumunun orijinal 'akış kanalı' modeli (Csikszentmihalyi 1975, Türkçeye uyarlayan; Büyükoğlu ve Büyükoğlu, 2017)

Akışın üç kanallı bu modeli henüz alt boyutların tartışılmasından önce var olan orijinal modeldir. Bu modele göre aktivitenin zorluk düzeyi ve kişinin becerileri ne kadar fazlaysa deneyimlenen akış yaşantısının düzeyi de o kadar fazla olacaktır. Kişinin becerileri aktivitenin sunduğu zorluklara kıyasla fazla olursa sıkılma, zorlukların çok düşük becerilerin ise fazla olduğu durum söz konusu ise kaygı yaşanabilmektedir. Csikszentmihalyi'ye (2002) göre akış yaşantılarını deneyimlemek ve bu deneyimi sürdürmek zor ve biricik olduğundan etkinlik sırasında kanal içerisinde dağınık bir salınım oluşabilmektedir.

Bir kişinin çevreden gelen taleplerle kendi becerileri arasındaki dengeyi nasıl algıladığı, yaşadığı psikolojik durumu belirler. Talepler becerilerin çok üzerindeyse anksiyete, biraz

üzerindeyse endişe, dengeli durumdaysa akış, talepler az fakat beceriler fazlaysa sıkılma ortaya çıkar. Uzun süreli dengesizlik halindeki kişi bu durumlar arasında geçiş yaşar. Özetle, akış etkinliği bireyin becerilerle uyumlu zorluklar sunan etkinliklerdir. Ancak bu modelin deneysel açıdan bir sınırlılığı bulunmaktadır: akış yalnızca nesnel beceri ve zorluk düzeylerine değil, bireyin bu unsurları nasıl algıladığına bağlıdır. Aynı durum bir kişide kaygıya, sıkıntıya ya da akışa yol açabilir. Bu nedenle, bireylerin kendi becerilerini veya çevresel talepleri nasıl değerlendirdiğini etkileyen atik kişilik özelliklerinin anlaşılması gerekmektedir. Yine de akış deneyimini temel düzeyde anlamak için etkinliğin nesnel yapısı ilk adım olarak değerlendirilebilir (Csikszentmihalyi, 1975, 49,50).

Sonraki yıllarda Csikszentmihalyi bu denge koşuluna iki önemli unsur daha ekleyerek akışın yalnızca zorluk-beceri ilişkisine bağlı bir durum değil, aynı zamanda bireyin katıldığı etkinliğin net hedefler içermesi ve süreç içerisinde anlık geri bildirim sunması ile de desteklendiğini belirtmiştir. Zamanla yapılan araştırmalar bu üç temel koşulun alt boyutlarını da tartışmaya açmış ve akış deneyiminin çok katmanlı yapısını daha ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Daha sonraları Csikszentmihalyi, bireyin becerilerini sınadığı etkinlikler sırasında yaşadığı duygu durumlarını daha geniş bir çerçevede ele alarak sekiz kanallı model ile bu deneyimi şematik bir biçimde ele almıştır. Akışın ilk modele göre detaylandırılmış 'Sekiz Kanallı Modeli', Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. 8 Kanallı Akış Modeli, *8–Channel Model of Flow*, (Massimini and Carli, 1988; Büyükoğlu ve Büyükoğlu, 2017)

‘Deneyim Dalgalanma Modeli’ olarak da adlandırılan (Sanchez, 2009, s.15) bu model üç kanallı akış modelinin bir devamı niteliğinde oluşturulmuştur denebilir. Tıpkı ilk versiyonunda olduğu gibi zorluk ve beceri düzeyleri arasındaki değişiklikler kişinin akış yaşantısını ve duygu durumlarını etkilemektedir. Buradan hareketle orta düzeyde becerilere sahip bir kişi yüksek zorlukla karşılaştığında *uyarılma*, yüksek becerilere sahip biri yine yüksek zorluk içeren bir görevle karşılaştığında *akış*, yüksek becerilere sahip biri orta seviyede zorlukla karşılaştığında *kontrol hissi,* düşük zorlukla karşılaşan ama yüksek becerilere sahip olan bir kişi *can sıkıntısı,* düşük zorlukla karşılaşan ve orta düzeyde becerilere sahip olan biri *rahatlama*, düşük becerilere sahip biri düşük derecede zorluk ile karşılaştığında *ilgisizlik,* orta düzey zorluk ile karşılaşan bir kimse düşük seviyede becerilere sahip ise *endişe,* ve yine düşük becerilere sahip birisi yüksek zorluk seviyesi ile karşı karşıya gelirse *anksiyete/kaygı* yaşar. Başlangıçta, bir acemi olarak, bireyin becerileri sınırlı olabilir ve bu becerilerin gelişmesine yardımcı olabilmek için düşük düzeyde zorluklara ihtiyaç duyulabilir; bu “acemi” düzeydeki deneyimler bazen “mikro akış” (microflow) olarak adlandırılır (Csikszentmihalyi, 1975). Bu mikro akış kavramı ile Csikszentmihalyi, ilk modelden farklı olarak akış deneyimlerinin düşük zorluk ve beceri düzeylerinin oluşturduğu etkinliklerde de yaşanabileceğini ortaya koymuştur.

Buradan hareketle akış deneyimlerinin kişinin hem yeterli hissetmesini hem de sürece tam anlamıyla katılabilmesini mümkün kıldığı anlaşılmaktadır. Akış yaşantıları sırasında oluşan koşullar arasındaki denge her ne kadar yapısal olarak hassas ve kolayca bozulabilir nitelikte olsa da (Csikszentmihalyi ve Nakamura, s.90) akış, onu deneyimleyen kişinin psikolojik iyi oluş haline olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca 1975’ten bu yana teorinin öncüsü Csikszentmihalyi’nin akış modelleri kronolojik açıdan incelendiğinde sonradan gelen modellerin öncekilerle çelişmediği, var olan bulguların üzerine eklemeler yapıldığı görülmektedir. Bu da teorinin deneyimsel boyutunun durumdan duruma farklılık göstermesine rağmen yapısal temellerinin sağlamlığına işaret eder.

2.2.2. Net Hedefler ve Anında Geri Dönüt

Akış deneyimlerini oluşturan koşullar şekillenirken ilk olarak meydan okuma ve beceri dengesinin etkileri ortaya konulduktan sonra yapılan çalışmalarda aktiviteye ait net hedeflere sahip olmak ve planlılık faktörlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Csikszentmihalyi (1975) akış deneyiminin genellikle tutarlı ve birbiriyle çelişmeyen eylem talepleri içermesi ve kişinin yaptığı eylemlere yönelik açık, net ve anlaşılır geri bildirimler sunması olduğunu ortaya koymuştur. Bu deneyimler sırasında hedefler ve eylemler mantıklı bir düzende ilerler.

Akışı deneyimlerken her şey çabasız bir şekilde gerçekleşiyormuş hissi yaşanır fakat yine de bireyin tüm dikkati aktivitenin üzerinde toplanmış olmalıdır. Bunun olması için de kişinin kafasında takip edebileceği net hedefleri olmalıdır. Bu hedefler bilinç akışını yönlendirirken aynı zamanda odağın aktivitede kalmasına yardımcı olur. Bu anın etkisi bir çeşit hipnoza benzetilebilir. Yerine getirilmiş her hedef kişinin aktiviteden haz almasını sağlayarak o aktivitenin tekrarlanma ihtimalini arttırır. Fakat bu net hedefler tamamıyla aktivitenin kendi içinde doğal bir şekilde oluşan gereklilikler olmalıdır. Yani net hedeflerden kasıt aktivitenin yapılma amacının dışsal sebeplere bağlanması durumu olarak anlaşılmamalıdır. Tam tersine aktiviteyi ve yaşanılan deneyimin içinden çıkmamak için o anda aktivitede ne gerekiyorsa onu yapmaktır. Eğer aktivitenin net hedefleri olmaz ise odakta dağılma gerçekleşmesi olasıdır. Akış, suda bir sürüklenme hali olarak düşünüldüğünde net hedefler de o nehrin suyu taşıyan kıvrımları gibi düşünülebilir. Dolayısıyla bir sonraki an ne yapması gerektiği konusunda şüpheye düşen bireyin akış deneyimi yaşaması zordur. Sonrasında aktiviteden haz alması daha düşük bir olasılık olacaktır. Sonrasında ise kişi aktiviteyi yapma konusunda karmaşık hislere kapılabilir.

Akış deneyimi sırasında bilinç tüm farkındalığıyla aktiviteyi gerçekleştirmeye adanmış olduğu için yapılan aktiviteyle bir bütün olarak hareket eder. Bir yapbozun parçalarının her birinin yalnızca birbirine özel uyumlanması gibi eylemin gerekliliklerine anında cevap veren bilinçli bir zihin vardır. Bu zihin gereken yere gerektiği anda hemen müdahale eder, gerekirse yeni yöntemler geliştirir ve yaratılan çözümün karşılığında başarılı olunması kişiye haz verir. ‘‘Ancak akış halinde kişi geri bildirimi değerlendirmek için duraksamaz; eylem ve tepki o kadar içselleştirilmiştir ki artık otomatikleşmiştir. Birey yaşantının içine o kadar dalmıştır ki üzerine düşünmeye zaman bulamaz (Csikszentmihalyi, 1975, s.46).’’ Eylemi gerçekleştirirken hamleler zahmetsizce birbiri ardına gelir ve bir adımdan diğerine geçerken bu böyle devam eder. Geri dönütler akış yaşantılarında oldukça önemli yer tutar. Bireylere deneyimleri sırasında devam edip etmemeleri gerektiğinin sinyalini veren ufak düşünce bulutları gibi çalışırlar. ‘‘Akış deneyimini yaşayan birey neyin ‘iyi’ neyin ‘kötü’ olduğunu içgüdüsel olarak bilir (Csikszentmihalyi, 1975s.46).’’ Çünkü ne yaptığının farkında olan bilinç yarattığı etkileri de görmek ister. Yoksa ucu bucağı olmayan bir anlamsız hareketler silsilesi yaşanabilir.

2.2.3. Odaklanmamış ve Dağılmamış Dikkat

Bir deneyimin optimum düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt ararken ilk akla gelmesi gereken elementlerden biri odağın aktiviteye yoğunlaşmış olup olmadığıdır. Csikszentmihalyi’ye (2002) göre dikkat akışın oluşmasında ve sürdürülmesinde kilit bir rol

oynamaktadır. *Akışa girmek* büyük ölçüde dikkatin geçmişte nasıl odaklandığının ve şu anda faaliyetin yapısal koşulları tarafından nasıl odaklandığının bir işlevidir. Geçmişte geliştirilen ilgiler dikkati özel zorluklara yönlendirecektir. Net yakın hedefler, anında geri bildirim ve adil yönetilebilir zorluk seviyeleri organizmayı tek ve koordineli bir şekilde yönlendirir, böylece dikkat faaliyet tarafından belirlenen uyaran alanına tamamen çekilir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s.92).

Dikkat bir enerji gibi düşünüldüğünde enerjinin aktiviteden farklı taraflara yönlenmesi gibi durumlarda o aktiviteden alınan verimin de en yüksek olması beklenemez. Bir kişinin karşılaştığı durumun zorlukları ile başa çıkabilmek için sahip olduğu tüm ilgili becerilerini kullanması gerektiğinde, dikkati bütünlüğüyle etkinlik tarafından emilir. Bu durumda etkinliğin sunduğu bilgi dışında herhangi bir uyaranı işleyecek zihinsel enerji artmaz. Tüm dikkat, yalnızca etkinlikle ilgili uyaranlar üzerinde yoğunlaşır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53).

Akış halinde kalmak, dikkatin sınırlı uyaran alanı tarafından istikrarlı biçimde yönlendirilmesini gerektirir (Csikszentmihalyi ve Nakamura, 2002, s.92). Akış deneyimlerini bu kadar nadir ve özel kılan unsur da tam olarak bu hassas dengedir. Bireyin dikkatini tamamen eldeki aktiviteye yönlendirmiş olması ve dışsal uyaranlara karşı zihinsel geçirgenliğini minimumda tutması gerekir. Çünkü akış sırasında yaşanan yoğun odaklanma, başka uyaranlara yalnızca yüzeysel bir şekilde temas edilebilmesine izin verir. Buna göre dikkat, yalnızca gerekli bilgileri seçip bellekteki uygun verileri çağırır ve buna göre hareket eder (Csikszentmihalyi, 2022, s.59). Ancak sahip olduğu tüm bu işlevlere rağmen dikkat, zihnin işlem kapasitesinin sınırlarını aşamaz. Csikszentmihalyi'ye (2004) göre insan beyni aynı anda sınırlı düzeyde veriyi işleyebilir. Örneğin bir şoför şerit değiştiren bir aracı fark edip kazadan kaçınmak istiyorsa, eş zamanlı olarak cep telefonuyla oynamayı bırakmalıdır. Veya iki kişiyle eş zamanlı sohbet etmemizin mümkün olamaması da bu yüzdendir. Bir kişiye dikkat vermek bile önemli bir zihinsel çaba gerektirirken bu çabanın ikiye katlanması bilişsel verimliliği düşürmektedir. Sonuç olarak, bir bireyin bir etkinlikten en yüksek verimi alabilmesi, dikkatini yalnızca o etkinliğe yönlendirmesi ve potansiyelini tümüyle bu doğrultuda kullanabilmesiyle mümkündür.

2.2.4. Kontrol Hissi /Şüphenin Yokluğu

Kişinin bir eylemi gerçekleştirirken yetenek ve becerilerinden şüphe duymadan, her şeyin kontrolünün kendinde olduğu hissine kapılması o kişinin akış yaşantısı deneyimleme ihtimalini arttırır. Kişi eylemlerinin üzerindeki kontrolün kendisinde olduğunu bildiğinde ortaya çıkabilecek problemlerle karşı karşıya gelebilmek için daha sağlıklı ve sakin bir zihne

sahip olur. Bu da sorunlara daha kolay ve hızlı çözüm bulabilmesine yardımcı olarak oluşabilecek negatif birtakım sonuçların önüne geçer.

Kontrol hissinin verdiği haz duygusuna değinilecek olursa Csikszentmihalyi'nin (2022) tehlikeli aktiviteler ile uğraşmaktan zevk alan bireyler ile ilgili değindikleri oldukça çarpıcıdır. Bu kişilerin derinlerde yerleşmiş korkularını içlerinden atmaya çalışmak için bu eylemleri gerçekleştirdiklerinden ve bir bakıma 'bedel ödeyerek 'dürtüsel şekilde bu korkulara yerleşmiş gizli takıntılar ile tekrardan yüzleştiklerinden söz eder. ''Yani hissettikleri olumlu duygu, felaketle flört etmekten kaynaklanan patolojik bir heyecandan ziyade oldukça sağlıklı bir his olan potansiyel tehlikeleri kontrol edebilmekten kaynaklanmaktadır…insanların hoşlandıkları şey kontrolde *olma* hissi değil, zorlu durumlarda kontrol *uygulayabilme* hissidir (Csikszentmihalyi, 2022, s. 98,99).''

2.2.5. Eylem ve Farkındalık Birleşmesi (Zihin – Beden Birliği)

Akışın belki de en belirgin göstergesi eylem ve farkındalığın birleşmesidir (Csikszentmihalyi, 1975, s.38). Eylem ve farkındalığın birleşmesi bilinçte düzen gerçekleştiğinde meydana gelen bir durumdur (Csikszentmihalyi, 2022). Bu gerçekleştiğinde artık kişi farklı bir boyutta olduğu hissini deneyimler. Eylem ve bilinç o kadar uyumlu çalışır ve birbirlerine entegre olmuşlardır ki birey artık eylemi yapan kişi olarak değil, eylemin kendisi olduğunu hisseder. Bu sadece zihinsel bir odaklanma değil, aynı zamanda fiziksel çevreyle duygusal ve varoluşsal bir bütünleşmeyi de içerir. Bu durumu en güzel örneklerden biri Csikszentmiahlyi'nin (2004) aktarmış olduğu bir kaya tırmanıcısının sözleridir:

''Yaptığın işe öylesine dalmışsındır ki, kendini ondan ayrı bir varlık olarak düşünmezsin artık. Kendini dışarıdan gözlemleyen bir katılımcı olmaktan çıkarsın; yalnızca faaliyetin bir parçası haline gelirsin. İçinde bulunduğun sistemle tam bir uyum içinde hareket edersin.''

Tırmanıcı yalnızca kayaya tutunmaz; esen rüzgarla, sessizlikle, doğayla bütünlük içinde olarak kendisini tırmandığı kayadan ayrı olarak düşünmeden sadece yapar (Csikszentmihalyi, 2004). Bu yönüyle akış kendilik algısının sınırlarını aşarak daha büyük bir bütünle uyum içinde var olma hissiyle karakterize edilen yoğun bir bilinç durumudur.

Akışı tarif ederken *''being in the zone''* yani farklı bir yerde ya da boyuttaymış gibi oluşan his işte bu aşamada gerçekleşir. Kişinin bilinci tam olarak yerindedir, fakat dıştan bakan bir insan tam tersini görüyor olabilir. Bu hem bir yanılsamadır hem de değildir. Çünkü dışarıdan izleyenler tarafından 'kendini kaptırmış bilinci yerinde olmayan' biri gibi görünebilir, bu açıdan ilk düşünce bir bakıma anlaşılabilirdir. Esasında kişinin bilinci oldukça

yerindedir, yalnızca dışarıya kapanmıştır. Etkinlik o kadar meşgul edicidir ki o anda başka şeyleri düşünmeye enerji kalmaz. Bu da diğerleri (gözlemleyenler/izleyiciler) tarafından yanılsamaya yol açabilir (Csikszentmihalyi 2004).

2.2.6. Öz Benlik Kaybı

Tüm odağın aktiviteye odaklanmış olmasının bir sonucu olarak kişinin öz benlik algısı kaybolur. Yaptığı eylemi öz benlik algısının dahi farkında olmayarak gerçekleştiren birey aktivitenin sürekliliğini bozmaya neden olabilecek her türlü düşünceden ve duygudan uzak olur. Öz benlik algısı olmayan bir kişinin egosu silinir, içsel veya dışsal sebeplerle meydana gelebilecek her türlü kaygıdan arınır. Bu esnada eylemlerinin sonucunun ne olacağı, dışarıdan nasıl göründüğü veya tam tersine ne kadar iyi göründüğü gibi olumlu veya olumsuz herhangi bir düşünceye sahip olmaz. Çünkü bu deneyim sırasında öznel benlik arka plana çekilir, dolayısıyla bireyin kendilik merkezli endişe ve beklentileri de önemini yitirerek dış dünyanın bakışından soyutlanır ve birey kendini buna göre tanımlamayı bırakır. Gereksiz düşüncelerle zaman ve enerji harcamak zorunda kalmayan zihin entropi yaşamaktan kurtularak yalnızca sürecin tadını çıkarmaya odaklanabilir hale gelir (Csikszentmihalyi, 2022).

''Ünlü uzun mesafe okyanus gezgininin sözleriyle: 'Yani insan her şeyi unutuyor, sadece teknenin denizle oyununu, denizin tekne çevresindeki hareketini görüyorsunuz ve oyun için gerekli olmayan diğer her şeyi dışarıda bırakıyorsunuz…' (akt. Csikszentmihalyi 2022, s. 101).''

Dışsal etmenlere karşı açık ve duyarlı olmak akışı engeller çünkü psişik enerji dağılmaya çok müsaittir. Bir diğer tehlike ise deneyim sırasında aşırı benmerkezci ve öz farkındalığa sahip olmaktır. İki aşırı uç da akış yaşantılarına girmek için uygun zihinsel iklimin oluşmasına engel olur ve kişinin dikkatini doğru yönlendirmesine engel olur (Csikszentmihalyi, 2022, s.132).

''Sürekli olarak diğer insanların onu nasıl algıladığından endişe eden, yanlış izlenim yaratmaktan veya uygunsuz bir şey yapmaktan korkan bir insan hazdan kalıcı olarak mahrum olur (Csikszentmihalyi, 2022, s. 131).'' , ''Özün bilinçte olmaması akıştaki kişinin psişik enerjiyi kontrol etmekten vazgeçtiği veya vücudunda ve zihninde olanlardan bihaber olduğu anlamına gelmez. Aslında genelde tam tersi doğrudur (Csiksznetmihalyi 2022, s.102).''

Akışın hangi durumlarda oluşabileceğini veya nasıl işlediğini tam olarak bilmeyen birisi akışın yalnızca 'being in the zone' yani çevresel etmenlerden soyutlanma ve yarattığı huşu haline bakarak özün aktif olmadığı düşüncesine kapılabilir. Fakat optimum deneyimler özün

çok aktif olarak rol almasını (Csikszentmihalyi 2022); deneyimin her aşamasında çevik ve uyanık olan zihnin hem detaylı hem de bütünlüklü olarak aktiviteye hâkim olmasını talep eder.

‘‘İyi bir arkadaşla yapıla kaliteli bir sohbet” gibi deneyimler de tırmanma, beste yapma ve dans etme gibi etkinliklerle oldukça benzer şekilde değerlendirilmektedir. Bu örnekten de anlaşılmaktadır ki, başkalarına karşı hissedilen sıcak bir yakınlık duygusu ya da ego sınırlarının gevşemesi, en azından bazı ototelik (kendi içinde ödüllendirici) etkinliklerde önemli bir rol oynamaktadır. Bu, şaşırtıcı bir bulgu değildir; çünkü burada tanımlanan deneyim tipi, Turner'ın (1974) *communitas* adını verdiği durumda karakteristik olarak görülmektedir. *Communitas*, toplumsal rollerin geçici olarak askıya alındığı ve insanlar arasındaki kendiliğinden etkileşimlerin teşvik edildiği bir durumu ifade eder; bu tür deneyimlere genellikle belirli dini ritüellerde, kutlamalarda veya geçiş törenlerinde rastlanmaktadır (Csikszentmihalyi 1975, s. 30).

Aşağıda, akış deneyimi yaratan etkinliklere katılan bireylerle yapılan görüşmelerden alınmış bazı alıntılar yer almaktadır (Csikszentmihalyi, 1975, s. 39, 40). Bu ifadeler, eylem ile farkındalığın birleşmesinin farklı durumlarda ne anlama geldiğini somut biçimde ortaya koymaktadır. Üst düzey bir satranç oyuncusu: *"Oyun bir mücadeledir ve konsantrasyon nefes almak gibidir—hiç düşünmezsiniz. Üstünüze çatı çökse ve size isabet etmese, farkında bile olmazsınız."* Deneyimli bir dağcı: "*Yaptığınız işle o kadar meşgulsünüz ki, kendinizi içinde bulunduğunuz etkinlikten ayrı bir varlık olarak düşünmezsiniz... Yaptığınız şeyden ayrı bir benlik olarak görmezsiniz kendinizi."*

Bir dansçı, bir performans iyi gittiğinde nasıl hissettiğini şöyle tarif eder: *"Konsantrasyonun çok yoğundur. Zihnin dağılmaz, başka bir şeyi düşünmezsin; tamamen yaptığın işe odaklanırsın. Bedenin iyi hisseder. Hiçbir gerginliğin farkında olmazsın. Bedenin tamamen uyanıktır. Blokaj ya da sertlik hissettiğin hiçbir bölge yoktur. Enerjin çok düzgün bir şekilde akar. Rahatlamış, konforlu ve enerjik hissedersin."*

Eyalet şampiyonu bir lise takımının basketbol oyuncusu: *"Aklımdan geçen tek şey maçı kazanmaktır. Ama aslında düşünmem gerekmiyor. Oynarken her şey kendiliğinden gelir. Bu iyi bir his. Her şey yerli yerinde ve pürüzsüz ilerler."*

Aynı takımdan bir başka oyuncu*: "Bir maçta 'ısındığımda'... dediğim gibi, hiç düşünmezsin. Eğer geri çekilip neden bu kadar iyi oynadığını düşünmeye başlarsan, bir anda darmadağın olursun."*

Bu etkinliklerin sıradan yaşantıya kıyasla akış yaşantılarının sağlanmasına etki ediyor olması, bu aktivitelerin yapısı itibariyle bireyin dikkatini tamamen yaptığı işe yönlendirmesine ve böylece dış dünya ile arasındaki sınırların silikleşmesine olanak tanımasındandır. Kişi, bu tür etkinlikler sırasında kendisini yaptığı eylemlerden ayrı bir varlık olarak algılamaz. Benlik duygusu silikleşir, dış dünya ile olan sınırlar geçici olarak kaybolur. Böyle bir deneyimde öz benlik arka plana çekilir ve birey yalnızca yaşantının içinde var olmaya başlar. Bu da öz farkındalığın geçici olarak ortadan kalktığı, benliğin eylemle bütünleştiği bir durum yaratır.

2.2.7. İçsel Ödül (Ototelik Deneyim)

Akış deneyimlerini yaşayan birey deneyimin kendisini yaşamaktan ötürü keyif duyar. Akış deneyimlerinde kişinin eylemi yapmaktaki asıl amacı eylemin kendisidir. Bu tür deneyimlere *ototelik deneyimler* denir (Csikszentmihalyi 1975). Kişi yalnızca eylemi yapmaktan keyif aldığı için yapmaya devam eder. Eylemin yapılması için farklı sebepler var olsa bile çalışma (veya yalnızca eylemi yapma) motivasyonu için dışsal sebeplere ihtiyaç duyulmaz. Dışsal sebepler her alandaki etkinliklere göre farklılaşabilir. Öğrenciler için dış sebepler not kaygısı, statü, öğretmenine mahcup olmama ve benzeri durumlar olabilecekken bir basketbolcu için oyundan ziyade yalnızca skorlara odaklanmak olabilir. Fakat aktivite onu yapan kişiye doğal bir içsel ödül sunduğunda o aktiviteden daha yüksek verim alınması mümkün olacaktır. Daha önce keyif verici olduğu deneyimlenen aktivitenin bir başka zaman tekrar edilme olasılığı da artar.

Satranç oynamaya, dans etmeye veya müzik bestelemeye zaman ayırmanın ve çaba harcamanın ana nedenleri, deneyimlerin kendi başlarına ödüllendirici olması ve etkinliklerin kendilerine ait eğlenceli küçük dünyalar sağlamasıdır (Csikszentmihalyi, 1975, s.14). Bu aktiviteleri akışa eğilimli yapan şey optimum deneyime ulaşmayı kolaylaştırmak üzere tasarlanmış olmalarıdır. Beceri gerektiren kuralları vardır, hedefler koyarlar, geri bildirim sağlarlar, kontrolü mümkün kılarlar. Aktiviteyi günlük hayatın sözde ‘‘nihai gerçekliğinden’’ mümkün olduğunca farklılaştırarak konsantrasyonun sağlanmasını ve eyleme dahil olmayı kolaylaştırırlar (Csikszentmihalyi, 2022, s.114).

2.2.8. Dışsal Teşviklerin Tehlikesi

Csikszentmihalyi (1975), öğretmenler ve işverenler aracılığıyla sağlanan dışsal teşviklerin, öğrenciler ve çalışanlar üzerindeki motivasyonel etkilerine dikkat çeker. Ona göre, dışsal ödüller her ne kadar kolaylıkla kullanılabilir olsa da bilinçli ve dengeli biçimde uygulanmadıklarında bazı riskleri beraberinde getirir. Bu tür teşviklerin uzun vadede bireyleri

etkinlikleri yalnızca sonuçları için gerçekleştirmeye yöneltebileceği, bu durumun da yapılan işlerin içsel anlamdan uzaklaşmasına neden olabileceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, bireyler için etkinlikler bir görev haline gelirken, içsel motivasyonun yerini giderek artan dışsal ödül ihtiyacı alır. Bu anlayışın yaygınlaşmasıyla kültürel düzeyde ‘‘iş’’ ve ‘‘boş zaman’’ arasında keskin bir ayrım ortaya çıkar: İş, zorunlu ve fayda odaklıyken, boş zaman ise keyifli ancak değersiz etkinliklerle özdeşleştirilir. Csikszentmihalyi’ye göre, birey dışsal olarak ödüllendirilen rollere ne kadar çok uyum sağlarsa, o denli az zevk alır ve daha fazla dışsal ödüle ihtiyaç duyar. Bir akış etkinliğine rekabet, kazanç veya tehlike gibi dışsal motivasyon unsurlarının eklenmesi, aynı zamanda bu etkinliği dış gerçeklikten gelen müdahalelere karşı daha savunmasız hale getirir. Bu kısır döngüyü kırmanın tek yolu ise, bireyin üstlendiği rolleri kendi içinde daha keyifli ve anlamlı hale getirmesidir (Csikszentmihalyi, 1975).

‘‘İdeal olan, akışın tamamen sonuç düşüncesinden arındırılmış saf katılımla ortaya çıkmasıdır. Ne var ki çoğu insan, akış etkinliğine katılmadan önce, en azından başta, bu tür dışsal uyarıcılara ihtiyaç duyar. Ancak zamanla içsel ödüllerin farkına varmayı öğrenirler (Csikszentmihalyi, 1975, s. 42).’’

Bir kişi dışsal olarak ödüllendirilen rollere ne kadar çok uyarsa, o kadar az zevk alır ve o kadar çok dışsal ödüle ihtiyaç duyar. Çemberi kırmanın tek yolu, rollerin kendilerini daha keyifli hale getirmektir. Csikszentmihalyi, boş zaman aktivitelerinin ve yapısı gereği daha keyif verici olacağı düşünülen bazı meslek türlerinin (bestecilik, cerrahlık veya öğretmenlik gibi) dışsal teşviklere gerek duymak konusunda neden bu kadar bağımsız olabildiğini anlamak amacıyla bu aktivitelerde hangi etmenlerin etkinliğin sürecini kendiliğinden ödüllendirici hale getirdiğini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir (Csikszentmihalyi, 1975, s. 4, 5).

‘‘Hem boş zaman etkinliklerinin hem de tatmin edici mesleklerin neyi keyifli kıldığını daha iyi anlayarak, yaşamın diğer alanlarında dışsal ödüllere olan bağımlılığı nasıl azaltabileceğimizi de öğrenebileceğimizi umduk (Csikszentmihalyi 1975, s.5).

2.2.9. Zaman Dönüşümü

Eylem ve farkındalığın birleşmesiyle güçlü bir şekilde ilişkili olan bir diğer unsur ise zaman algısının değişimidir; yani kronolojik zamanla psikolojik zaman arasındaki uyumun bozulmasıdır. Kişi aktiviteyi yaparken zamana dair algısını kaybedebilir. Geçen zamanı anın büyüsüyle veya çok daha hızlı geçmiş gibi hissedebilir ya da sıkıntılı bir anında çok daha yavaş ilerliyor olduğu hissiyatında olabilir. Her iki durum da benlik farkındalığının artmış olduğu durumlardır (Csikszentmihalyi, 1975, s.87).

Fakat akış deneyimlerinde benlik bilinci yerinde olduğunda kişinin sınırlı dikkati tam anlamıyla eyleme yönelemez ve akış gerçekleşemez. Bu akış anı öyle bir deneyim olmalıdır ki kişi, benlik farkındalığını ve dış dünyayla olan bağını askıya alarak yalnızca eylemin kendisine odaklandığı bir gerçeklik içinde olmalıdır. Akış deneyimini yaşayan bireyler bu deneyimlerini 'sonsuzluk' ve 'zamansızlık' deneyimleri olarak tanımlamış ve bu deneyimlerden sonra 'zamanın nasıl geçtiğini fark etmedikleri, hatta zamanın dışına çıktıkları' gibi ifadeler ile aktarmışlardır (Csikszentmihalyi, 1975).

2.3. Akış Deneyiminin Derinleşmesi: Bilinci Anlamak

Bilinci anlamak akış deneyimlerinin gerçekleşebilirliğinde önemli payı olan dikkatin yöneltilebilmesi koşulu için gereklidir. Csikszentmihalyi'ye (1988) göre dikkatin yoğunluğu ve kapsayıcılığı sınırlıdır. Bu sınırlar, bir anda bilince alınabilecek bilgi miktarıyla belirlenmektedir. Her potansiyel uyarıcının bilince ulaşabilmesi için bu sınırlı kaynağın ona yöneltilmesi gerekmektedir (Csikszentmihalyi ve Csikszentmiahlyi, 1988, s.4).

Bilinç, insanın kendisini ve çevresini algılayabilme yetisiyle ilişkilendirilen bir kavramdır. Çoğu zaman şuurla eş anlamlı olarak kullanılsa da bazı yaklaşımlar bu iki kavram arasında ince bir fark olduğunu öne sürer. Örneğin, bilinç bireyin sahip olduğu zihinsel kaynakları ifade ederken, şuur bu kaynakları nasıl kullandığını gösterir. Bu fark, bir metaforla şu şekilde açıklanabilir: Bilinç banka hesabındaki paraya benzerken, şuur bu parayı değerlendirme becerisine karşılık gelir. Ne olduğu kesin çizgilerle tanımlanamasa da bilinç, düşünce, davranış ve farkındalık süreçlerini kapsayan bir yapı olarak kabul edilir. Bununla birlikte, bu farkındalığın tam olarak beynin hangi bölgesinde oluştuğu günümüzde hala netlik kazanmamıştır (Canan 2016, Açık Beyin 2021, Öztürk 2020; akt. Renda 2022, s.19,20).

Mihaly Csikszentmihalyi ve Isobella Csikszentmihalyi (1988) tarafından akış kuramıyla birlikte geliştirilen deneyim, bilinç ve benlik modeli, insan zihninin bilgiyle nasıl başa çıktığını açıklamayı amaçlamaktadır. Bu modele göre, bireyler her an çevrelerinden gelen çok büyük miktarda uyaran ve bilgiyle karşı karşıyadır. Bu bilgi yoğunluğu içinde bilinç hangi bilginin işleneceğine karar veren evrimsel olarak gelişmiş seçici bir filtreleme sistemi olarak iş görür. Bilgi, dikkatin belirli bir nesneye veya düşünceye yönlendirilmesiyle bilince girer. Dikkat gösterilen bu bilgi, daha sonra biliş (düşünme), motivasyon (istek) ve duygu (his) süreçlerini kapsayan bir sistem olan farkındalık düzeyinde işlenir. Bu aşamada birey, bilgiye yalnızca zihinsel olarak tepki vermez, aynı zamanda onu duygusal ve istemsel açıdan da deneyimler. Hafıza sistemi bu sürece dahil olan bilgileri saklar ve gerektiğinde yeniden işler. Bu çerçevede, bireyin yaşadığı öznel deneyimler, bilincin içeriği olarak tanımlanabilir. Yani

birey neyi seçip dikkatini yöneltmişse, onunla ilgili yaşadığı her şey de öznel deneyiminin bir parçası haline gelir (Csikszentmihalyi ve Nakamura, 2002, s.91).

Bilinç kavramının kendisi soyut ve kapsamlı olsa da bilincin farklı hallerini sınıflandırmak mümkündür. Literatürde genellikle dört temel bilinç durumu üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki uyanıklık halidir. Bu, kişinin dış dünyaya açık olduğu bilinç halidir. Kişi çevresinde olup biteni algılar ve etrafındakilerle etkileşimlerde bulunur. İkinci durum bilinç dışına geçilen uyku halidir. Bu evrede beden ve zihin dinlenme, yenilenme ve onarım süreçlerine odaklanır. Bir diğeri, bedenin tepkisiz kaldığı ancak zihnin içsel imgelerle meşgul olduğu, düşlerin yoğunlaştığı ve bilincin dönüşüme uğradığı bir bilinç seviyesidir. Son olarak, bilincin olağan algının sınırlarını aştığı ve gerçeklik anlayışının ötesine geçtiği, aşkın nitelikte bir durumdan söz edilmektedir (Dispenza, 2020, s. 302; akt. Renda 2022, s.20).

2.3.1. Bilinçte Düzenlilik veya Kaos: Akış ve Psişik Entropiye Yakından Bakış

Bilinç üzerinde olumsuz etki yaratan güçlerden biri, bireyin hedefleriyle çelişen ya da dikkatini bu hedeflerden uzaklaştıran bilgi ve uyaranların yol açtığı psişik düzensizliktir. Bu tür dağınıklıklar dikkati konuyla ilgisiz unsurlara yönelmeye zorlar ve kişinin onu kendi iradesiyle yönlendirme kapasitesini zayıflatır. Bu gibi durumlarda psişik enerji işlevini yitirir, durağan ve etkisiz bir hal alır (Csikszentmihalyi 2022, s.66).

Csikszentmihalyi'ye (1990) göre zihnin doğal durumu düzensizliktir. Eğitimle yapılandırılmadığında ya da dikkat gerektiren dışsal bir nesne olmadığında, bireyler düşüncelerine yalnızca kısa süreli olarak odaklanabilir. Dış uyaranlarla yapılandırılan ortamlarda odaklanmak daha kolaydır ve bu gibi durumlarda kişi kendini adeta otomatik pilota alır. Ancak birey yalnız kaldığında, zihnin temel kaotik yapısı kendisini gösterir; rastgele düşünce örüntülerine yönelir ve çoğu zaman acı verici ya da rahatsız edici anılarda takılı kalır. Bu durum, yakın geçmişte yaşanan kırgınlıklara veya uzun süreli hayal kırıklıklarına odaklanma şeklinde oluşabilir (Csikszentmihalyi, 1990, s.4).

Bilgi bireyin hedefleriyle çelişmeye başladığında bilinç rahatsız olur ve bu da psişik entropi adı verilen bir iç düzensizlik haline yol açar. Eğer bu durum uzun süre devam ederse, kişi dikkatini toplayamaz ve hedeflerine yönelme gücünü kaybeder. Bu da özün zayıflamasıyla beraber içsel çelişkilerin galip gelmesi anlamına gelir (Csikszentmihalyi, 2022, s.67).

Psişik entropi durumunda asıl mesele bireyin yaşamında ortaya çıkan beklenmedik olayların kendisi değil, bu olayların birey üzerinde yaratmış olduğu etkidir. Olumlu veya olumsuz bireyin başına gelen herhangi bir durum ancak bireyin onu yorumlamasıyla etkili

olur. Bilgiyi anlamlandıran ve zihinsel süzgecinden geçirip ona anlam yükleyerek hangi bilginin tehditkâr, destekleyici ya da nötr olduğuna karar veren bireyin özüdür. Her birey özünde bu içsel değerlendirme sistemine sahiptir. Her yeni bilgi bilinç tarafından özle olan ilişkisine göre ele alınır. Eğer bilgi amaçlarımızla çelişiyorsa bilinçte bir düzensizlik yaratır ve bu durum bizi tehdidi tanımlamaya, onunla baş etmenin yollarını aramaya iter. Öte yandan bilgi hedeflerimizi besliyorsa, psişik enerjiyi serbest bırakır ve özün bütünlüğünü güçlendirir. Bu durum oluştuğunda da birey psişik entropinin karşıtı olan yüksek haz olanağı sunan optimum deneyimin oluşmasını sağlar. Bilinçte sağlanan bu düzenlilik ile her türlü kaygı ve endişe devre dışı kalır. Entropiye karşı bu mücadele aslında özün sahip olduğu kaynakları verimli kullanabilmesi için yapılır. Çünkü bu başarıldığında meydana gelen akış halini yaşayan herkes dikkat yönetiminin önemini bilir. Anda olmanın sağladığı yoğunluklu deneyim ve haz herkes için çekicidir (Csikszentmihalyi, 2022, s.69-71). Başarısızlık ve kaygılardan arınamayan bir zihin kimseye fayda sağlamamakla birlikte istendik durumdan oldukça uzaktır. Dolayısıyla bilinçte düzenin sağlanması yaşam kalitesinin artması ve kişisel gelişimimiz için oldukça önem taşımaktadır. Bilinç üzerinde deneyim sahibi olan kişi, dikkatini isteyerek yönlendirebilir, dikkat dağıtıcı unsurları dışlayabilir (Csikszentmihalyi, 1990, s.31) ve psişik enerjisini hedefleri doğrultusunda verimli şekilde kullanabilir (Csikszentmihalyi, 1990, s.39). Bu bağlamda, bireyin yaşamındaki deneyimleri şekillendirmesinde merkezi bir rol oynayan bilinç denetimi kavramının daha yakından incelenmesi gerekmektedir.

2.3.2. Bilinç Denetimi

Hawkins'e (2016) göre bilinç halleri, insan yaşamının gelişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır ve hayat aslında bu bilinç seviyesinin zaman içerisinde düşük farkındalıktan yüksek farkındalık durumlarına doğru uzanan tecrübelerin bütünü olarak da düşünülebilmektedir. Bilinç seviyesi yükseldikçe birey yalnızca kendi içsel dünyasını dönüştürmekle kalmayarak çevresi üzerinde de etkili olmaya başlar. Bu etkinin ise her kişinin kendine özgü çevresine yaydığı beyin frekanslarıyla gerçekleştiği düşünülür. Mantıklı ve tutarlı düşünme yetisi, bilinç katmanları tek tek açıldıkça gelişir. Bilincin her hareketi, öncesinde bilinçaltında bir düşünce ya da sezgi olarak belirir. Düşünce, çoğu zaman bilinçaltının yarattığı nedenlerin doğal bir sonucudur. Bilinçaltı ise insanla; sezgi, dürtü, tutku, his ve imge gibi kanallarla sürekli iletişim halindedir (Seçkin, 2010, s.55, Hawkins 2016; akt. Renda 2022, s.21).

Bilinç üzerinde denetim sağlamak yalnızca bilişsel bir yeterlilikle açıklanamamaktadır. Bu süreçte duygular ve irade de en az zekâ kadar belirleyici rol oynar.

Teorik bilgiye sahip olmak, uygulama aşamasında tek başına yeterli değildir. Nitekim her ne kadar müzisyen ya da sporcuların bu denetimi sürekli olarak sürdürmeleri gerekiyor olsa da bu çaba ve süreklilik gerektiren, kolay olmayan bir süreçtir. Öte yandan, bilinç yönetmeye dair bilgilerin evrensel ve zamandan bağımsız olmadığını da belirtmek gerekir. Kültürel bağlam değiştikçe bu bilgilerin içeriği de yeniden şekillenmektedir. Geçmişte farklı kültürlerde ortaya çıkan Sufi mistiklerinin, yogilerin ya da Zen öğreticilerinin bu alandaki birikimi, kendi dönemleri ve koşulları içinde anlamlı ve işlevsel olsa da bu bilgilerin geçerliliği büyük ölçüde yaşanılan toplumsal ve kültürel çevreye bağlıdır (Csikszentmihalyi, 2022, s.45).

İnsan zihni yalnızca bilinçli süreçlerden ibaret değildir, bilinçdışında çok daha geniş bir alanı kapsar. Johnson'a (2021) göre ego, bireyin dışa sunduğu imajdır ve dış onaya ihtiyaç duyduğu için kişiyi içsel özünden uzaklaştırır. Oysa asıl güç bireyin içsel doğasındadır. Tolle'ye (2012) göre bu içsel benlikle bağlantı kurmanın yolu, direnişi bırakıp şimdiki ana teslim olmaktır. Bu teslimiyet savunmasızlık gibi görünse de aslında farkındalık ve bilinçli yaşamanın başlangıcıdır (Johnson, 2021, Tolle, (2012); akt. Renda, s.21,22). *'Müziğin Etkisindeki Beyin''* kitabının yazarı Levitin (2015) ise çocukların bilişsel çok yönlülük kazandıkça stratejiler yaratmaya başladığına vurgu yapmıştır.

2.4. Üst Düzey Akış Deneyimleri

2.4.1. Karmaşıklık – Özde Ayrışma, Bütünleşme ve Kutsanmışlık

Akış yaşantıları sırasında kişi, sıradan bilincin ötesine geçerek kendisinden daha yüce bir bütünün parçası olduğunu hissedebilir. Bu durum ruhani bir deneyim izlenimi uyandırabilir. Akışın içindeki kararında zorluklar bireyi zorlayarak sadece anlık başarılar değil, aynı zamanda yeni beceriler geliştirerek potansiyelini açığa çıkarmasını sağlar. Bu yoğun deneyim sırasında bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal kaynakları tam bir bütünlük içinde eyleme yönelir. Bu da bireyin sadece performansını değil, benlik yapısını da dönüştürür. Csikszentmihalyi'ye göre akış, bir yandan bireyin kendine özgü yönlerini geliştirerek içsel olarak ayrışmasını sağlarken aynı zamanda daha büyük bir anlamla bağlantı kurarak bütünleşmesine olanak tanıyan psikolojik bir karmaşıklık yaratır (Csikszentmihalyi, 2022, s. 72,73).

Özetle akış yaşantıları özü karmaşıklaştırır ve özün entegre olmasına yardım eder. Tüm duyular aynı hedefe odaklanırken kişi kendi içsel dünyasıyla ve dış dünyayla hiç olmadığı kadar birlik içinde hisseder. Bu hazzı bir kere yaşayan birey daha fazla yaşamak için can atar. Csikszentmihalyi'ye göre öz böyle gelişir. Akış deneyimleri yaşanan anları daha

keyifli kıldığı ve bizim olduğumuzdan daha üst versiyonumuza ulaşırken bir yandan da insanlığa daha yararlı bireyler haline gelmemizi sağlaması yönleriyle önemlidir (Csikszentmihalyi, 2022, s.72-74). Bu süreç, bireyin yalnızca kişisel olarak gelişmesini değil, aynı zamanda yaşadığı topluma daha bilinçli ve katkı sunan bir birey olarak katılmasını da mümkün kılar.

2.4.2. Aşkınlık Kavramı

Aşkınlık (transcendence), bireyin tamamen kendini unutmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Bu özel deneyim bireyin bir şeye yoğun biçimde odaklanması, kendini kaptırması ya da büyülenmesi sonucu oluşur. Bu anlamda, bireyin dikkatini kendi iç dünyasından çıkararak dışsal bir odak noktasına yönlendirmesi, benliğin geri planda kalmasına ve öz farkındalığın kaybolmasına neden olabilir. Benliğin ya da bilinçli benliğin yaşadığı bu aşkınlık durumu, meditasyon veya odaklanma aracılığıyla yaşanabilir (Maslow, A. H., t.y).

Maslow, aşkınlık kavramını çok yönlü bir şekilde ele alarak onu yalnızca mistik ya da dinsel deneyimlerle sınırlı görmeyerek insanın varoluşunun farklı alanlarında da aşkınlığın gerçekleşebileceğini savunmuştur. Ona göre aşkınlık, bireyin yalnızca kendi benliğine dönük yaşantıların ötesine geçebilmesiyle mümkündür ve bu durum çeşitli bağlamlarda ortaya çıkabilir. Bu çok katmanlı yaklaşım içinde, özellikle ‘‘benliğin aşkınlığı (transcendence of self)’’ enstrüman performansı ve akış ilişkisi bağlamında önemli bir yer tutar (Maslow, t.y)

Benliğin aşkınlığı, bireyin kendi egosunu, bencilliğini ve benmerkezci eğilimlerini aşarak, kendinden daha büyük bir amaca veya sorumluluğa yönelmesiyle ortaya çıkar. Bu durum, kişinin yalnızca kendi ihtiyaç ve arzularına odaklanmak yerine, dışsal görevlerin, başkalarına karşı sorumlulukların ve gerçekliğin taleplerine içtenlikle yanıt verdiği anlarda belirginleşir. Böyle zamanlarda bireyin eylemleri, geçici isteklerin ötesine geçerek daha yüksek bir anlam ve bağlılık kazanır. Bu Maslow’un ‘‘metamotivasyon’’ olarak tanımladığı, bireyin kendini daha yüce bir çağrıyla özdeşleştirmesi halidir. Kişi, içsel yönlendirmelerinin ötesinde, doğanın veya evrensel düzenin bir parçası gibi hareket eder. Bu deneyim Taoist bir bakış açısını yansıtır. ‘‘Doğayla uyum içinde olmak’’ anlayışı, bireyin varoluşunu çevresiyle uyum içinde demeyimlemesi ve dışsal gerçekliğe açık, esnek ve duyarlı olması anlamına gelir (Maslow, t.y).

2.4.3. İlham ve Yaratıcılık

Csikszentmihalyi (2007), yaratıcılığın insanı diğer türlerden ayıran en temel özelliklerden biri olduğunu belirtir. Çünkü yaratıcılık, mevcut koşulların pasif bir sonucu

olarak sürüklenmek yerine, alternatif yolların mümkün olabileceğini düşünebilme yetisinin yani bilinçli zihinsel üretimin bir ürünüdür. Ancak gündelik yaşamın yoğun akışı içinde birey, dikkatini büyük ölçüde yalnızca günü geçirmeye ve hayatta kalmaya yönlendirdiğinde, yaratıcı düşüncenin gelişimi ciddi şekilde kısıtlanmaktadır. Bu noktada akış deneyimi, bireye dikkatini temel içgüdüler ve geçici kaygılardan uzaklaştırarak, kendi seçtiği bir etkinliğe tam anlamıyla odaklanma fırsatı sunar. Bu yoğun odaklanma hali, bireyin yalnızca sınırlarını zorlamasını değil, aynı zamanda daha önce erişmediği düşünce biçimlerine ve yaratıcı potansiyeline ulaşmasını da sağlar. Böylece kişi, akış yoluyla hem kendini dönüştürür hem de varoluşuna yeni bir anlam katar. Bu bağlamda, Descartes'ın ''Düşünüyorum, öyleyse varım.'' önermesi üzerinden yola çıkarak, ''Akış yaşıyorsam, varım.'' ifadesi bireyin varoluşunu deneyim temelli bir zeminde tanımlaması açısından anlamlı bir yorum olacaktır.

2.4.4. Akıştaki Beyin

Akış deneyimi sırasında beyinde çeşitli karmaşık bilişsel ve biyolojik süreçler meydana gelir. Bu süreçlerden biri, ön beynin (prefrontal korteks) etkinliğinde geçici bir azalma olmasıdır. Bu durum literatürde ''hipofrontalite'' olarak adlandırılır. Hipofrantelite durumunda beyin, geleceğe yönelik planlama ve değerlendirme işlevlerini bir süreliğine durdurur. Bu da bireyin kaygı düzeyinin azalmasına ve dikkatini mevcut etkinliğe daha rahat bir şekilde yönlendirmesine olanak tanır (Canan, 2022). Bu sayede kişi, akış halindeyken dikkat dağınıklığı yaşamadan etkinliğe tam anlamıyla odaklanabilir hale gelir.

Beyinde meydana gelen bu bilişsel ve nörokimyasal değişimler, akış deneyiminin hem zihinsel hem de bedensel boyutta bütüncül bir iyilik hali yaratmasına katkıda bulunur. Özellikle serotonin, endorfin ve norepinefrin gibi hormonların salgılanması, bireyin dikkat düzeyini yükseltirken aynı zamanda rahatlama ve tatmin hissini de destekler. Biyolojik açıdan değerlendirildiğinde, akış sırasında ortaya çıkan biyokimyasal süreçler sadece performansı desteklemekle kalmaz, aynı zamanda deneyim sonrası bireyin ruhsal ve fiziksel anlamda yenilenmiş hissetmesini sağlar. Spor, meditasyon, sanatla uğraşmak gibi etkinliklerde de benzer hormonların salgılanması, bu tür aktivitelerin akışa benzer etkiler yarattığını göstermektedir (Canan, 2022). Bu noktadan hareketle akış deneyiminin yalnızca performansla değil, bireyin genel iyi oluş haliyle de doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca akış durumu sırasında dopamin salgılanır. Bu hormon, bireyin daha iyi hissetmesini ve odaklanma becerisinin artmasını sağlar. Bu sayede kişi çevresel dikkat dağıtıcı uyaranlardan daha az etkilenir. Bununla birlikte, sakinleştirici etkisiyle bilinen ve vücutta doğal olarak bulunan anandamit adlı madde de akış anında açığa çıkar. Anandamit, kişinin

kendini huzurlu, dingin ve dengeli hissetmesine yardımcı olarak akış deneyiminin psikolojik yoğunluğunu derinleştirir (Canan, 2022).

2.4.5. Ototelik Kişilik ve Akışı Tüm Hayata Uygulayabilme

Birey yaşamı boyunca olumlu ya da zorlayıcı birçok deneyimle karşılaşır. Bu zorlukların niteliği ve bireylerin onlarla başa çıkma biçimleri kişiden kişiye değişir. Kimileri için bir engel aşılması güç bir sınır gibi görünürken, başkaları aynı durumu bir gelişim fırsatı olarak değerlendirebilir. Hayatın inişli çıkışlı doğası düşünüldüğünde, bu farkların nedenler üzerine düşünmek önemlidir.

Bu noktada Csikszentmihalyi (2004), bazı bireylerin zorluklar karşısında daha dirençli olmasını sağlayan ortak özellikleri araştırmıştır. Erken dönem çalışmalarında tanımladığı ‘‘ototelik kişilik’’ kavramı, bireyin yalnızca dışsal ödüller için değil, etkinliğin kendisi için harekete geçmesini ifade eder (Csikszentmihalyi, 1975/2000). Ototelik bireyler, merak, sebat ve içsel motivasyonla hareket ederek akış deneyimini daha kolay yaşar ve sürdürür (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002).

Bu kişilik yapısı, zorluklar karşısında iç dengeyi koruma becerisiyle de ilişkilidir. Logan’ın Frankl ve Bettelheim’ın çalışmalarından aktardığı üzere, kriz anlarında hayatta kalmayı başaran bireylerde güçlü bir yaşam amacı ve benlikten uzaklaşmış bir bireyselcilik anlayışı öne çıkar. Bu bağlamda Csikszentmihalyi (2022), bu özelliğe sahip bireylerin her durumda ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını ancak temel motivasyonlarının kişisel çıkar olmadığını vurgulamaktadır (Csikszentmihalyi, 2022, s.142).

Stres, her bireyin yaşamında farklı derecelerde deneyimlediği evrensel bir duygusal durumdur. Bu durumla başa çıkma süreci genellikle dış destek, psikolojik donanım ve bireysel başa çıkma startejilerine dayanır. Csikszentmihalyi’ye (1990) göre en belirleyici unsur başa çıkma biçimleridir; bazı bireyler talihsiz olaylara olgun savunma mekanizmalarıyla olumlu yanıtlar verirken, bazıları nörotik veya gerilemeye dayalı yollarla tepki gösterir. Bu noktada ototelik bireyler öne çıkar. Bu kişiler, bilinçdışı bir özgüvenle hareket eder, çevresel bilgileri sürekli işleyen uyanık bir zihne sahiptir ve hedefleri sekteye uğradığında hızla alternatif çözümler üretebilir. Böylece potansiyel olarak dağınık ve anlamdan yoksun deneyimleri bile akışa dönüştürebilme kapasitesi gösterirler (Csikszentmihalyi, 1990, s.5,6).

Ototelik kişiliklerin benlik yapıları, dış tehditler karşısında daha az sarsılır; bu sayede psişik enerjileri dağılmadan, yaşamın daha üretken ve anlamlı yönlerine yönlendirilebilir. İç dünyalarında kaotik bir mücadele yaşanmadığı için, bu bireyler çevresel fırsatlara daha açık

hale gelir. Enerji bir şekilde açığa çıkmalıdır; eğer bu enerji olumsuz içsel durumlara harcanırsa, akış yaşantısına ulaşmak zorlaşır. Çünkü akış, bireyden tam odaklanma ve mevcut ana yönelik adanmışlık talep eder.

Dış koşullar tehdit edici hale geldiğinde, narsistik eğilimlere sahip bireyler içsel dengelerini kaybedebilir ve dikkatlerini dış gerçeklikten çekerek yalnızca kendi zihinlerini düzenlemeye yönelirler. Bu durum, dış dünya ile etkili bir ilişki kurmalarını zorlaştırır ve kişinin içine kapanmasına yol açar. Buna karşılık, bazı bireyler dikkat ve bilinç kaynaklarını verimli biçimde kullanmayı öğrenmişlerdir. Dikkatlerini istedikleri hedefe yönlendirebilir, dikkat dağıtıcıları dışlayabilir ve bir amacı gerçekleştirmek için gereken süre boyunca odaklanmayı sürdürebilirler. Bu beceri, onların günlük yaşamın sıradan anlarında bile doyum ve keyif yaşamalarını sağlar (Csikzentmihalyi, 2022, s. 59, 60, 142). Bu nitelikler, ototelik kişilik yapısına sahip bireylerin ayırt edici özelliklerindendir.

2.4.6. Motivasyon ve Boş Zamanın Kullanımı

Motivasyonun ve boş zamanın nasıl değerlendirildiği, bireyin tatmin duygusu ve kişisel gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sanıldığının aksine boş zaman herhangi bir beceri gerektirmeyen bir alan değil; iş yaşamına kıyasla anlamlı şekilde değerlendirilmesi daha zor olan bir süreçtir. Pasif etkinliklere yönelmek daha kolay görünse de müzik, spor ve hobi gibi daha fazla dikkat ve çaba gerektiren etkinlikler başlangıçta disiplin ve enerji gerektirdiğinden, birey düşük motivasyon anlarında daha kolay ama daha az tatmin edici seçeneklere yönelebilir. Oysa tarih boyunca bilim, sanat ve halk kültürü ürünleri, insanların boş zamanlarında gerçekleştirdikleri yaratıcı ve özgün üretimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Csikszentmihalyi, 2007, s.3,4). Nitelikli boş zaman deneyimleri, yalnızca haz duygusunu değil, bireyin kendini gerçekleştirme sürecini de besleyen bir araç haline gelir.

Kişinin akış deneyimi yaşayabilmesi için öncelikle o etkinliğe yönelik içsel bir motivasyona sahip olması gerekir (Canan, 2022). *''Motivasyon, kişinin hedeflediği şeyler arasında, bazılarını başarmaya dair daha değerli görmesi ve bu değer atfettiği hedefi başarmaya yönelik isteği olarak tanımlanabilir (Kar, 2022, s. 48).''*

Motivasyon kısmen bir kişilik meselesidir. Zamanla gelişen ve az çok istikrarlı kalan alışılmış düşünce ve eylem kalıplarını içerir. Dolayısıyla motivasyon kişilik özellikleriyle de yakından ilişkilidir; yani bu kişilerin zamanlarını nasıl kullandıkları ve psişik enerjilerini nasıl harcadıklarıyla ilgilidir. Zor görevlere dikkat vermeyi öğrenmek, herhangi bir becerinin gelişimi için vazgeçilmezdir. Bu nedenle bazılarının motivasyon sağlamakta daha başarılıyken

bazılarının ise motivasyon sağlamakta zorlanmasının aktivite ve zaman kullanımıyla bağlantısı vardır (Csikszentmihalyi ve ark., 1993, s.7). Csikszentmihalyi ve ark. (1993, s.7) yetenekli gençlerin motivasyon düzeylerinin en çok içinde yaşadıkları sosyal çevreden etkilendiklerini, bu konuda ailenin öğrencinin yetenek gelişimine verdiği önem, değer ve desteğin bu gençlerin motivasyon düzeyleri üzerinde oldukça etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Eğitim sürecinde öğrencilerin bir etkinliği yalnızca bilgi edinmek amacıyla değil, aynı zamanda içsel bir tatmin duygusuyla tekrar etmek istemesi, o etkinliğin birey için ne kadar doyurucu olduğunun bir göstergesidir. Dışsal ödüllerden bağımsız olarak bir eylemin tekrar edilip edilmeyeceği, bireyin o deneyimden aldığı haz ya da yaşadığı sıkıntı gibi duygularla doğrudan ilişkilidir. Deneyimlerin birikimi, bireyin o etkinliğe gelecekte nasıl yaklaşacağını şekillendirir.

Csikszentmihalyi ve arkadaşlarına (1993) göre, yeteneklerini geliştirmiş bireylerin ortak özelliklerinden biri, yaptıkları işi sadece sonuç odaklı değil, sürecin kendisinden keyif alarak yapmalarıdır. Ancak bu keyif, yüzeysel bir eğlenceden çok, zorlu bir süreci aşmanın verdiği derin hazdan kaynaklanır. Bu bireyler, birçok kişi için yıpratıcı olabilecek zorlukları anlamlı ve tatmin edici deneyimlere dönüştürebilme becerisine sahiptir, bu da onları daha dirençli ve üretken kılar (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993, s.8).

Motivasyon; enerji, yönelim, ısrar (süreklilik) ve çoklu hedefe ulaşabilirlik (equifinality) gibi etkinleşme ve niyetin tüm boyutlarını kapsar. Psikoloji alanında motivasyon uzun süredir temel ve sürekli bir araştırma konusu olmuştur; zira biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin merkezinde yer alır. Belki daha da önemlisi, gerçek dünyada motivasyon, ortaya çıkardığı sonuçlar nedeniyle oldukça değer görmektedir: Motivasyon üretir. Bu nedenle başkalarını harekete geçirmeyi içeren yönetici öğretmen dini lider antrenör sağlık çalışanı ve ebeveyn gibi roller açısından birincil öneme sahiptir (Deci ve Ryan, 2000, s. 69).

Tam bir özümseme ve içsel motivasyon hali olan akış (Csikszentmihalyi, 1990) ve bireyin belirli durumlarda başarılı olabileceğine dair inancı olan öz yeterlilik (Bandura, 2012) gibi değişkenler pozitif psikolojide kök salmıştır ve eğitim de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Su ve diğerleri, 2024)

2.5. Akış ve Eğitim

2.5.1. Eğitimde Akış Deneyiminin Önemi

Akış üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki eğitim ortamları akış deneyimleri yaşamaya elverişli bazı unsurları içinde barındırmaktadır. Akış, eğitim psikolojisinde, özellikle öğrencilerin dikkatini, beceri düzeylerini, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirmede önemli bir hızlandırıcı olarak kabul edilir (Su vd, 2024, s.3). Okullar bireylere belli becerilerin kazandırılması üzerine kurulmuştur ve bunlar ders planları ile birlikte faaliyete konmaktadır. Okullarda öğretmenler tarafından uygulanan müfredat ve ders planları göz önüne alındığında akış halinin meydana gelmesinde yardımcı rol oynayan 'net hedeflerin olması, mevcut becerileri sınanması, geri bildirim sunulması' durumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Buna rağmen, akış kuramının doğrudan öğrenmeye uygulanabilir bir modeli henüz tam olarak geliştirilememiştir ve bu alanda yerleşik bir ölçme yöntemi de bulunmamaktadır (Pearce, 2005, s.2).

Araştırmalar, eğitim ortamlarında akışı destekleyen bazı koşulların çoğu zaman zaten var olduğunu göstermektedir. Özellikle ergen bireyler, hayatlarının diğer alanlarıyla karşılaştırıldığında, okulda daha sık yüksek düzeyde zorluk ve beceri uyumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Csikszentmihalyi, 1990; akt. Schmidt, 2010, s.607). Bununla birlikte, mevcut eğitim ortamlarının öğrenciler için potansiyel akış deneyimlerini arttıracak şekilde yeniden yapılandırılabileceği de vurgulanmaktadır (Schmidt, 2010, s.607).

Sınıf içi uygulamalarda öne çıkan pasif dinleme ve bireysel masa başı etkinlikleri, öğrencinin derse aktif katılımını ve motivasyonunu azaltarak akış yaşantılarını engelleyebilir (Shernoff vd., 2003; akt. Schmidt, 2010, s.607). Ayrıca, öğrencilere sınırlı düzeyde seçim hakkı tanınması, verilen geri bildirimlerin genellikle anlık değil uzun vadeli hedeflere yönelik olması ve dikkat çekici unsurların yetersizliği, sınıf ortamlarında akışın oluşmasını zorlaştıran diğer önemli etkenler arasındadır (Schmidt, 2010, s. 608,609).

Ayrıca Schmidt, akışı kolaylaştıran birçok koşulun, sınıf ortamlarında mevcut ve öğretmenler tarafından yönetilebilir nitelikte olduğunu ifade etmiştir Öğrenciler için zorluk ile beceri arasındaki denge, optimal denge hâlini destekleyecek şekilde ayarlanabilir. Hedef belirleme ve geri bildirim sağlama da çoğu sınıf ortamında düzenli olarak yer alan unsurlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler de öğrencileri mevcut görevlere yönlendirmek için dikkat dağıtıcı unsurları azaltabilirler. Geleneksel sınıf ortamlarının çoğunlukla öğrencilerin öğrenme süreci

üzerinde sınırlı kontrole sahip yapılar olduklarını göstermektedir. Bu tür sınıflarda genellikle uzun vadeli hedefler (örneğin bir ödevi tamamlama ya da sınavdan yüksek not alma) ön plandayken, öğrenme sürecini adım adım yapılandıran kısa vadeli hedefler çoğu zaman ihmal edilmektedir (Schmidt, 2010, s. 607,608).

Pearce (2005) ise Csikszentmihalyi'nin geliştirdiği üç kanallı akış modelinin eğitim ortamlarında uygulanabilirliğine dikkat çekmektedir. Bu modele göre akış dinamik bir süreçtir ve akışın sürdürülebilirliği için öğrenenin beceri düzeyi ile karşılaştığı zorluk arasındaki dengenin zamanla gelişmesi gerekir. Bu model, yeni başlayan bir öğrencinin çok temel becerilerini uygun zorluklarla eşleştirerek zamanla gelişmesine olanak tanır (Pearce, 2005, s.3,4). Massimini ve Carli (1988), zorluk ve beceri algılarını "akışın varlığı ya da yokluğu için kuramsal olarak en anlamlı referans noktası" olarak tanımlar. Bu yöntemin diğer yöntemlere göre avantajı, katılımcıya müdahalesinin minimum düzeyde olması ve bu sayede akış deneyimine müdahale etme ihtimalinin en düşük olmasıdır (Pearce, 2005, s.4)

Akış deneyimi, bireysel özelliklerle de ilişkilendirilmektedir. Örneğin, iyimserliği yüksek olan ve öz saygısı gelişmiş ergenler, akış hâlini daha sık yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ergen kız öğrenciler, erkek akranlarına kıyasla daha fazla akış bildirmiştir (Schmidt ve ark., 2007, Shernoff ve ark., 2000; akt. Schmidt, 2010, s.606).

Bununla birlikte, bireysel özelliklerin yanı sıra eğitimsel ve kültürel birikim de akışın yaşanmasında belirleyici bir rol oynayabilir. Bu ilişkiyi daha somut biçimde açıklamak adına müzik alanından verilecek sade bir örnek açıklayıcı olacaktır: Bir etkinliğin veya karşılaşılan bir sanat eserinin zevk verebilmesi için o şey hakkında bilgi sahibi olmamız gerekir. Daha kabaca anlatmak gerekirse o etkinliğin bilincin üzerinde zaman ve dikkat harcamaya değer bulacağı birtakım özelliklere sahip olması beklenir. Örneğin klasik müzik herkesin kolayca algılayabildiği veya zevk aldığı bir müzik türü değildir. Elbette ki herkesin duyduğunda ''Aa, evet, bunu ben de çok severim.'' demesi muhtemel Vivaldi'nin *Mevsimler*'i veya Debussy'nin *Clair de Lune*'u gibi birtakım popülerleşmiş çok değerli klasikler de mevcuttur. Fakat bu eserlerden keyif alan bir kişinin aynı karmaşıklığa sahip diğer eserlere karşı aynı ilgiyi ve duyguları beslemesinin sebebi daha çok söz konusu o müziklere *aşina olmak* kaynaklı olabilir. Bir müziğe aşina olmadığı veya onun için özel bir anlam ifade etmediği halde sadece o müziğin kendini dinlemekten hoşlanan ve karmaşıklığından etkilenen bir kişinin yaşadığı deneyim diğerlerinden daha farklıdır. Bu zevki deneyimlemek de ancak o konu üzerinde eğitimli olmak ile mümkün olabilir. Csikszentmihalyi'ye göre bu tüm akış aktiviteleri için geçerlidir. *''Gerekli becerileri geliştirmeden insan bu ilgiden gerçek bir haz almayı bekleyemez*

(Csikszentmihalyi, 2022, s.164).'' Csikszentmihalyi duymak ile dinlemek üzerindeki ayrıma dikkat çeker, dinleyen bir kişi akış yaşamaya daha yatkındır çünkü her akış aktivitesinde olduğu gibi müzik dinlemede akış yaşanması için de belirli bir dikkat harcanması gerekir. İlk başta duyusal olarak başlayan müzik dinleme etkinliği bilgi ve beceriler arttıkça en uç noktalarda Csiksentmihalyi'nin *analitik* dinleme olarak nitelendirdiği seviyeye ulaşır. Ona göre, bu müzik dinlemenin en karmaşık evresidir (Csikszentmihalyi, 2022, s.164-168).

Benzer duruma resim sanatında da rastlanabilir. Sanat eserlerini ait oldukları dönemin özelliklerini ve yaratım sürecinde kullanılan stilleri dikkate alarak inceleyen bir göz, o eserden alacağı estetik haz ve keyfi de daha derinlemesine deneyimleme imkanına sahip olacaktır. Bu anlamda öz yeterlilik ve akış deneyimlerinin yalnızca performans sergileme açısından değil, onların tüketimi aşamasında da oldukça ilişkili kavramlar olduğu düşünülebilir.

2.5.2. Akış ve Müzik Eğitimi

Müzik, kontrol hissinin sağlanabildiği, zaman algısında bozulmanın sıkça yaşandığı ve yoğun odaklanma gerektiren bir etkinlik olması bakımından aynı zamanda ototelik yani kendi içinde ödüllendirici bir deneyim niteliği taşır (Arda, 2021, s.32).

Gündelik yaşamda istenmeyen düzensiz bilinç durumları (psişik entropi) herkesin zaman zaman yaşadığı bir durum olmakla beraber bu durum gençler arasında daha yaygın ve sıklıkla gerçekleşebilmektedir. Kişiliğin henüz şekillendiği ve sosyal çevreyle etkileşimlerin de doğal olarak daha hassas olduğu ilk gençlik yıllarında bireyler belki de yaşamlarının en aktif biçimde müzik dinledikleri zamanlarını yaşarlar. Csikszentmihalyi ve arkadaşlarına (1993) göre bunu yapmalarının sebebi düzenli işitsel bilgi kaynağı olan müziğin ulaştığı zihnin organize edilmesine yardımcı olması ve bilinçlerine düzen getirmesidir. Ona göre müzik dinlemenin sıkıntı ve endişeyi azaltıcı etkileri bu ilgi yüksek boyutlara taşındığında akış deneyimleri başlatabilmektedir.

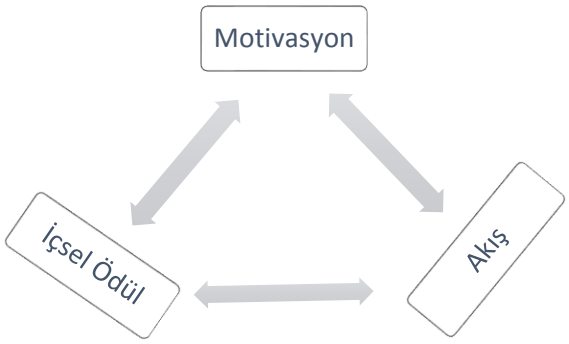
Müzik eğitimi bağlamında, bireylerin önceki öğrenme deneyimleri akış, öz yeterlik ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkide belirleyici bir rol üstlenmektedir. Csikszentmihalyi'nin (1990) öncü çalışması, müzikte daha zengin deneyime sahip öğrencilerin akış durumuna girme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, onların öğrenme süreçlerini daha derin ve anlamlı kılmaktadır (Su vd., 2024, s. 3).

Csikszentmihalyi'nin deneyim- benlik- modeli özelinde düşünüldüğünde öğrencinin müzik yapma isteğini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilecek başlıca sebeplerden biri 'müzikten haz alma' bilgisinin öğrencide olup olmadığı olabilir. Kişilerin zaman içerisinde

içinde bulundukları çevreden aldıkları bilgiler ve edindikleri deneyimler benlik algıları ile bilinçlerinin içeriğini önemli ölçüde etkiliyor ise müzik dinlemeyi seven veya müzik yapmaktan zevk duyan bir ailede büyümüş olan bir öğrencinin çalgı çalmaya karşı olan içsel motivasyonunun, müzikle hiç ilgili olmayan ve pek de fazla müzik dinlemeyen bir ailede büyümüş birine göre daha fazla olması beklenmektedir. Özetle bilinçte müzikle alakalı geçmiş yaşantılar tarafından oluşmuş birtakım girdiler olmasının müzik eğitiminde enstrüman dersine yönelik motivasyonu olumlu anlamda etkileyebileceği düşünülmektedir. Nakamura ve Csikzentmihalyi'nin (2002) çalışması da bu düşünceyi doğrulamaktadır.

2.5.2.1. Müzik Eğitiminde Öğrenme Motivasyonu

Müzik eğitiminde öğrenme motivasyonu ile akış yaşantıları, birbirini karşılıklı olarak destekleyen süreçler şeklinde ilerlemektedir. Öğrenme sırasında akış deneyimi yaşayan bir öğrenci, gerçekleştirdiği etkinlikten haz duyar; bu da etkinliğin içsel olarak ödüllendirici hale gelmesini sağlayarak içsel motivasyonu arttırır. İçsel motivasyonun artışı ise akış deneyimini oluşturan temel unsurlardan biridir. Bu çerçevede bakıldığında, öğrenme sırasında ortaya çıkan bu psikolojik süreçlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenme sürecinde yaşanan bu duygusal deneyimler, öğrencilerin derse olan ilgisini ve çalışma isteğini artırmaktadır.



Şekil 3. Motivasyon, akış ve içsel ödül ilişkisi

Pek çok öğrenci için motivasyon, müzik eğitimi sürecinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler zamanla çaldıkları enstrümana karşı ilgilerini kaybetmekte, hatta bu durum müzik eğitiminden tamamen vazgeçmelerine ve alan değişikliği düşünmelerine yol açabilmektedir. Buna karşın, yüksek motivasyon düzeyi, öğrenme etkinliğinden alınan haz üzerinde doğrudan etkili olmakta ve öğrencinin müzikal sürece yönelik doyumunu önemli ölçüde artırmaktadır.

> ‘‘Motivasyon çoğu zaman tek yönlü ve homojen bir kavram gibi ele alınsa da insanların eyleme geçmesini sağlayan etkenler oldukça çeşitlidir ve bu etkenler bireyler üzerinde farklı duygusal ve davranışsal sonuçlar doğurabilir. Kimi bireyler bir etkinliği içselleştirdikleri için isteyerek gerçekleştirirken, kimileri yalnızca dışsal baskılar nedeniyle harekete geçebilir. Örneğin, bazı insanlar içsel bir ilgi ya da bağlılıkla, bazıları ise ödül beklentisi veya gözetlenme korkusuyla davranış sergileyebilir. Bireyin bir etkinliği kendi değerleri ve ilgi alanları doğrultusunda mı, yoksa dışsal zorluklarla mı yaptığı sorusu, yalnızca bireysel psikoloji açısından değil, kültürel bağlamda da evrensel bir öneme sahiptir. Bu ayrım, bireylerin hem kendi davranışlarını hem de başkalarının eylemlerini anlamlandırmasında temel belirleyici bir boyut olarak görülmektedir (deCharms 1968; Heider, 1958; Ryan ve Connell, 1989; Johnson, 1993; akt. Ryan ve Deci, 2000, s. 69).’’

Eğitim bağlamında akış genellikle diğer teorilerle birlikte ele alınmıştır. Birçok çalışma, akış ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır (Schüler ve diğ., 2010; Keller ve diğ., 2011; Valenzuela ve Codina, 2014; Meyer ve diğ., 2016). Gerçekten de akış sıklıkla içsel motivasyon kuramı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Engeser ve Rheinberg, 2008); ancak, içsel motivasyonun tüm bağlamlarda akış için gerekli bir koşul olup olmadığı veya içsel motivasyonun akış boyutlarına nasıl katkı sağladığı konusunda henüz fikir birliğine varılamamıştır (akt. Csikszentmihalyi vd., 2021, s.2). ‘‘Buna ek olarak, Bandura'nın (2012) öz-yeterlik teorisi, akış ve öz-yeterlik arasındaki bağlantıyı anlamak için teorik bir çerçeve sunmakta ve bireylerin öz-yeterlik duygularını şekillendirmede geçmiş deneyimlerinin önemli rolünü vurgulamaktadır’’ (Su vd., 2024, s.3).

Müzik eğitimi bağlamında yapılan akış araştırmaları, öğrencinin akış yaşadığı deneyiminin yalnızca bireysel özelliklere bağlı değil, aynı zamanda öğretmen, aile ve sosyal çevre gibi dışsal faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir (Arda, 2021, s.34). Bu dışsal etkenler arasında bireyin motivasyonunu yönlendiren hedefler ve bu hedeflerin nasıl ölçüldüğü de önemli bir rol oynar. Clear’ın *Atomik Alışkanlıklar* kitabında aktardığı *Goodhart Yasası*, bu noktada dikkat çekicidir. Yasaya göre bir ölçüt doğrudan hedef haline geldiğinde artık güvenilir bir gösterge olma niteliğini kaybeder. Başka bir deyişle, ölçülen şey amaca dönüşürse hem ölçümün niteliği bozulur hem de bireyin davranışı doğal sürecinden sapar. Örneğin, bir öğrencinin müzikle olan bağının niteliğinden çok, sadece sınav notlarına ya da prova süresine odaklanması, onun içsel motivasyonunu zedeleyebilir. Bu durum, öğrenme sürecinin anlamından uzaklaşmasına ve akış deneyiminin sekteye uğramasına neden olabilir (Oxford Referance; akt. Clear, 2020).

2.2.3. Müzikal Akışın İçsel Boyutu

Müzik, bireyi trans benzeri bir bilinç haline taşıyabilen güçlü etkisiyle geçmişten günümüze dini ritüellerin temel bir unsuru olmuştur. Bu tür yüksek uyarılma durumları, yalnızca kişinin inançla ilişkili uygulamalarına daha yoğun biçimde katılmasına değil, aynı zamanda ritüele katılan diğer bireylerin duygusal ve sosyal bir bütünlük hissi geliştirmesine de olanak tanır (Kar, 2022, s.39). Benzer biçimde, akış yaşayan bir müzisyenin tüm dikkatini icraya yönelttiği, enstrümanıyla bütünleştiği ve onu bedensel bir uzantısı gibi hissettiği de ifade edilmektedir (Rich, 1988; akt. Arda, 2012). Bu noktada, akış yaşantısının özellikle müzikal performanslar sırasında nasıl sekteye uğrayabileceği sorusu önem kazanmaktadır.

Akış deneyimleri müzikal performans üzerinden değerlendirildiğinde bu konudaki en büyük engellerden birisi performans kaygısı konusudur çünkü enstrüman performansı, bireyin yalnızca teknik becerilerini değil, bilişsel ve davranışsal süreçler üzerindeki denetimini de aktif biçimde kullanmasını gerektiren çok boyutlu bir etkinliktir. Bu konuyla ilgili olarak geçmişten bugüne birçok çalışma yapılmış ve performans kaygısını oluşturan süreçler derinlemesine anlaşılmaya çalışılmıştır. Akış halinin yaşanmasına doğrudan engel olan bu kaygısal süreçlerde müzik öğrencilerinin çeşitli sebeplerden ötürü performans anında eylemleri üzerindeki kontrolü sağlayamadıklarından yakınmaları sebebiyle bu sürecin öz denetim problemlerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öz denetim kavramı, bireyin kendisinin belli yönlerini bilinçli olarak düzenleme çabası olarak tanımlanabilir. Öz denetimin iç yüzündeki süreçlere yönelik Samuel Z. Klausner' ın (1965) çalışması oldukça aydınlatıcı bir çerçeve çizmektedir. Klausner öz denetimi dört temel alan üzerinden sınıflandırılmıştır: Bunlar; (1) açık davranışların (dışarıdan herkesçe görülebilen, *overt performences*) kontrolü, (2) altta yatan psikolojik ve fizyolojik dürtülerin kontrolü, (3) bilişsel ya da düşünsel işlevlerin denetimi (örneğin endişelerin ortadan kaldırılması ya da dikkat dağınıklığına rağmen eyleme geçilmesi), ve (4) duyguların kontrolüdür (Klausner, 1965, s.14). Bu bağlamda Klausner'in denetim nesnelerine dayalı öz-denetim yaklaşımı, her ne kadar doğrudan müzik performansına yönelik olmasa da enstrüman performansı sırasında yaşanan akış deneyiminin içsel kontrol süreçleri açısından anlaşılmasına katkı sunabilecek değerli ve açıklayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Öz denetime dair oluşturulan bu kuramsal yaklaşımın, duygusal süreçler bağlamında akışın oluşumunu ve devamlılığını etkileyen unsurları içsel dengeler açısından da ele alma fırsatı sağladığı söylenebilmektedir.

Enstrüman performansı sırasında yaşanan akış deneyimi, sadece dışsal olarak gözlemlenen performans ile değil, aynı zamanda bireyin içsel süreçlerini nasıl yönettiğiyle de

doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda, Klausner'ın (1965) öz düzenleme yaklaşımı, bireyin öz kontrolü üzerindeki içsel süreçleri tanımlayan çok boyutlu bir yapı sunar. Performans sırasında dikkat dağınıklığı, sahne kaygısı ya da duygusal dalgalanmaların bastırılması gibi durumlar bu kontrol mekanizmalarının işleyişi ile açıklanabilir. Ancak bu kontrol süreçlerinin etkili olabilmesi için bireyin kendini yeterli hissetmesi de gereklidir. Ayrıca Bandura'nın (2012) öz yeterlik teorisi, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair inancının performans üzerindeki belirleyici rolünü vurgular. Benzer şekilde, Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme teorisi de bireyin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçları karşılandığında içsel motivasyonun artacağını öne sürer. Bu kuramsal yapılar bir araya geldiğinde, akış deneyiminin sadece anlık bir bilinç durumu olmadığı, öz düzenleme, yetkinlik ve içsel yönelime dayalı çok katmanlı bir psikolojik yapı olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla bu yapılar öğrencinin sahne performansı deneyimlerinin kalitesini belirleyen temel faktörlerin anlaşılması bakımından önemli değerlere sahiptir.

Müzik icrası, yoğun dikkat gerektiren bir etkinliktir ve bu nedenle kişiler müzik yaparken sıklıkla akış yaşarlar (Kang, 2022, s.2). Bugüne kadar pek çok araştırmacı, müzikle ilişkili bağlamlarda akış üzerine çalışmalar yürütmüş ve akış deneyiminin farklı yaş ve yeterlilik seviyelerindeki müzik icracıları arasında yaygın olarak yaşandığını ortaya koymuştur. Bunlar arasında küçük çocuklar (Custodero, 2005), ortaöğretim düzeyindeki müzik öğrencileri (Diaz ve Silveira, 2013; O'Neill, 1999) ve üniversite düzeyinde profesyonel ya da amatör müzisyenler (Fritz ve Avsec, 2007; Miksza ve Tan, 2015; Sinnamon vd., 2012) bulunmaktadır (akt. Kang, 2022, s.2).

Birçok araştırma, meydan okuma ile beceriler arasındaki dengenin müzisyenlerin akış yaşantısı ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu ve düzenli müzik pratiğinin bireylerin becerilerine dair algılarını arttırdığını göstermektedir (Buil vd., 2018; Fullagar vd., 2013; O'Neil, 1999; Tan ve Miksza, 2018; akt. Kang, 2022). Bu doğrultuda müzik icrasında ''beceri'' değişkeninin akış deneyimlerinin sağlanıp sağlanamaması üzerinde en önemli değişkenlerden birisi olduğu söylenebilmektedir (Kang, 2022).

Kang 'ın (2022) çalışmasına göre, ders planlamasında hedeflerin açık biçimde tanımlanması ve öğrencilerden gelen anlık geri bildirimlere duyarlı bir öğretim süreci yürütülmesi, öğretim ortamlarında yaşanan akış yaşantılarına olumlu katkılar sağlayabilir. Öğretmenler ders sırasında belirlenen hedeflere ulaşma sürecini dikkatle izlediklerinde ve öğrencilerin tepkilerini (yüz ifadeleri veya anlık tepkiler) etkili bir şekilde değerlendirdiklerinde, derse yönelik kendi odakları artar ve bu da öğretim sürecini daha tatmin

edici bir hale getirebilir. Öğrencilerle ortak hedeflerin paylaşılması ve bu hedeflere ulaşmak üzere iş birliği yapılması, bireysel düzeyde olduğu kadar grup düzeyinde de akış deneyimlerini destekleyebilecek önemli bir etkendir. Özetle; öğretmenlerin ders planlama sürecinde hedef netliği ve geri bildirim gibi faktörleri gözetmesi, kendilerinin de öğretim etkinliklerine yönelik katılımlarını ve akış yaşantılarını arttırabileceği belirtilmektedir.

Müzik eğitiminde enstrüman performansı bağlamında akış deneyimleri, yalnızca performans anına dayalı bir yaşantıyla sınırlandırıldığında, bu karmaşık yapının çok boyutlu doğasını kavramak güçleşmektedir. Oysa bu akış deneyimleri yalnızca performans anına dayalı bir deneyimle sınırlandırılmadan performans anının öncesi ve sonrasındaki deneyimler de ele alınırsa bireyin bu deneyimi nasıl ve neden yaşadığına dair daha geniş bir pencereden derinlikli ve bütüncül bir bakış açısı elde etmek mümkün olacaktır; çünkü akış deneyimleri yaşanırken olan olaylar kadar öncesinde ve sonrasında bireyin yaşadıkları deneyimle alakalı çok daha fazla şey anlatmaktadır. Nitekim Philioppe ve arkadaşlarının (2022) elit düzeydeki sporcular ve müzisyenlerle yürüttüğü çalışmada da akışın tek bir anlık deneyimden ibaret olmadığı, bunun yerine üç aşamalı bir süreç olarak yaşandığı ortaya konmuştur. ‘Hazırlık aşaması, akış durumuna giriş ve akıştan çıkış’ şeklinde ayrıştırılan bu süreçlerde, özellikle hazırlık aşamasının alt boyutları olarak ısınma, odaklanma, bedensel farkındalık ve duygusal durum gibi unsurların bireyin akışa ulaşmasında önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Philioppe ve arkadaşlarına (2022) göre; ısınma, icracı için özellikle performans öncesinde oluşabilecek dikkat dağınıklıklarını ve zihinde kaygı sebepli oluşabilecek dikkat dağılmalarını engelleyici katkılar sağlayabilmesi bakımından önemlidir. Performans öncesinde icracıların enstrümanlarını test etmeleri, gam çalışmaları veya nefes ve gevşeme egzersizleri yapmaları, teknik yeterliliklerin pekiştirilmesini ve zihinsel odaklanmayı destekleyecektir. Bu tür rutinlere çalışmalarda ve performans öncelerinde yer veriyor olmak, icracıların kendilerine güvenlerinin artmasına, akış deneyiminin öncülerinden eylem ve farkındalık bütünlüğüne ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla ısınma süreci, yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik bir hazırlık olarak da akış deneyiminin önemli bir parçasıdır.

Performans öncesi görselleştirme (imgeleme) tekniklerine başvurmak da akış deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Kişinin bilişsel ve duygusal açıdan performansın ufak bir ön provasını yapmasını sağlayan görselleştirme teknikleri, oluşabilecek iyi veya kötü senaryoların henüz gerçekleşmeden zihinsel olarak yaşanması sonrasında bireyin hazır bulunuşluğunu pozitif anlamda etkileyebilir.

‘‘İmgeleme, bir performansın, detaylı bir şekilde zihinde kurgulanması yöntemidir’’ (Salmon ve Meyer, 1992; akt. Teztel, 2016, s.12). ‘‘Stres altındayken imgeleme, odaklanma, gevşeme ve olumlu telkin yapma gibi kaygı ile başa çıkma yöntemlerini aktif olarak kullanabilmek, her insan için faydalı bir donanımdır. Bu donanım, icracıya da kişisel durumu ne olursa olsun, performans sürecinin kontrolü altında olduğu duygusunu yaşatacaktır’’ (Teztel 2016, s.13).

Ayrıca Klein (2017) prova ve performans sürecinde akış durumuna ulaşmayı kolaylaştıracak beş temel strateji önermektedir. Bunlar şunlardır;

1. Niyet Belirleme: Performansta açık ve ulaşılabilir bir amaç seçilmelidir. Örneğin, ‘’Eseri baştan sona ezberden çalmak’’ ya da ‘‘Tüm dinamik işaretlerini doğru şekilde uygulamak’’ gibi niyetler, dikkat odağını belirli bir noktaya yönlendirmeye yardımcı olabilir.
2. Derin nefes egzersizleri: Burundan 6 saniye boyunca nefes alıp 4 saniye tuttuktan sonra ağızdan hızlı bir şekilde vermek, kalp ritmini düzenleyerek zihinsel sakinliği destekler. Bu egzersiz prova sürecinde ve performans öncesinde birkaç kez uygulanabilir.
3. Olumlu içsel konuşmalar ve telkinler: ‘‘Hazırım’’, ‘‘Sakin ve kontrollüyüm’’, ‘‘Gerginliği bırakıyorum’’ gibi kısa ve destekleyici ifadeler, öz yeterlik algısını güçlendirebilir ve performans anında psikolojik rahatlık sağlayabilir.
4. Kas gevşetme çalışmaları: Vücudun belirli kas gruplarını (örneğin yüz, kol, bacak) 7 saniye süreyle kasılı tutulup ardından yavaşça gevşetilmesi, fiziksel gerginliği azaltmada etkili olabilir. Uygulama 10 saniyelik aralarla 2-3 kez tekrarlanabilir.
5. Zihinsel canlandırma (görselleştirme): Performans ortamının (mekân, enstrüman, ışık düzeni vb.) ve çalınacak eserin duygusal boyutlarının zihinde canlandırılması, performans öncesi hazırlık sürecine katkı sağlayarak akışa geçişi kolaylaştırabilir.

Sloboda ve ark. (1996, s. 306), müzikal performans başarısıyla yapılan pratik miktarı arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Üst düzey başarı gösteren bireyler en fazla pratik yapan grubu oluştururken, orta düzeydeki bireyler orta düzeyde, düşük başarıya sahip bireyler ise oldukça az pratik yapmaktadır. Bu ilişkinin özellikle bireylerin ‘‘ana enstrümanları’’ üzerinde gerçekleştiği sistemli ve görev odaklı pratiklerde daha belirgin olduğu görülmüştür. Buna karşılık, gayri resmî ve daha serbest nitelikteki pratiklerin başarıyla olan ilişkisi daha zayıf düzeydedir. Özellikle düşük başarı düzeyine sahip bireylerin bu tür gayri resmi pratiklere en az zamanı ayırdığı gözlemlenmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Ektirici, 2020 yılında Anadolu Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezinde, beden eğitimi ve spor dersleri alan 7. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin bireyselleştirilmiş öğretim modelleriyle bir ders dönemi boyunca yaşadıkları akış deneyimlerini incelemiştir. Karma yöntem kullandığı çalışmasında Ektirici, akış kuramı çerçevesinde model temelli bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını beden eğitimi dersinde, özellikle basketbol üzerinden ele almıştır. Her ne kadar bu çalışma müzik eğitiminden farklı bir disipline ait olsa da hem eğitim hem de akış kuramı ile doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle, müzik eğitimi alanında akış kuramı temelli yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Özkara ve Özmen (2016), ''Akış Deneyimine İlişkin Kavramsal Bir Model'' adlı çalışmalarında akış deneyimine ilişkin literatürdeki kavramsal karmaşayı gidermek amacıyla bu deneyimi oluşturan öncül ve boyutları bütüncül bir çerçevede bir araya getiren bir model önerisinde bulunmayı amaçlamıştır. Söz konusu model, zorluk-beceri dengesi, net hedefler ve geri bildirim gibi öncüllerin yanı sıra zevk, zaman algısının dönüşümü, odaklanma, merak ve kontrol duygusu gibi temel deneyim boyutlarını da içermektedir.

Hager, 2015 yılında University of Missouri – Kansas City'de tamamladığı doktora tezinde, akış deneyimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi Beş Faktörlü Kişilik Modeli (FFM) çerçevesinde incelemiştir. Araştırmaya 409 yetişkin katılmış ve çevrimiçi anketler yoluyla veri toplanmıştır. Bulgular, dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk (dürüstlük/disiplin) gibi kişilik özelliklerinin akış eğilimiyle pozitif ilişki olduğunu; nörotisizm ile ise ters yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, bazı kişilik özelliklerinin bireylerin akış yaşama eğilimlerini arttırabileceğini, bazılarının ise bu eğilimi engelleyebileceğini ortaya koymuştur.

Pearce'in (2005) University of Melbourne'daki çalışmasında görev-akışının anlamlı öğrenmeyi desteklediği ve akışın ototelik yapısının öğrencilerin öğrenim faaliyetlerinin sürdürülebilir olmasında olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Pearce, çalışmasında akışın online öğrenme (e-learning) ortamlarında öğrenciler için yararlı bir deneyim olduğuna dikkat çekmiş, ancak bu ortamlarda akışı ölçmek için kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin bu tür ortamlarda akışı nasıl yaşadıklarının aydınlatılmasının öğretim materyallerinin tasarımına katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Ryan ve Deci (2000), öz belirleme teorisi çerçevesinde bireylerin içsel motivasyonunu, sosyal gelişimini ve psikolojik iyi oluşunu etkileyen sosyal bağlamları inceleyen kapsamlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada, bireylerin özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanmasının kendiliğinden gelen motivasyonu ve sağlıklı psikolojik gelişimi desteklediği bulunmuştur. Bu ihtiyaçların karşılanmaması ise motivasyon kaybı ve daha düşük bir iyi oluş düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmada, kuramın eğitim, sağlık, iş yaşamı, spor ve psikoterapi gibi çeşitli uygulama alanlarında önemli pratik sonuçlar doğurabileceği vurgulanmaktadır.

2.6.2. Müzik Eğitimi, Müzik Performansı ve Akış Alanında Yapılan Çalışmalar

Pengcheng Su ve meslektaşları (2024), müzik eğitiminde akış, öz yeterlilik, öğrenme motivasyonu ve öğrenme çıktıları arasındaki çok boyutlu ilişkileri incelemişlerdir. Guangdong Eyaletinden 241 müzik öğrencisi ile yürütülen çalışmada, bu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılarak incelenmiştir. Özellikle akış deneyimlerinin öğrenme başarısına etkisi ve öz yeterlilik ile motivasyonun aracılık rolü üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrencilerin önceki deneyim düzeylerinin bu ilişkiler üzerinde belirleyici bir rol oynadığı bulunmuştur.

Kang (2022) tarafından yürütülen çalışmada, müzik öğretmenlerinin müzik icrası ve öğretim sürecindeki akış deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, akışın ortaya çıkmasını sağlayan dört öncül (meydan okuma, beceri, geri bildirim ve net hedefler) ile akış durumunu tanımlayan üç temel boyut (kendini kaptırma (absorption), zevk ve içsel motivasyon) üzerinden müzik öğretmenlerinin deneyimleri değerlendirilmiştir.

Arda, 2021 yılında Bahçeşehir Üniversitesi'nde tamamladığı yüksek lisans tezinde, müzik alanında performansa yönelik grup akış dinamiklerini incelemiş ve bu bağlamdaki çalışmalarını caz müziği icra pratikleri üzerinden gerçekleştirmiştir. Farklı akış modellerini ele alarak bunların müzikle olan ilişkilerini araştıran Arda, özellikle caz performansçılarının doğaçlama süreçlerinde akış kuramının etkilerini değerlendirmiş ve bu doğrultuda çeşitli öneriler sunmuştur. Arda'ya göre, Csikszentmihalyi'nin akış kuramında yer alan temel ön koşullardan biri olan ''anında geri bildirim alabilme'', caz müzisyenlerinin hem bireysel icra becerileri hem de grup içi etkileşimleri açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öz (2019), İstanbul Gelişim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Anabilim Dalı'nda tamamladığı yüksek lisans tezinde, konservatuvarlarda eğitim gören

öğrencilerin performans kaygı düzeyleri ile akış deneyimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, sürekli kaygı ile akış deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve sürekli kaygının akış düzeyini olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öz, çalışmasının sonunda, müzik eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilere akış kavramının tanıtılmasının ve bu öğrencilerin öğrenim süreçlerinde akış deneyimlerini arttırmaya yönelik seminer ve uygulamaların düzenlenmesinin yararlı olacağını vurgulamıştır.

Kaya, 2018 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezinde, müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrüman (piyano) aracılığı ile doğaçlama becerilerine yansımalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, akış deneyimi yaşayan müzisyenlerin akış durumu içinde olmayan müzisyenlere kıyasla daha başarılı performanslar sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Teztel, 2016 yılında akış kuramı ve müzik icrası arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, akış deneyimini oluşturan temel psikolojik boyutların tanımlanması, bu boyutların müzik performansıyla olan ilişkisinin değerlendirilmesi ve icrayı geliştirmeye yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Literatür taraması yöntemiyle yürütülen araştırmada, dikkat, içsel motivasyon ve yoğun konsantrasyon gibi unsurların müzik icrasına anlamlı katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, akış halinin icracıya hareket kolaylığı, tatmin duygusu ve olumlu bir ruh hali kazandırdığı sahne kaygısını azalttığı ve performansı desteklediği ortaya konmuştur. Çalışmada, müzisyenlerin akış deneyimini yaşayabilmelerine yardımcı olabilecek hedef belirleme, imgeleme, farkındalık geliştirme ve içsel motivasyonu destekleme gibi yöntemler önerilmiştir.

O'Neill (1999), genç müzisyenlerin müzikal performans becerilerinin gelişimini Csikszentmihalyi'ye ait Akış Kuramı ve Deneyim Örnekleme Yöntemi (Experience Sampling Method -ESM) aracılığıyla incelemiştir. İngiltere'nin kuzeyinde yer alan iki farklı okuldan 12-16 yaş arası öğrencilerle yürütülen bu çalışmada, uzmanlaşmış bir müzik okulundaki yüksek ve orta düzeyde başarılı öğrenciler ile genel bir devlet okulundaki müzikal olarak aktif öğrencilerin günlük yaşamlarında müzikle ilişkili etkinlikler sırasında yaşadıkları akış deneyimleri değerlendirilmiştir. Bulgular, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin hafta boyunca yalnızca daha fazla zaman pratik yapmadıklarını, aynı zamanda müzikal etkinliklerde daha yoğun akış deneyimi yaşadıklarını göstermiştir. Buna karşın, aynı okuldan orta düzeydeki öğrencilerin akış yaşantısı oranları daha düşüktür. Araştırma sonunda yapılan

görüşmelerde, bu öğrencilerin okul ortamını oldukça rekabetçi buldukları, yüksek başarı gösteren öğrencilerin ise sosyal çevrelerini daha çok destekleyici olarak algıladıkları ifade edilmiştir. O' Neill bu çalışmasıyla, bireyin yeterlik düzeyine uygun ve motive edici eğitim ortamlarının, öğrencilerin müzikal gelişimini ve akış yaşantılarını desteklemede kritik rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Nicel verilerle müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde ne ölçüde akış yaşadıkları belirlendikten sonra, nitel veriler aracılığıyla bu deneyimi etkileyen unsurların neler olduğu derinlemesine açıklanmıştır. Araştırmada Açımlayıcı Sıralı Model kullanılmıştır. Bu model "araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir... Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olacağını yorumlar" (Creswell ve Plano Clark, 2018, sf. 79). Bu modelde öncelik genellikle nicel verilerdedir, nitel veri nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkilidir, veriler yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografi özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ***Nicel çalışma grubunun demografik değişkenleri***

		n	Yüzde
Cinsiyet	**Kadın**	73	70,2
	Erkek	30	28,8
	Belirtmek istemiyor	1	1
	Toplam	104	100
Öğrenim Durumu	**Lisans 1**	22	21,2
	Lisans 2	22	21,2
	Lisans 3	18	17,3
	Lisans 4	27	26
	Yüksek Lisans	12	11,5
	Doktora	3	2,9
	Toplam	104	100
Enstrümanı (Branşı)	**Piyano**	26	25
	Şan	22	21,2
	Keman	22	21,2
	Viyola	2	1,9
	Viyolonsel	4	3,8
	Kontrabas	2	1,9
	Flüt	9	8,7
	Gitar	9	8,7
	Klarinet- Saksafon	4	3,8
	Bağlama	2	1,9
	Diğer	2	1,9
	Toplam	104	100

Tablo 1′de görüldüğü gibi katılımcıların %70,2′si kadın (n=73) ve %28,8′i erkek (n=30) olup, 1 öğrenci cinsiyeti belirtmek istememiştir.

Katılımcıların öğrenim düzeylerine bakıldığında, Lisans 1. sınıf %21,2 (n=22), Lisans 2. sınıf aynı şekilde %21,2 (n=22), Lisans 3. sınıf öğrencileri %17,3 (n=18), Lisans 4. sınıf öğrencileri %26 (n=27), yüksek lisans öğrencileri %11,5 (n=12) ve doktora öğrencileri %2,9 (n=3) oranındadır.

Katılımcıların enstrüman dağılımında ise en çok çalınan enstrümanlar piyano (%25, n=26), şan (%21,2, n=22) ve keman (%21,2, n=22) olarak öne çıkmaktadır. Diğer enstrümanlar; flüt (%8,7, n=9), gitar (%8,7, n=9), viyolonsel (%3,8, sn=4), klarinet/saksafon (%3,8, n=4), viyola (%1,9, n=2), kontrabas (%1,9, n=2) şeklinde dağılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu Sanatçı Akış Ölçeği'nden yüksek, orta ve düşük puan alan 5 'er kişi olmak üzere 15 kişi oluşturmaktadır. Tablo 2'de nitel çalışma grubunun demografi özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2. ***Nitel çalışma grubu demografik değişkenleri ve SAÖ puan dağılımları***

Katılımcı	SAÖ Puanı	Cinsiyeti	Öğrenim Düzeyi	Enstrümanı
D1	99	Kadın	Lisans 2	Piyano
D2	103	Kadın	Lisans 2	Viyolonsel
D3	107	Kadın	Lisans 4	Keman
D4	100	Kadın	Lisans 4	Saksafon
D5	56	Kadın	Lisans 3	Piyano
O1	136	Erkek	Lisans 2	Piyano
O2	131	Kadın	Lisans 2	Şan
O3	133	Kadın	Lisans 4	Piyano
O4	136	Kadın	Lisans 3	Gitar
O5	131	Kadın	Lisans 2	Şan
Y1	215	Kadın	Lisans 1	Viyola
Y2	217	Kadın	Lisans 2	Flüt
Y3	213	Kadın	Lisans 4	Şan
Y4	213	Kadın	Lisans 2	Flüt
Y5	211	Kadın	Yüksek Lisans	Şan

Sanatçı Akış Ölçeği'nden elde edilen veriler doğrultusunda, akış deneyimi düzeyi yüksek, orta ve düşük olmak üzere her gruptan 5'er kişi seçilmiş ve bu kişilerle 15 kişilik daha küçük ve seyreltilmiş bir grup oluşturulmuştur. Araştırmanın bu aşamasında amaçlanan, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalışma pratikleri ve sahne performansları sırasındaki akış yaşantılarına ilişkin nedensel boyutları daha derinlemesine anlamaktır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada nicel verileri toplamak üzere Kişisel Bilgi Formu, *Sanatçı Akış Ölçeği (SAÖ)* ve Akış Yaşantısı Ölçeği (AYÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Sanatçı Akış Ölçeği öğrencilerin genel çalışma pratikleri ve performanslarına yönelik uygulanmış; Akış Yaşantısı Ölçeği ise öğrencilerin sergiledikleri son performansa ilişkin akış durumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrenciler, her iki ölçeği bu amaçlara uygun şekilde yanıtlamaları konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmada nitel verileri toplamak üzere Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve süreç aşağıda anlatılmıştır.

Araştırmada kullanılan olan ölçeklere ilişkin gerekli izinlerin alınmasının ardından Etik Kurul Onayı alınmıştır (28.03.2024 tarihli ve E-67493393-302.08.01-952238 sayılı). Etik kurul izni Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Verilere Yönelik Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Forumu'nda müzik öğretmeni adaylarından cinsiyetleri, öğrenim durumları ve çaldıkları enstrümanları belirtmeleri istenmiş; nitel çalışma grubunun oluşturulabilmesi amacıyla ad ve soyad bilgilerine de yer vermeleri talep edilmiştir.

3.3.1.2. Sanatçı Akış Ölçeği

Renda (2022) tarafından geliştirilen Sanatçı Akış Ölçeği, Mihaly Csikszentmihalyi'nin kuramsallaştırdığı Akış Kuramı temelinde yapılandırılmış olup, özellikle sanatçılar ve sanatçı adaylarının mesleki bağlamda yaşadıkları akış deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Daha önce Jackson ve Marsch (1996) tarafından geliştirilen ve sporculara özgü akış yaşantılarını ölçmeye yönelik ölçeğin sanat alanına uyarlanmış bir versiyonu niteliğindedir. Sanat bağlamında özgün koşulları yansıtmak ve sanatçılara ait öznel deneyimleri daha sağlıklı şekilde değerlendirebilmek amacıyla Renda tarafından yeniden yapılandırılmıştır.

Tek faktörden oluşan Sanatçı Akış Ölçeği, Akış Kuramı'nın dokuz temel boyutunu (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002; akt. Renda 2022) esas almakta ve bunlara ek olarak Renda tarafından özgün olarak eklenen ''Birlik Bilinci '' boyutuyla birlikte toplam 10 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: zorluk-beceri dengesi, eylem ve farkındalığın kaynaşması, net hedefler, anında geri bildirim, eldeki göreve odaklanma, kontrol hissi, öz farkındalığın kaybı, zaman algısında değişim, ototelik deneyim (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002; akt. Renda 2022) ve birlik bilinci (Renda 2022). Bu boyutlar, optimal deneyimin yaşanması için ön koşul değil, birlikte akış durumunu oluşturan ve akışın varlığını gösteren temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002; Renda 2022). Renda'nın araştırması kapsamında bu ölçek yaratım ve performans temelli çalışmalarda sanatçının zihin-beden-ruh birliğini, özellikle de bedensel farkındalık ve ilerlemeyi ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

44 maddeli 5'li Likert tipindeki ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,95'tir. Sanatçı Akış Ölçeği Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.1.3. Akış Yaşantısı Ölçeği

Akış Yaşantısı Ölçeği, Csikszentmihalyi'nin kuramsal çerçevesini temel alarak, bireylerin akış yaşantılarını değerlendirmek amacıyla Magyarodi ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, bireyin zorlayıcı bir görev ile beceri düzeyi arasındaki dengeyi sağladığı ve çevresel uyaranları dışlayarak etkinliğe yoğunlaştığı özel dikkat durumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Uz Baş (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Uz Baş (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanmış Akış Yaşantısı Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır ve iki boyutludur. Ölçekteki iki alt boyut arasındaki korelasyon katsayısı .60, ölçeğin geçerlik güvenirlik Cronbach alfa katsayısı ise 0,91'dir. Akış Yaşantısı Ölçeği Ek 5'te sunulmuştur.

Veri toplama süreci, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği programı 2023-2024 yılı bahar dönemi final sınavlarının tamamlanmasının ardından başlatılmıştır. Tüm öğrencilere, toplu Whatsapp grupları aracılığıyla ve doğrudan sınıf ziyaretleri yoluyla ulaşılmış; çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesine dikkat edilmiş ve veri toplama araçları yalnızca bu öğrencilere iletilmiştir.

Gönüllü katılımcılara elektronik ortamda Kişisel Bilgi Formu, Sanatçı Akış Ölçeği ve Akış Yaşantısı Ölçeği gönderilmiştir. Katılımcılar, formları çevrimiçi olarak doldurmuşlardır. Tüm ölçeklerin cevaplanması yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

3.3.2. Nitel Verilere Yönelik Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri elde edilirken araştırmacı tarafından hazırlanan 10 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme soruları, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma süreçlerindeki deneyimlerinin neden ve nasıl meydana geldiğini ya da gelmediğini belirleyen içsel psikolojik süreçleri daha iyi anlamak amacıyla oluşturulmuştur. Müzik öğretmeni adaylarının çalışma süreçlerindeki tutumları, performans öncesindeki ve sonrasındaki duygu durumları ve deneyimleri araştırmacı tarafından detaylı olarak irdelenmeye çalışılmıştır. Sorular oluşturulurken katılımcılara bazı üst düzey akış yaşantısı deneyimleri (kutsanmışlık, aşkınlık, transandans (başka bir yerde olma hissi) ve günlük yaşamda anda olma durumu ve sosyal çevresinin etkileri de sorulmuş, bu sayede deneyimlerini nicel verilere ek olarak daha derinlikli bir biçimde sunmaları hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan sorular 3 müzik eğitimcisi ile

paylaşılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında elde edilen nihai form 12 sorudan oluşmaktadır ve Ek 6'da sunulmuştur.

Veri toplama sürecinin nitel aşamasında, müzik öğretmeni adaylarıyla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarının zaman ve mekânsal uygunluklarına göre bir bölümü yüz yüze, bir bölümü ise telefon aracılığıyla çevrim içi olarak yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 25-40 dakika sürmüş olup, görüşmeler öncesinde katılımcıların gönüllü onamları alınmış ve tüm görüşmeler ses kaydına alınarak belgelenmiştir.

Görüşme süreci, final sınavlarının tamamlanmasının ardından uygulanan nicel veri toplama araçlarının analizlerinin gerçekleştirilmesinden sonra, yaklaşık 2-3 hafta içerisinde tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programından yararlanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analizde kullanılan istatistiki işlemler şunlardır;

- Frekans ve yüzde
- Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri (grupların homojen olarak dağıldığı tespit edildiğinde parametrik testler kullanılmıştır)
- Bağımsız örneklemler t testi
- Levene varyansların homojenliği testi
- Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi
- Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplaması
- Pearson korelasyon analizi

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi yapılırken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin tercih edilme nedeni, akışın çok boyutlu ve iç içe geçmiş yapısı nedeniyle verilerdeki gerçeklerin özgün biçimde ortaya konmak istenmesidir. İçerik analizi; elde edilen verilerin irdelenerek kavramlar ve ilişkilerin saptanmaya çalışılmasına yönelik bir analiz türüdür. Toplanan veriler ilk olarak kavramlaştırılır, daha sonra ise ortaya çıkan kavramlar

mantıklı şekilde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.259).

Nitel verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler aşağıdaki gibidir:

1. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerin tamamı 7 saat 25 dakikalık ses kaydı ve transkripsiyonu 261 sayfa Word dökümanı ile belgelenmiştir.
2. Yazıya dökülen yanıtlar defalarca okunarak incelenmiştir.
3. Görüşmelerde elde edilen ifadeler, anlamlılıklarına göre kodlanarak en sık tekrar eden temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır. Birden fazla temaya işaret eden bazı ifadeler araştırmacı tarafından en baskın temaya yerleştirilerek değerlendirilmiştir. Kullanılan temaların bir bölümü doğrudan Csikszentmihalyi'nin akış kuramında tanımladığı temel koşullara dayanmaktadır. Bu kuramsal temalar, görüşme sorularının oluşturulmasında temel teşkil etmiş ve verilerin çözümlenmesinde ana çerçeveyi oluşturmuştur.
4. Bu temalardan oluşturulan kategorilerin uygunluğu hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular kategorilere göre sıralanarak katılımcı ifadeleriyle destekli şekilde sunulmuştur.

Belirlenen temalar ve alt temalar şu şekildedir;

Tablo 3. ***Temalar ve alt temalara göre frekans dağılımları***

1.	**Meydan Okuma Beceri Dengesi (f:21)**	
2.	**Net Hedefler ve Anında Geri Bildirim (f:19)**	
3.	**Dikkat ve Zihin Yoğunlaşması (f:65)**	
4.	**Öz-Kontrol ve Bütünlük (f:36)**	
5.	**Ototelik Deneyimler (f:65)**	❖ İçsel motivasyon, ototelik deneyim ve tatmin (f:54) ❖ Performans sonrası rahatlama (f:11)
6.	**Üst Düzey Deneyimler (f:11)**	❖ Kutsanmışlık, aşkınlık, transandans (f:7) ❖ Zaman dönüşümü (f:4)
7.	**Sosyoçevresel Etkiler (f:79)**	❖ Çevresel etkiler (f:34) ❖ Sahne kaygısı (f:23) ❖ Öğretmen tutumunun etkisi (f:22)
8.	**Kendini Aşma Stratejileri (f:108)**	❖ Ototelik kişilik özellikleri (f:18) ❖ Yaratıcılık ve yeni yöntemler bulma (f:19) ❖ Meditasyon, görselleştirme ve kendine telkinde bulunma (f:22) ❖ Sebat ve kendini aşma isteği (f:32) ❖ Becerileri geliştirme hevesi (f:17)
9.	**Günlük Hayat Akışı (f:13)**	

Nitel bulguların transkripsiyonu aşamasında katılımcıların her birine Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre belirlenen kısaltma isimler verilmiştir. Bunlar;

'D= düşük akış düzeyi, O= orta düzey akış düzeyi ve Y= yüksek akış düzeyi' şeklinde belirlenmiştir.

3.4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi (Entegrasyon)

Bu aşamada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra birleştirme yapılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Birleştirilen veriler tablo yardımıyla açıklanmış ve desteklenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında yapılan birleştirmeye ilişkin izlenen yol aşağıdaki gibidir;

- Nicel verilerin toplanması ve analizi
- Nitel verilerin toplanması ve analizi
- Nicel ve nitel verileri birleştirmek (entegrasyon) amacıyla, nitel analizde ortaya çıkan temalara göre (*günlük yaşam akışı* teması hariç tutularak) nicel verilerin 8 tema altında gruplandırılması
- Nicel ve nitel verilerin tablo ile birleştirilmesi, yorumlanması, açıklanması ve karşılaştırılması

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Sanatçı Akış Ölçeği'nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin bu çalışma için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,970 olarak belirlenmiştir. Bu yüksek değer, ölçeğin bu çalışma için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Akış Yaşantısı Ölçeği'nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin bu çalışma için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,921 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin bu çalışma için geçerlilik ve güvenilirlik bakımından almış olduğu bu yüksek değer, Akış Yaşantısı Ölçeği'nin bu çalışma için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman 3 müzik eğitimcisi görüşleri alınarak oluşturulmuş ve yapı geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır: Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Çalışmada iki kodlayıcı arasındaki uyum %84 olarak hesaplanmıştır. %80'in üzerinde elde edilen oranlar nitel araştırmalarda kabul gören güvenilirlik sınırının üzerindedir (Miles ve Huberman, 1994).

Temaların oluşturulma aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamış, Sanatçı Akış Ölçeği aracılığıyla belirlenen 15 katılımcı ile yüz yüze ve telefon yoluyla bireysel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizini yapmış, bu analizdeki tema ve kategorileri belirtmiş ve araştırmayı raporlaştırmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular, daha önceden belirlenmiş olan alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, *''Müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?'' olarak* belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldığı toplam puanların ortalaması 165,39'dur (en yüksek: 217; en düşük: 56). Öğretmen adaylarının maddelere verdiği cevapların ortalaması ise 3,75 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, öğretmen adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'ne ''4-Katılıyorum'' düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldıkları puanların dağılımları frekans ve yüzdeler halinde verilmiştir.

Tablo 4. ***Sanatçı akış ölçeği puan dağılımları***

	SAÖ	Hiç Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Orta Düzeyde Katılıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)	
Madde	**İfade**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
SAÖ1	Performanslarımın (eserlerimin) düzeyi (repertuarı ya da içeriği vb.) beceri düzeyimle uyumludur.	2	1,9%	0	0,0%	7	6,7%	45	43,3%	50	48,1%
SAÖ2	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şey çok kolay akıp gider.	3	2,9%	8	7,7%	40	38,5%	39	37,5%	14	13,5%
SAÖ3	Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın beni zorlamasından keyif alır ve zorlandıkça geliştiğime inanırım.	1	1,0%	3	2,9%	16	15,4%	33	31,7%	51	49,0%
SAÖ4	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında olduğum hâl ve hissettiklerim o kadar güzeldir ki bitmesini hiç istemem.	3	2,9%	12	11,5%	25	24,0%	41	39,4%	23	22,1%
SAÖ5	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında tamamen andayımdır.	4	3,8%	13	12,5%	36	34,6%	27	26,0%	24	23,1%
SAÖ6	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında dikkatim hiç dağılmaz.	12	11,5%	28	26,9%	21	20,2%	33	31,7%	10	9,6%
SAÖ7	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında hareketlerim tamamen otomatiktir.	7	6,7%	9	8,7%	35	33,7%	34	32,7%	19	18,3%
SAÖ8	Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca duygu, düşünce ve hareketlerim bir bütündür.	2	1,9%	13	12,5%	23	22,1%	32	30,8%	34	32,7%
SAÖ9	Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca her şey kendiliğinden akıp gider.	4	3,8%	7	6,7%	30	28,8%	37	35,6%	26	25,0%
SAÖ10	Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın üstesinden gelebilecek yeterlilikteyim.	1	1,0%	3	2,9%	15	14,4%	49	47,1%	36	34,6%
SAÖ11	Performanslarımı ve/veya eserlerimi ortaya koymak için genellikle çok iyi hazırlanırım.	3	2,9%	5	4,8%	14	13,5%	44	42,3%	38	36,5%
SAÖ12	Performanslarım ve/veya eserlerim tam olarak beklediğim gibi ortaya çıkar.	1	1,0%	7	6,7%	30	28,8%	52	50,0%	14	13,5%
SAÖ13	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şeyin çok iyi gittiğinin farkında olurum.	3	2,9%	14	13,5%	33	31,7%	35	33,7%	19	18,3%
SAÖ14	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında zorlanmayacağımı bilirim.	7	6,7%	18	17,3%	37	35,6%	29	27,9%	13	12,5%
SAÖ15	Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın beni zorlamasına önceden hazır olurum.	2	1,9%	4	3,8%	12	11,5%	50	48,1%	36	34,6%
SAÖ16	Performans anında (etkinlik, sergi, konser, sahne vb.) performans öncesi provalardakinden daha iyiyimdir.	8	7,7%	9	8,7%	32	30,8%	33	31,7%	22	21,2%
SAÖ17	Performansım her açıdan (teknik, müzikal, yorum, kompozisyon, sunum vb.) iyi değerlendirilir.	1	1,0%	6	5,8%	27	26,0%	43	41,3%	27	26,0%
SAÖ18	Performanslarım sonrası çok olumlu dönüşler alırım.	1	1,0%	2	1,9%	16	15,4%	52	50,0%	33	31,7%
SAÖ19	Performanslarım sonrasında çok enerjik olurum.	4	3,8%	7	6,7%	21	20,2%	37	35,6%	35	33,7%
SAÖ20	Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın seviyesi bana uygundur.	1	1,0%	3	2,9%	10	9,6%	47	45,2%	43	41,3%
SAÖ21	Performanslarım ve/veya yaratımlarım için yeterli olduğumu bildiğimden otomatik, kendiliğinden hareket ederim.	4	3,8%	8	7,7%	31	29,8%	35	33,7%	26	25,0%
SAÖ22	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şey kontrolümdedir.	4	3,8%	12	11,5%	28	26,9%	41	39,4%	19	18,3%
SAÖ23	Performanslarım ve/veya yaratımlarım süresince adeta tüm evrenle bütünleştiğimi hissederim.	10	9,6%	14	13,5%	25	24,0%	31	29,8%	24	23,1%
SAÖ24	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında algılarım öyle açıktır ki sanki bambaşka bir farkındalık ve bilinç hâli yaşarım.	5	4,8%	14	13,5%	27	26,0%	34	32,7%	24	23,1%
SAÖ25	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında nasıl göründüğümü umursamayacak kadar benliğimin dışındayımdır.	16	15,4%	11	10,6%	31	29,8%	21	20,2%	25	24,0%
SAÖ26	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında adeta kendimi dışarıdan izlerim.	10	9,6%	25	24,0%	29	27,9%	21	20,2%	19	18,3%
SAÖ27	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında huşu hâli yaşarım.	9	8,7%	16	15,4%	42	40,4%	21	20,2%	16	15,4%
SAÖ28	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında ben ve sanatım bir bütünüzdür.	2	1,9%	11	10,6%	22	21,2%	35	33,7%	34	32,7%
SAÖ29	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında başka bir boyuta geçmiş gibi olurum.	5	4,8%	14	13,5%	28	26,9%	36	34,6%	21	20,2%
SAÖ30	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında geçmiş ve gelecek kaybolur, sadece an vardır.	8	7,7%	12	11,5%	25	24,0%	28	26,9%	31	29,8%
SAÖ31	Performanslarımı ve/veya yaratımlarımı sergilememin en büyük amacı sanattır.	3	2,9%	9	8,7%	16	15,4%	44	42,3%	32	30,8%
SAÖ32	Aynı şeyleri hissedeceğimi bilsem bazı performanslarımı ve/veya yaratımlarımı defalarca gerçekleştiririm.	3	2,9%	8	7,7%	14	13,5%	33	31,7%	46	44,2%
SAÖ33	Performanslarım ve/veya yaratımlarım süresince birlikte sahne aldığım sanatçılarla aramda bir bağ hissederim.	4	3,8%	5	4,8%	9	8,7%	40	38,5%	46	44,2%
SAÖ34	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında kendi içimde tam ve bütünümdür.	1	1,0%	8	7,7%	23	22,1%	36	34,6%	36	34,6%
SAÖ35	Performanslarımı ve/veya yaratımlarımı akıl, beden, ruh birliği içinde gerçekleştiririm.	2	1,9%	9	8,7%	19	18,3%	37	35,6%	37	35,6%
SAÖ36	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında egomla ilgili her şey silinir, adeta ben ben olmaktan çıkarım.	6	5,8%	13	12,5%	35	33,7%	31	29,8%	19	18,3%
SAÖ37	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla göz göze geldiğimizde duygusal anlar yaşarız.	4	3,8%	14	13,5%	24	23,1%	28	26,9%	34	32,7%
SAÖ38	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla göz göze geldiğimizde büyük bir coşku hissederiz.	3	2,9%	7	6,7%	13	12,5%	35	33,7%	46	44,2%
SAÖ39	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla tam bir uyum içindeyimdir.	2	1,9%	3	2,9%	13	12,5%	45	43,3%	41	39,4%
SAÖ40	Bazı coşkulu performanslarımın ve/veya yaratımlarımın en büyük sebebi seyircinin enerjisidir.	5	4,8%	15	14,4%	36	34,6%	27	26,0%	21	20,2%
SAÖ41	Bazı coşkulu performanslarımın ve/veya yaratımlarımın en büyük sebebi benim enerjimdir.	3	2,9%	6	5,8%	10	9,6%	37	35,6%	48	46,2%
SAÖ42	İlhamın gelmesi için performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında akış yaşamam gerekir.	1	1,0%	6	5,8%	31	29,8%	36	34,6%	30	28,8%
SAÖ43	Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında enstrümanımla (çalgı, beden, tablo, eser vb.) bütünleşirim. .	2	1,9%	6	5,8%	20	19,2%	33	31,7%	43	41,3%
SAÖ44	Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca etrafımdaki enerji akışını hissederim.	4	3,8%	4	3,8%	16	15,4%	43	41,3%	37	35,6%

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, *''Müzik öğretmeni adaylarının Akış Yaşantısı Ölçeği puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?'' olarak* belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının Akış Yaşantısı Ölçeğinden aldığı toplam puanların ortalaması 47,36'dır (en yüksek: 60, en düşük: 14). Öğretmen adaylarının maddelere verdiği cevapların ortalaması ise 3,60 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, öğretmen adaylarının Akış Yaşantısı Ölçeği 'ne ''4-Katılıyorum'' düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, müzik öğretmeni adaylarının Akış Yaşantısı Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımları frekans ve yüzdeler halinde verilmiştir.

Tablo 5. ***Akış yaşantısı ölçeği puan dağılımları***

AYÖ	AYÖ	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Oldukça Katılıyorum (5)	
Madde	İfade	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AYÖ1	Zihnim bedenimle tamamen uyumlu olarak çalıştı.	3	2,9%	7	6,7%	23	22,1%	43	41,3%	28	26,9%
AYÖ2	Aktiviteyi yaparken dikkatim hiç dağılmadı.	10	9,6%	16	15,4%	26	25,0%	36	34,6%	16	15,4%
AYÖ3	Bu iş çok zor değildi.	6	5,8%	14	13,5%	37	35,6%	31	29,8%	16	15,4%
AYÖ4	Ne yapmam gerektiğini tam olarak biliyordum ve o şekilde davrandım.	3	2,9%	5	4,8%	17	16,3%	45	43,3%	34	32,7%
AYÖ5	Bu işi ilgi çekici buldum.	2	1,9%	4	3,8%	10	9,6%	37	35,6%	51	49,0%
AYÖ6	Aktivite dikkatimi tamamen çekti.	2	1,9%	6	5,8%	16	15,4%	33	31,7%	47	45,2%
AYÖ7	Bu durum hakkında kontrolün bende olduğunu hissettim.	5	4,9%	3	2,9%	26	25,2%	36	35,0%	33	32,0%
AYÖ8	Becerilerim aktivitenin zorlayıcılığı karşısında dengeliydi.	1	1,0%	5	4,8%	18	17,3%	44	42,3%	36	34,6%
AYÖ9	Zorluklara ayak uydurabildim.	3	2,9%	5	4,8%	14	13,5%	42	40,4%	40	38,5%
AYÖ10	Görevi halledebileceğimi biliyordum.	3	2,9%	4	3,8%	14	13,5%	41	39,4%	42	40,4%
AYÖ11	Benim için sıkıcı değildi.	0	0,0%	7	6,7%	7	6,7%	20	19,2%	70	67,3%
AYÖ12	Zamanın geçişini unuttum.	2	1,9%	7	6,7%	23	22,1%	35	33,7%	37	35,6%

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *''Akış yaşantısı deneyimi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?''* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. ***Cinsiyete göre farklılık durumu***

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	73	164,42	30,36	101	-0,228	0,82
Erkek	30	165,87	26,02			

Müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre durumları anlamlı bir fark göstermemektedir [t= 0,228, p>0,5].

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, *''Akış yaşantısı deneyimi çalınan enstrümana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?''* olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. ***Enstrümana göre farklılık durumu***

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	vd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12399,449	10	1239,945	1,540	,138
Gruplar İçi	74864,080	93	804,990		
Toplam	87263,529	103			

Analiz sonuçları müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldıkları puanlarının enstrümana göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (F= 1,540> 0,5).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, *''Akış yaşantısı deneyimi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?''* olarak belirlenmiş olup ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. ***Sınıf düzeyine göre farklılık durumu***

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	2039,582	5	407,916	,469	,798
Gruplar İçi	85223,947	98	869,632		
Toplam	87263,529	103			

Analiz sonuçları müzik öğretmeni adaylarının Sanatçı Akış Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (F= 0,469, p>0,5).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, *''Sanatçı Akış Ölçeği ile Akış Yaşantısı Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?''* olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. ***Sanatçı akış ölçeği ile akış yaşantısı ölçeği arasındaki ilişki***

		adtop	Akış Yaşantısı Oranı
adtop	Pearson Korelason	1	,862''
	Sig. (2-tailed)		,000
	Toplam	104	104
Akış Yaşantısı Oranı	Pearson Korelasyon	,862''	1
	Sig. (2-tiled)	,000	
	Toplam	104	104

Analiz sonuçları Sanatçı Akış Ölçeği ile Akış Yaşantısı Ölçeği arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (p=0,000>0,05).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi *''Müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalışmaları ve sahne performansları sırasında yaşadıkları akış deneyimleri, meydan okuma-beceri dengesi bağlamında nasıl şekillenmektedir?''* şeklinde belirlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma süreçlerinde yaşadıkları akış deneyimi büyük ölçüde eserin zorluk seviyesi ile ilgilidir. Katılımcıların çoğu, zorlayıcı ama beceri düzeyine uygun eserlerin onları motive ettiğini ve bu durumun kendilerini geliştirdiklerini hissettirdiğini ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin toplam 21 ifade kodlanmıştır; bunların 12'si olumlu, 9'u ise olumsuz niteliktedir. Olumsuz yönelim gösteren 9 ifadenin 8'i düşük düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu katılımcılar, teknik olarak kendilerini aşan parçalarla karşılaştıklarında motivasyonlarının azaldığını ve çalışma süreçlerini sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Düşük düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarına örnekler aşağıdaki gibidir;

D1: ''Ben çok zor motive oluyorum çünkü eğer baktığın zaman notasyon bana çok zor geliyorsa çalışmaya başlamak için bile çok uğraşıyorum aslında…verilen eserler seviyeme hiç uygun değildi. Aslında o yüzden de çalışırken asla kendimi motive edemiyordum. Hatta alttan da piyano dersim var, bırakmıştım. Yani vizeye finale bile girmemiştim.''

D4: ''…mesela güzel tonlamışız kendimizi, güzel de duyuyoruz falan. O zaman öyle bir sanki… içeride başka bir yere gittiğimi hissediyorum yani. Ama zor ve teknik bir şey yaparken bunu hiç hissetmedim…. tek derdim midem.''

Buna karşılık, yüksek akış düzeyindeki katılımcıların çoğu, zorlayıcı repertuvarla karşı karşıya olmanın onları daha fazla motive ettiğini ve çalışma sıklığını arttırmada olumlu etkileri olduğunu dile getirmiştir. Yüksek düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarına örnekler aşağıdaki gibidir;

Y4: ‘‘Yani zor olması her zaman daha iyi aslında benim için zor olması… Çünkü onu bir daha yapınca bir daha unutmuyorsun zaten. Yapmaya devam ediyorsun. Zor olması her zaman benim için daha iyi. Kendimi geliştirmiş oluyorum…yapabildiğimi gördükçe motive oluyorum.’’

Y5: ‘‘Aslında parçanın zor olması beni daha çok çalışmaya sürüklüyor tabii ki. Yani zor parçalara çalışmayı gerçekten çok sevdim her zaman… Bana sıkıntılı hissettirmiyor. Zor ya, çok güzel hissediyorum gerçekten. Yapabildiğimi hissediyorum.’’

Orta düzeyde akış gösteren katılımcılar ise zaman zaman zorlanma ve bıkkınlık hissetseler de genel olarak bu sürecin gelişimlerine katkı sağladığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Orta düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarına örnekler aşağıdaki gibidir;

O1: ‘‘Çok zorlandığım oluyor eserlerde. Yani düzeyimin demeyeyim de bilgi birikimimin çok üzerinde olabiliyor. Bu bazen beni çok yoruyor zihinsel olarak ve ruh sağlığı olarak. Ama bunu bir yandan seviyorum sanırım. Kendimi yıpratıyorum ama bir yerden sonra da çalabilmek ‘ben geliştim ya’ falan diyorum kendime, geliştiğim hissettiriyor.’’

Bu sonuçlar, meydan okuma ile beceri arasında bir dengenin akış yaşantısı için önemini göstermektedir. Bu bağlamda D1’in *‘‘verilen eserler seviyeme hiç uygun değildi’’* ifadesi, enstrüman öğrenme sürecinde bireysel çalgı öğretmeninin, öğrencinin seviyesine uygun repertuvar seçiminin akış deneyimi üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi *‘‘Müzik öğretmeni adaylarının çalışma ve/veya performanslarına yönelik net hedefler belirleme ve anında geri dönüt alma düzeyleri akış deneyimlerini nasıl etkilemektedir?’’* olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve müzik öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtlar şu şekildedir;

Katılımcılar, enstrüman öğrenme süreçlerinde hedef belirlemenin ve bu hedefler doğrultusunda anında geri bildirim almanın akış yaşantısını desteklediğini ifade etmiştir. Yapacaklarını zihinsel olarak planlama, neyi neden yaptıklarına ilişkin net bir amaca yönelik duyulan içsel bilinç ile hareket etme, kendi yetkinliklerine yönelik farkındalık kazanma gibi etmenler, bireylerin sürece daha istekli katılmalarını ve enstrüman çalışma pratiklerini daha verimli sürdürmelerini sağlamaktadır.

Toplamda 19 ifadenin yer aldığı bu temada, bu ifadelerin 16'sı olumlu, 3'ü ise olumsuz yönelim göstermektedir. Olumlu ifadelerin 10'u yüksek düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Orta düzeyde akış yaşayanlar da benzer şekilde çoğunlukla olumlu ifadeler belirtmişlerdir. Katılımcılar, net hedeflere sahip olmanın onlar için sürece yönelik belirleyici etkiler taşıdığını, ayrıca aldıkları geri dönütlerin kendilerini değerlendirebilmek ve olumlu motivasyon kaynakları olarak işlevleri olduğunu belirtmişlerdir.

Yüksek ve orta düzeyde akış gösteren katılımcıların olumlu yönelimli ifadelerine örnekler aşağıdaki gibidir;

O1: ''Kafamda oturtup 'şu tondasın, şu an bunu yapıyorsun' diye ilerlediğim zaman, daha mantıklı bir ilerleme oluyor benim için ve çok daha eserleri hızlı çıkartabiliyorum.''

Y3: ''Parçaları konserde ezber söylemek istediğim için de sözleri üstüne de ekstra bir ağırlık gösterdim. Telaffuzlarına, sözlerine, ezber konusuna…Yani konser sırasında tabii ki ters bir şey illaki gitti ve o sırada ben hemen orayı toparlamaya çalıştım. Yani hani 'sal gitsin' olmadı. Tabii ki onun farkına vardım ve o anlık hemen bir şey geliştirmek zorunda gibi hissettim…. O anlık bir refleks gibi bir şey oluyor aslında. Onu yaşadığım oldu ve yaptığım da oldu.''

Y5: ''Öğrenci kendi yeteneğinin farkına varır ve kendini bir şekilde değerlendirir. İşte 'bunun için yeterliyim, şu konuda yeterliyim, şu konuda yetersizim'… Ben de kendimi bu şekilde değerlendirebiliyorum ve bu değerlendirmelerle gerçekten belli bir aşamaya ulaştığımı görüyorum. Yani bunlar sürece göre belirleyici oluyor benim için…. Ve tabii ki dönütlerle birlikte de mutlu oluyorum.''

Buna karşılık, toplam 3 olumuz cevabın 2'si düşük düzeyde akış yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu katılımcılar, hedef belirlemede isteksizlik yaşadıklarını ve geri bildirim sürecinin onları motive etmediğini ifade etmişlerdir. Düşük düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarına örnekler aşağıdaki gibidir;

D4: ''Benim için sıkıntı olan kısmı o saksafonu kılıfından aç, kur, kamışını tak falan. Orası çok üşeniyorum ona ben… Ona üşenme sebebim de üstümdeki atalet, böyle bir ya da çalışacağım da neye yarayacak bilmem ne falan.''

D2: ''…daha dersime çok zaman olduğu için oturup çalışmak zorundaymışım gibi hissetmediğim için ' yaa…' yapıp geçiyorum yani.''

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi *''Müzik öğretmeni adaylarının dikkatlerini etkinliğe odaklayabilme düzeyleri ve bu süreçte öz benlik kaybı yaşayıp yaşamadıkları akış*

deneyimlerini nasıl etkilemektedir?'' şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve müzik öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Dikkat ve Zihin Yoğunlaşması temasında toplam 33 ifade kodlanmıştır. Bunların 21'i olumsuz, 12'si ise olumlu yöndedir. Olumsuz yönelim gösteren 21 ifadenin büyük bir kısmı düşük düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu katılımcıların yanı sıra orta düzeyde akışa sahip olduğu belirlenen katılımcı da bu tema için büyük oranda dikkatlerini performansa vermekte zorlandıklarını ve zihinlerinde sıklıkla stres ve kaygının hâkim olduğunu ifade etmişlerdir.

Düşük ve orta düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir;

D1: "Çok gergin oluyorum. O an düşündüğüm tek şey mesela o performansı bitirebilmek. Bir an önce gitmek yani… Mesela birisi ses çıkarsa o anda dikkatim dağılmaz. Ama ellerime baktığım zaman da dersem ki eğer 'burası böyle miydi' o an her şey dağılıyor."

O3: ''Stres oluyorum. Arkam dönük de olsa herkesi görüyor gibi hissediyorum. Yani herkesin bana baktığını hissediyorum. Böyle çıplak hissediyorum hatta.''

O4: "Yani bir sürü şey aklıma geliyor da strese giriyorum."

D5: "…kafamdan her şey uçup gidiyor. Tüm ezberlediğim eserler, kayboluyor böyle sanki hiç çalmamışım çalışmamışım gibi oluyor."

Buna karşılık, yüksek düzeyde akış gösteren katılımcılar dikkatlerini etkinliğe ve performanslarına yönlendirebildiklerini, öz benliklerine yönelik algılarının yok olduğunu, bu sayede zamanı fark etmeden yoğun bir odaklanma yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yüksek düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir;

Y1: "Yani güzel bir parça çalışıyorsam eğer dışarıdan gelen sesleri çoğunlukla duymuyorum ya da saatin farkına varmıyorum. Tamamen sese odaklanıp, kendime odaklanıyorum."

Y2: "Dikkatim kolay dağılmıyor odaklandığım zaman. Böyle çok spesifik bir şey olması lazım, siren sesi falan..."

Y5: ''Kameralar var, yanlış yaparsam o kayıt kalacak ama konser sırasında bunu düşünmüyorum… sadece o anı yaşıyorum.''

Y5: ''Kesinlikle ben seyirciyi görmüyorum… Seyirciye bakıyorum ya da bir şey yapıyorum ama o an onu... Yani resmen hissetmiyorum. Tamamen kendi içimde bir şey oluyor yani o an.''

Orta düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcıların dikkat yoğunluğu konusundaki ifadeleri ise dönemsel olarak değişkenlik göstermektedir;

O1: "Dikkatimin dağıldığını hatırlamıyorum ama hatırladığım kadarıyla etraftaki seslere çok duyarlı oluyorsun. Çünkü çaldığın her bir notaya nota nota dikkat ettiğin için olabilir belki. O bir çıtırtı bile odağımı dağıtabilecekmiş gibi hissettim ben."

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi *''Müzik öğretmeni adaylarının enstrüman çalma sürecinde öz-kontrolü sağlama ve aktiviteyle zihinsel-bedensel bütünleşme düzeyleri akış deneyimlerini nasıl etkilemektedir?''* şeklinde belirlenmiş olup ilgili alt probleme dair bulgular, müzik öğretmeni adaylarının örnek ifadeleri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Öz-kontrol ve Bütünlük temasında toplam 36 ifade kodlanmıştır. Bunların 16'sı olumlu, 20'si ise olumsuz yöndedir. Olumsuz yönelim gösteren ifadelerin yarısı düşük düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu katılımcıların ifadelerinde performans sırasında kontrol kaybı yaşama, stres, bütünlük sağlayamama ve odak dağınıklığı öne çıkmaktadır. Orta düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılar ise genellikle performans sırasında kontrol kaybı yaşadıklarını, ancak belirli koşullarda kontrolü yeniden kazanabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık yüksek düzeyde akış deneyimi yaşayan katılımcılar performans sırsında esere odaklandıklarını, müzikle bir bütün haline geldiklerini ve bu deneyimin doğal şekilde ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu katılımcılar için kontrol, çaba göstermekten çok sürecin akışında kalmakla ilgilidir.

Düşük ve orta düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir;

D2: ''Hani böyle kayboldum yani, hatta notayı okumayı unutmuşum, kendim böyle kulaktan çalmaya başlamışım falan. Bir tek o zaman olmuştu, onun dışında başka zaman olmadı maalesef.''

D5: ''...performansımın olduğu günler kontrolü tamamen benden çıkıyor. Hani zihnim hani sanki şey gibi hani beynim beni ele geçirmiş o an beynim yönetiyor gibi.''

O3: ''Yani çok kaygılandığım için elim titriyorsa kontrol edemeyebiliyorum. Normalde yanlış yapmadığım kısımlarda bile yanlış yapabiliyorum. Ama genel olarak kontrol bende, sadece daha kasık kasık oluyorum.''

O4: ''Sahnede kontrol bende değil. Kimde bilmiyorum yani orada da.''

Katılımcı (D2), akış deneyimine benzer bir bütünlük durumunu yalnızca bir kez yaşamış ve bunun istisnai bir durum olduğunu vurgulamıştır. Bu ifade, düşük akış grubunda bu deneyimin oldukça nadir yaşandığını göstermektedir. Nitekim D5'in ifadesi ve de bu bulguyu desteklemektedir. Orta düzeyde akış yaşayan katılımcıların ifadeleri ise bağlama ve bireysel özelliklere göre değişiklik gösterebileceğini göstermektedir.

Yüksek düzeyde akış gösteren katılımcıların cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir;

Y2: ''Onu çalışma odasında daha çok yaşıyorum. Çaldığım parçayı yaşama mevzusunu... sahnede daha çok heyecanımla başa çıkmakla meşgul oluyorum. Ama çalışma odasında beni gerecek hiçbir şey olmadığı için ya da evde, o parçayı sonuna kadar yaşamayı hissediyorum. Bir de eseri seviyorsam yandık sabaha kadar çalarım…Bazen (heyecanımı) aşıyorum o aştığım zamanda da zaten eseri tamamen iliklerimde hissediyorum… Sakinleştiğim zaman her şekilde eser ve ben aynıyız yani. Frekansımız, eserin frekansı 400 ise benim de 400. 1 bile oynamıyor.''

Y5: ''Kendi içimde bir şey oluyor. O mimikler, el kol hareketleri tamamen kendi içimde gelişiyor. Gerçekten öyle bir kopuş derecesini bilmiyorum ama bir kopuş anı var gerçekten. ''

Y2 adlı katılımcı, performansın dışındaki ortamlarda müzikle bütünleşmenin daha güçlü yaşandığını ifade etmektedir. ''Frekans'' metaforu ile performans anında yaşadığı bu bütünleşmenin derinliğini ve yoğunluğunu ortaya koymuştur. Katılımcı Y5 ise, müzikal performans sırasında içsel bütünleşmenin ve doğal hareketlerin kendiliğinden geliştiğini ifade etmektedir. Bu durum, performansın kişiyle tamamen bütünleştiği ve öz-kontrolün bilinçli bir çaba olmaktan çıktığı bir akış durumuna işaret etmektedir.

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi, *''Müzik öğretmeni adayları enstrüman çalışmaları ve performansları sırasında içsel motivasyon, ototelik deneyim (etkinliğin kendisinden keyif alma) ve performans sonrası rahatlama gibi boyutları ne ölçüde deneyimlemekte ve bu deneyimleri nasıl anlamlar yüklemektedirler?''* şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde katılımcıların bu ototelik deneyimleri ne düzeyde yaşadıkları, hangi durumlarda bu hislerin ortaya çıktığı sürece dair motivasyon kaynakları analiz edilmiştir.

Toplamda 65 ifade kodlanmış; bunların 39'u olumlu, 26'sı ise olumsuz yöndedir. Bu tema *içsel motivasyon, ototelik deneyim* alt teması (f:54) ile; *performans sonrası rahatlama* (f:11) alt temalarından oluşmaktadır. Frekans dağılımı, yüksek akış düzeyine sahip öğrencilerin içsel tatminine dayalı otorite deneyimleri daha yoğun olarak yaşadıklarını; düşük

düzeyde akış yaşayan öğrenciler ise bu tür deneyimlerin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

Yüksek akış düzeyine sahip öğrenciler, enstrüman çalışmalarını duygusal anlamda tatmin edici, iyileştirici ve motive edici olarak tanımlamıştır:

Y1: ‘‘Çalgımı sevdiğim için motive hissettiğimi düşünüyorum ve çalışacağım parça beni motive ediyor.’’

Y2: ‘‘Üstüme olumlu bir etkisi var enstrümanımın… terapi gibi.’’

Y4: ‘‘Çalışmak beni mutlu ediyor. Hüzünlü olduğum zamanlar çalışmama engel olmuyor. Tam tersi, çalışıyorum ve onu unutuyorum. Hayat sorunlarından, stresten uzak tutuyor aslında.’’

Y5: ‘‘Çalışmak gerçekten zor oluyor olumsuz bir şey yaşadığımda ama bir yandan da kaçış benim için.’’

Orta düzey akış yaşayan katılımcılar zaman zaman bu tatmini hissettiklerini belirtmiş; ancak sürecin sürdürülebilirliğinde zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır:

O1: ‘‘kaçıp piyanoya gidip iyileşiyorum ama bir yerden sonra o da beni boğmaya başlıyor.’’

Düşük düzey akış yaşayan öğrenciler ise motivasyon eksikliği, yetersizlik duygusu ve keyif alamama gibi durumları dile getirmiştir:

D5: ‘‘çoğu zaman motiveli değil de zorunda hissediyorum.’’

D2: ‘‘ben güzel ses çıkaramıyorum, çello resmen takır diyor, öksürüyor gibi sesler çıkarıyor’ diye kafamdan sürekli geçiyor. Keşke beğenebilsem çello çalışımı…’’

D3: ‘‘Aslında çalışmak istemediğim için. Sıkılıyorum, çok çabuk sıkılıyorum.’’

Bu ifadeler, özellikle düşük düzeye katılımcıların içsel motivasyon temelli ototelik bir yönelime sahip olmadıklarını ve kurdukları ilişkinin daha çok dışsal motivasyonlara dayalı olduğunu göstermektedir. Genel olarak bulgular, ototelik deneyimlerin bireyin akış yaşantısındaki derinliği belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi *‘‘Müzik öğretmeni adayları, enstrüman performansları sırasında akışın kutsanmışlık, aşkınlık, transandans (başka bir dünyada olma hissi) ve zaman dönüşümü gibi üst düzey boyutlarını ne ölçüde deneyimlemekte ve bu*

deneyimleri nasıl anlamlandırmaktadırlar?'' olarak belirlenmiştir. Bu bölümde katılımcıların bu üst düzey yaşantıları deneyimleme düzeyleri, ifade biçimleri ve bu yaşantıların sınırları analiz edilmiştir.

Bu temada toplam 11 katılımcı ifadesi kodlanmıştır. Bunların 9'u olumlu, 2'si ise olumsuz yöndedir. Katılımcı ifadelerinin alt temalara göre dağılımı ise şu şekildedir: *kutsanmışlık, aşkınlık ve transandans* (f:7); *zaman dönüşümü* (f:4). Frekansın görece düşük olması, bu tür deneyimlerin katılımcılar arasında sınırlı sayıda yaşandığını göstermektedir. Üst düzey deneyimleri daha çok yüksek akış düzeyine sahip katılımcılar ifade ederken düşük ve orta düzeyde akış yaşayan katılımcılardan sadece birer kişi bu deneyimi yaşadıklarını ifade etmiştir.

Yüksek akış gösteren katılımcılar, performans sırasında kendilerini adeta başka bir dünyada hissettiklerini ve zaman algılarının kaybolduğunu belirtmişlerdir.

Y5: ''Bir dünya var. Bir sürü Arya var söylediğim mesela. O Arya dünyasının içerisine giriyorum ve onların da her birinin kendine ait bir karakteri ve farklı dünyaları var. Birinden çıkıp yerine giriyorsun adeta çok ilginç.''

Benzer şekilde, orta düzeyde akış yaşayan bir katılımcı eserin etkisiyle zihinsel olarak farklı bir mekâna taşındığını şu şekilde ifade etmiştir:

O5: ''İçselleştirdiğim ve duygularıma hitap eden eserlerde o soyutlanmışlığı hissedebiliyorum çalıştığım ortamdan kopuyorum. O eserin bana hissettirdiği duyguların var olduğu bir mekânda oluyorum kendi zihnimde.''

Zaman dönüşümü ifadelerde bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir:

Y1: ''Zamansız diyebilirim aslında bir önemi olmuyor o zaman ve farkında da olmuyorsunuz. Yani duyguları yaşamaya odaklanıyorsunuz.''

Bu manevi ya da aşkın deneyimlerin duygusal etkisi de bazı katılımcılarca vurgulanmıştır:

Y3: ''Gerçekten mutlu olduğumu düşünüyorum o sırada. Güzel sevdiğim bir şeyi yapıyor olmak… bunların hepsi tabii ki güzel duygular uyandırıyor.''

Olumsuz olarak kodlanan ifadelerden biri, deneyimi aşkın bir şekilde yaşamaktan çok yoğun heyecanın sebep olduğu bir kopuş olarak tanımlanmıştır:

D1: ‘‘Dünyadan koptuğum bir an oluyor ama bu kesinlikle heyecanla ilgili bir şey çok gergin hissediyorum kendimi.’’

Genel olarak, üst düzey deneyimlerin daha çok duygusal bağ kurulan eserlerle ilişkilendiği ve akışın en derin düzeylerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu deneyimler, katılımcıların tamamına yayılmış değildir ve özellikle orta ve düşük akış yaşayan katılımcılar tarafından nadiren ifadelendirilmiştir.

4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi, *‘‘Sosyal çevresel faktörler (çevresel koşullar, sahne kaygısı ve öğretmen tutumu), müzik öğretmeni adaylarının akış yaşantısını nasıl etkilemektedir?’’* şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının çalışma pratikleri sırasında ya da sahne performanslarında çevrelerinden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir;

Katılımcıların ifadelerine göre, çevresel ve sosyal faktörler bazı öğrencilerin içsel motivasyonunu ve dikkatini destekleyici bir işlev görürken, bazıları için performans kaygısını tetikleyici olabilmektedir. Toplam 78 ifade bu temayla ilişkili bulunmuş, bunların 30’u olumlu, 48’i ise olumsuz yöndedir. Alt temalara göre kod dağılımı ise şu şekildedir: *çevresel etkiler* (f:34); *performans bağlamı kaygısı* (f:22); *ve öğretmen tutumunun etkisi* (f:22). Olumsuz ifadelerin fazlalığı sosyoçevresel etmenlerin akış yaşantılarını daha çok olumsuz yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Görüşmelerde çevre desteği (arkadaş çevresi ve aile) olumlu bir etken olarak dile getirilmiş; bazı öğrenciler, sahne öncesinde eserlerini arkadaşlarına dinleterek prova yapmanın rahatlatıcı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar, özellikle bireysel çalgı öğretmenlerinin tutumlarının üzerlerinde belirleyici etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Yüksek düzeyde akış yaşantısı bildiren öğrenciler de çevresel baskı unsurlarını deneyimlemiş, ancak bu durumun performanslarını olumsuz etkilemediğini, kontrolü koruyabildiklerini dile getirmişlerdir. Buna karşın düşük akış düzeyine sahip katılımcılar arasında, akranlar tarafından yargılanma ve öğretmenler tarafından değerlendirilmek kaygısı sıkça dile getirilmiş; bu durum çoğu zaman çalgı çalışmayı sınırlayan bir etken olarak görülmüştür. Bazı müzik öğretmeni adayları ise, sahne performansı bağlamındaki sosyal

etkileri -yani dinleyici ve izleyicileri- performanslarını daha iyi gerçekleştirebilmek için destekleyici bir motivasyon kaynağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ifadelerinden örnekler;

Y1: ‘‘(Çevremdeki kişiler) kesinlikle destekleyici olur ama eleştirel de yaklaşırlar. Bunu ben kendim de isterim. Ama olumsuz bir etki bırakmaz bu eleştiriler.’’

O4: ‘‘Yani hiç olumsuz tepki almadım. Alacağımı da düşünmüyorum. Kimsenin gerçek düşüncelerini böyle açıkça söyleyebileceğini düşünmüyorum. O yüzden onlar beni pek kaygılandırmıyor.’’

D1: ‘‘Böyle bir stresim yok.’’

D5: ‘‘Piyanonun sesini kısarak çalışmaya başladım… çünkü diğer arkadaşlarıma da bakınca onlara nazaran daha iyisini yapmalıyım diyorum.’’

O1: ‘‘Arkadaşım beni dinlesin diye Muğla’dan çağırmıştım… ve tabii ki de mükemmel çalmak istersin yaptığın bir eseri, tamamen kendi hakkındaki duyguları yansıtabilmek istersin.’’

D4: ‘‘O heyecan benim genel yapımda da var. Konserde de işte belki kaygımı tetiklen orada bir sürü hoca da var…’’

4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi, *‘‘Müzik öğretmeni adayları, enstrüman çalışmaları ve performansları sırasında kendini aşma stratejilerini (ototelik kişilik, kararlılık, yaratıcılık, görselleştirme, telkin ve diğerleri) ne ölçüde kullanmakta ve bunları nasıl anlamlandırmaktadır?’’* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir;

Katılımcıların çoğu, müzikal süreçte kendilerini motive etmek için çeşitli yollar geliştirdiklerini belirtmiştir. Toplam 108 ifade bu temayla ilişkili bulunmuş, bunların 66’sı olumlu, 42’si ise olumsuz yöndedir. Başlıklar arasında en çok vurgulanan alt tema *sebat ve kendini aşma isteği* (f:32) olurken; diğer alt temalar olan *meditasyon, telkin ve görselleştirme teknikleri* (f:22); *yaratıcılık ve yeni yöntemler* (f:19); *ototelik kişilik özellikleri* (f:18); ve *becerileri geliştirme isteği* (f:17) birbirlerine yakın oranlarda kod içermektedir.

Görüşmelerden edinilen bulgular, özellikle yüksek düzeyde akış yaşayan öğrencilerin bu stratejileri daha sık ve etkili kullandıklarını ortaya koymuştur. Düşük düzeyde akış bildirenler ise genellikle zorluklar karşısında sebat gösteremediklerini ve içsel motivasyonu sürdüremediklerini belirtmiştir. Yüksek akış grubundaki tüm katılımcılar yaratıcı yaklaşımlar geliştirdiklerini söylemiş, bu grubun büyük çoğunluğu telkin, görselleştirme ve iş tamamlama

stratejilerinde de olumlu ifadeler kullanmıştır. Ayrıca ototelik kişilik alt temasında da yüksekler, diğer gruplara kıyasla daha fazla olumlu görüş bildirmiştir.

Belirtilen temaya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

Y4: ‘‘Yanlış yapmadığımı düşünerek ve güzel çaldığımı düşünerek kendimi motive ediyorum… Yanlışlarım daha çok azaldı bunu yapmaya başladığımdan beri.’’

Y3: ‘‘Sadece kafamda tasarlamış olduğum belli başlı şeyler vardı. Burada böyle yaparım, şurada şöyle yaparım…’’

Katılımcı Y4, kendine olumlu telkinlerde bulunmuş ve performans anına yönelik görselleştirme tekniği uygulamış; bu da çalışmasına olumlu anlamda etki etmiştir.

O5: ‘‘Çalışma anlamında kendime yeni bir şeyler yaratamıyorum…Yaratıcılıkla pek ilgilenmiyorum.’’

Y5: ‘‘…(eserin) daha zorlayıcı bir pasajı olduğu zaman tabii ki farklı bir çalışma şeyi deniyorum… Kendimce bir egzersiz uyduruyorum.’’

D5: ‘‘Bu konuda çok yaratıcı olduğumu söyleyemeyeceğim. Çok üstüne düşmüyorum.’’

Zorluklar karşısında yeni teknikler ve yaratıcı çözümler yaratıp yaratmama konusunda verilen cevaplar aşağıdaki gibi olmuştur;

Y1: ‘‘Çalışmak beni sıktığında tükenmiyorum diyebilirim.’’

Y2: ‘‘Kendimi motive edebiliyorum, o yüzden motiveyim diyebilirim.’’

D3: ‘‘Yok, ben motive hissetmiyorum çoğu zaman. (Kendimi) Motive edemiyorum.’’

Katılımcı Y1 ve Y2, zorluklar ve düşük motivasyon anlarında bile çalışmaya devam edebildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Katılımcı Y2’nin ifadesi, zor zamanları keyif verici anlara dönüştürebilme becerisi taşıması bakımından ototelik kişiliklerin sahip oldukları özelliklere bir örnek niteliği taşımaktadır. Buna karşın katılımcı D3’ün ise bu beceriye sahip olmadığı ifadesinde görülmektedir.

4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi, *‘‘Müzik öğretmeni adayları gündelik yaşamlarında bulundukları ana odaklanma yani anda olma halini ne sıklıkla deneyimlemekte,*

bu deneyimi nasıl hissetmekte ve anlamlandırmaktadırlar?'' olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir;

Toplamda 13 ifade bu temayla ilişkili bulunmuş; bunların 4'ü olumlu, 9'u ise olumsuzdur. Katılımcıların çoğu günlük hayatta anda kalmanın zor olduğunu, zihinsel meşguliyetin bu durumu engellediğini dile getirmiştir. Düşük düzeyde akış yaşayan öğrencilerin neredeyse tamamı olumsuz görüş bildirmiştir. Ancak genel dağılım dengelidir ve yüksek akış grubunun bu tema için diğerlerinden net bir biçimde ayrışmadığı anlaşılmıştır.

Katılımcıların ifadelerinden örnekler;

D5: ''Daha çok 'geçmişte neden böyle oldu, neden şöyle değildi…' gibi düşüncelerden ben daha çok anda değilim. Ve bunu başaramıyorum da.''

D2: ''Ya geçmişteyimdir ya gelecekteyimdir.''

D1: ''Ben hep anda hissederim. Her şeyden zevk alıyorum.''

O1: ''Muhtemelen dalgınımdır.''

Y3: ''Her gün andayım diyemem ama bunun olmasını isterim. Yani anda kaldığım zamanlar aslında sevdiğim işi yaptığımda.''

Y5: ''Evet genellikle ya da çoğunlukla (anda) hissediyorum.''

4.16. Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemi, *''Nitel ve nicel bulgular birlikte ele alındığında akış deneyimine dair ortaya çıkan temalar ile ölçek sonuçları arasında tutarlılıklar ve farklılıklar açısından nasıl bir durum gözlemlenmektedir?''* olarak belirlenmiştir. İlgili alt probleme ortaya koymak amacıyla her iki bulgunun (nicel ve nitel) entegrasyonu aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Ölçek maddelerinde 'günlük hayat akışı' temasını doğrudan sınayan bir madde bulunmamasından dolayı bu tema entegrasyon tablosuna dahil edilmeyerek diğer 8 temadan oluşmuştur.

Tablo 10. *Nicel bulgular ile nitel bulguların entegrasyonu*

Tema	Nicel Veriler	Nitel Veriler	Entegrasyon
Meydan Okuma ve Beceri Dengesi	SAÖ (1,2,10,11,15,20,21) maddelerinde olumlu yanıt oranları yüksektir. AYÖ (1,3,8) maddelerinde de benzer şekilde olumlu eğilim gözlenmiştir.	Toplam 21 ifadenin 12'si olumlu, 9'u olumsuz eğilim göstermektedir. Yüksek düzeyde akış yaşayan öğrenciler zorlukların becerileriyle dengede olduğunu belirtmiştir.	Nicel ve nitel bulgular tutarlıdır. Meydan okuma- beceri dengesi, akış deneyimini destekleyen temel bir unsurdur.
Net Hedefler ve Anında Geri Bildirim	SAÖ (12,13,14,17,18) maddelerinin çoğunluğunda ve AYÖ (4,10) maddelerinde katılımcılar olumlu görüş bildirmişlerdir.	Toplam 19 ifadeden 16'sı olumlu, 3'ü olumsuz eğilim göstermektedir. Yüksek akış yaşayan katılımcılar düşük olanlara göre net hedefler ve geri bildirimlere daha sık ve olumlu yönelimle değinmişlerdir.	Nicel ve nitel bulgular paralellik göstermektedir. Net hedef belirleme ve anında geri bildirim akış yaşantısını kolaylaştırmaktadır.
Dikkat ve Zihin Yoğunlaşması	SAÖ (6,25,26,34,35,36) ve AYÖ (2,6) maddelerinde kararsız ve olumsuz yanıt oranları dikkat çekmektedir.	33 ifadeden 21'i olumsuz eğilimlidir. Özellikle düşük düzeyde akış yaşayan katılımcılar dikkatlerinin kolayca dağıldığını ve öz benlik kaygıları taşıdıklarını ifade etmiştir.	Nitel ve nicel veriler uyumludur. Dikkat dağınıklığı düşük akış yaşantısının belirgin bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır.
Öz-kontrol ve Bütünlük	SAÖ (5,7,8,9,22,28 43) ve AYÖ (7) maddelerindeki yanıtlar dengelidir, olumlu ve olumsuz görüşler karışıktır.	36 ifadeden 20'si olumsuz, 16'sı olumlu eğilim göstermiştir. Düşük akış düzeyindeki katılımcılar performans sırasında kontrolü kaybettiklerini belirtmiştir.	Nicel ve nitel bulgular birbirini desteklemektedir. Öz-kontrol akış için gerekli olsa da bazı öğrenciler bu durumu sürdürememektedir. Sürdürebilenlerin ise daha çok yüksek akış puanlı katılımcılar olması bu tema için değerli bir bulgudur.
Ototelik Deneyimler	SAÖ (4,16,19,31,32,41) ve AYÖ (5,11) maddelerine yüksek oranda olumlu katılım gözlenmiştir.	Katılımcıların çoğu, performans sırasında keyif alma, performansından tatmin olma, etkinlik sonrasında rahatlama gibi ifadelerle ototelik deneyimlerini aktarmıştır (39 olumlu, 26 olumsuz).	Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir. Özellikle yüksek akışlı katılımcılarda ototelik deneyimlerin belirgin olduğu görülmektedir.
Üst Düzey Deneyimler	SAÖ (23, 24, 27, 29, 30) ve AYÖ (12) maddelerinde olumlu katılım diğer temalara kıyasla daha düşüktür.	9 olumlu, 2 olumsuz ifade yer aldığı bu temada özellikle zamanın geçişini unutma ve aşkın deneyim gibi kavramlar vurgulanmıştır.	Her iki bulgu türü de üst düzey deneyimlerin katılımcıların performans yaşantılarında sık olmasa da yer aldığını; çoğunlukla yüksek akış düzeyindekiler tarafından yaşandığını göstermektedir.
Sosyoçevresel Etkiler	SAÖ (33,37,38,39,40,44) maddelerinde özellikle SAÖ38 (%75'ten fazla) ve SAÖ39'da (%80'den fazla) yüksek olumlu katılım vardır.	30 olumlu, 48 olumsuz ifade yer almaktadır. Özellikle öğretmen tutumu ve seyirci etkisi ön plana çıkmaktadır.	Nitel veriler sosyal ortamın olumlu olduğu kadar stres kaynağı da olduğunu ortaya koymuştur. Nicel veriler nitel verilere kıyasla daha olumlu bir tablo çizmektedir.
Kendini Aşma Stratejileri	SAÖ (3,42) ve AYÖ (9) maddelerinde olumlu katılım yüksektir.	66 olumlu, 42 olumsuz ifadenin yer aldığı bu temada yüksek akışlılar özellikle sebat, iş tamamlama ve görselleştirme gibi stratejilerin akış deneyimleri için önemini vurgulamıştır.	Nicel ve nitel veriler, yüksek akış düzeyine sahip öğrencilerin daha güçlü stratejiler geliştirdiğini ve bu stratejilerin akışa katkı sağladığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Mihaly Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı, müzik öğretmeni adaylarının enstrüman eğitimi ve sahne performansları bağlamında ele alınmış; kuramın temel bileşenlerinin bu alandaki uygulanabilirliği araştırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, akış yaşantılarının öğretmen adaylarının müzikle ilgili etkinliklerinde nasıl ortaya çıktığını ve bu yaşantıların hangi koşullar altında gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda meydan okuma-beceri dengesi, net hedefler, anında geri bildirim, kontrol hissi, eylem-farkındalık birleşmesi, ototelik deneyim, öz benlik kaybı ve odaklanmış dikkat gibi akış bileşenleri, öğrenci deneyimleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 89 lisans, 12 yüksek lisans ve üç doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yalnızca tek bir üniversitenin öğrencilerinden oluşması, araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ancak nitel verilerin derinliği ve çeşitliliği, özellikle bireysel akış yaşantılarının anlaşılmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada *Sanatçı Akış Ölçeği* (44 madde) ve *Akış Yaşantısı Ölçeği* (12 madde) olmak üzere geçerlilik ve güvenirliği yüksek iki ölçek uygulanmış, ardından katılımcıların demografik bilgilerini toplayan bir form aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Bu süreci takiben, *Sanatçı Akış Ölçeği'nden (saö)* en yüksek, ortalama ve en düşük puanları almış 15 öğrenciyle derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve temalar halinde sunulmuştur.

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin önemli bir kısmının enstrüman performansları sırasında akış yaşantısı yaşadığını göstermektedir. Enstrüman türü veya sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Akışın ön koşullarından biri olan meydan okuma-beceri dengesi konusunda öğrencilerin %91'i eserlerin beceri düzeylerine uygun olduğunu, %80'i ise zorluk içeren eserlerin kendilerine keyif verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca nicel bulgularla uyumlu şekilde, nitel verilerde de özellikle yüksek düzeyde akış yaşayan öğrencilerin eserlerin zorluk derecelerinin beceri düzeyleriyle örtüştüğünü ve bu dengenin akışı kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, ‘‘performans sırasında her şeyin kendiliğinden akıp gitmesi’’ ifadesine yalnızca %51 oranında olumlu yanıt verilmiş, kalan katılımcıların çoğu kararsız kalmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öz yeterlik algılarında

farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir. Nitel veriler de bu durumu destekler niteliktedir; öğrenciler özellikle okul dışı sahne ortamlarında çalarken kendilerini daha kaygısız ve öz hissettiklerini, okul ortamında ise öğretmen ve diğer öğrencilerin yüksek bilgi birikimi nedeniyle hataların daha kolay fark edilebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun onların kaygı düzeylerini artırdığı ve performanslarına olumsuz yansıdığı ifade edilmiştir. Araştırmacının gözlemlediği bu kaygısal durumun, akış yaşantılarını bozan öz yeterlik algısındaki düşüklüklerin sebebi olabileceğini düşündürmektedir.

Nitel veriler, öğrencilerin akış deneyimlerini genellikle nadir ve özel anlar olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Bu anlarda katılımcılar kendilerini öz güvenli, huzurlu, yaratıcı ve başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise bu yaşantıların tutarlılığını sorgulayarak, ‘‘bazen oluyor, bazen olmuyor’’ şeklinde tanımlamalarda bulunmuş; deneyimin tekrar edilebilirliği konusunda bilgi ve farkındalık eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu farkındalık eksikliği, Csikszentmihalyi’nin ‘‘ototelik kişilik’’ kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Ototelik kişiliğe sahip bireylerin, akış deneyimlerini daha sık ve bilinçli olarak yaşayabildikleri bilinmektedir (Csikszentmihalyi, 1975).

Araştırmacının gözlemlerine göre, bazı öğrenciler beyinlerinin otomatik pilotta olduğu sıradan dikkat dağınıklıklarını da akış yaşantısı olarak nitelendirmiştir. Bu durum, katılımcıların akış kuramını kavramsal olarak yeterince içselleştirmediklerini göstermektedir. Ancak bu örnekler araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu noktada, akış kuramının müzik eğitimi programlarına yapılandırılmış şekilde entegre edilmesi ve öğrencilerin bu deneyimi tanıma, anlamlandırma ve sürdürülebilirliğini geliştirme becerisi kazanmalarının desteklenmesi gerekmektedir.

Akış yaşantısını etkileyen temel faktörlerden biri de bireysel enstrüman öğretmenlerinin tutumlarıdır. Özellikle düşük veya orta düzeyde akış puanı alan katılımcılar, öğretmenlerinin ilgisiz ya da olumsuz yaklaşımlarının, optimum deneyimlere ulaşma konusunda engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bilindiği üzere optimum ya da bir diğer değişle optimal deneyimler bireyin beceri düzeyine uygun zorluk derecesiyle karşılaştığında, destekleyici bir çevrede ve anında uygun geri bildirim aldığında ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu bağlamda öğretmenin yönlendirici ve teşvik edici tutumu, öğrencinin akış yaşantısına ulaşmasında önemli bir destek unsuru olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmekte ve öğretmen öğrenci ilişkisinin akış deneyiminde kritik rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda,

öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının akış kuramı perspektifi ile yeniden değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma çerçevesinde nitel veri toplama aşamasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin çoğunlukla, öğretmen tutumlarının yalnızca akış yaşantılarını değil, genel motivasyon düzeylerini ve özgüvenlerini de etkilediğini vurguladıkları görülmüştür. Ayrıyeten araştırmanın nicel verileri, sosyal çevrenin öğrencilerin akış deneyimi üzerindeki etkisinin daha olumlu bir tablo çizdiğini göstermiş olsa da nitel veriler öğretmen tutumu ve seyirci etkisinin bazı öğrenciler için kaygı kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin performans öncesi ruh halleri, kaygı düzeyleri ve öz güvenleri de akış yaşantısını etkileyen diğer önemli değişkenler arasında yer almıştır. Özellikle düşük akış düzeyine sahip öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıkları ve öz benliklerine dair kaygı duydukları, nitel verilerde sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum, dikkat ve zihin yoğunlaşması temasıyla ilgili hem nitel hem de nicel verilerde belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. Ayrıca bununla paralel olarak, performans anına dair öz-kontrol ve bedensel-zihinsel bütünlük gibi boyutların sürdürülebilirliğinin özellikle yüksek akış düzeyi gösteren öğrencilerde daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Zihinsel ve bedensel anlamda odaklanma ve bütünlüğe dair bu istendik durumu sağlayabilmek adına bazı katılımcılar, performans öncesi dönemde bilinçli ya da bilinçsiz olarak görselleştirme, meditasyon ve telkin gibi zihinsel hazırlık tekniklerini kullandıklarını ifade etmiş; ancak bu tekniklerin etkisinin kişiden kişiye değiştiği anlaşılmıştır. Bazı öğrenciler bu stratejilerden fayda görürken, bazıları da görselleştirme tekniklerinin kaygı düzeylerini olumsuz etkilemesi nedeniyle bu tekniklerden uzak durmaktadır. Bu durum, pozitif zihinsel stratejilerin yalnızca teknik bilgi ile değil, aynı zamanda olumlu bir zihinsel yapı ile birlikte ele alınması gerektiğini işaret etmektedir. Nicel ve nitel sonuçlar birlikte ele alındığında, zorluklar karşısında kararlı tutum sergileyerek yaratıcı çözüm yolları üreten, çalışmalarını zihinsel hazırlık teknikleriyle destekleyerek dışsal etmenlerin olumsuz etkilerinden kaçınmaya çalışan, aynı zamanda bu stratejileri daha sık ve etkili bir biçimde uygulayan öğrencilerin daha çok yüksek akış gösterenlerden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, Teztel'in (2016) görselleştirme ve telkin tekniklerinin müzik performansındaki akış yaşantılarına olumlu katkı sağladığını belirten sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca bu noktada Philippe ve arkadaşları (2022) da bedensel ve zihinsel farkındalıkla yapılan hazırlığın, bireyin etkinliğe tam anlamıyla katılımını kolaylaştırdığını ve bu bütünsel hazırlık halinin akış yaşantısını mümkün kıldığını ifade etmiştir. Bu görüş,

katılımcıların kendi deneyimleriyle de örtüşmekte ve bu çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, performans anlarının öğrenciler için genellikle kaygı yaratıcı bir unsur olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum her öğrenci için geçerli değildir. Özellikle yüksek düzeyde akış yaşayan müzik öğretmeni adayları, performans anında diğerlerine kıyasla daha az kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılardan, Sanatçı Akış Ölçeği'ni genel çalışma ve performans süreçlerini dikkate alarak; Akış Yaşantısı Ölçeği'ni ise son yaşadıkları performansa dayalı olarak cevaplamaları istenmiştir. İki ölçekten elde edilen sonuçlar istatistiki olarak anlamlı sonuç göstermiştir. Buna göre, genel itibariyle çalışma pratiklerinde daha sık akış yaşadığını belirten öğrencilerin, performans sırasında da bu yaşantıya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hem nicel hem de nitel bulgular bakımından tutarlıdır.

Derinlemesine görüşmelere katılan 15 öğrenciden oluşan alt grubun günlük yaşantılarındaki akış deneyimlerine dair verdiği yanıtlar ise farklılık göstermiştir. *Sanatçı Akış Ölçeği'nden* düşük puan alan katılımcıların büyük çoğunluğu, günlük yaşamlarında akış deneyimini neredeyse hiç yaşamadıklarını belirtmiştir. Buna karşın, yalnızca bir düşük puanlı katılımcı, sıklıkla günlük yaşamında hep anda olduğunu ifade etmiştir. Yüksek ve orta düzey akış puanı alan katılımcılar ise, akış yaşantılarını bilinçli olarak yakalamaya çalıştıklarını ve bazı stratejiler geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bu bulgular, günlük yaşamda akış yaşantılarının performans anlarıyla birebir örtüşmediğini ve bu deneyimlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Bu bağlamda, Csikszentmihalyi (2022) akış deneyiminin en yüksek boyutunun, bu deneyimi yalnızca belirli etkinliklerde değil, hayatın çeşitli alanlarında sürdürülebilir biçimde yaşayabilmek olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin çoğunluğunun henüz bu düzeye ulaşmadıklarını ve akış deneyimini daha çok özel ve sınırlı bağlamlarda yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların *'kendini aşma stratejileri'* temasına ilişkin verdiği yanıtlar -özellikle *'yaratıcılık ve yeni yöntemler bulma'* alt temasında- önemli ipuçları sunmuştur. Katılımcılara çalışma pratiklerinde ya da sahne performanslarında yaratıcı anlar yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda, nitel çalışma grubu için seçilmiş *Sanatçı Akış Ölçeği'nden* yüksek puan alan öğrencilerin tamamı yapılan bire bir görüşmelerde bu tür deneyimlere sahip olduklarını ve bu anların onlar için özel bir anlam taşıdığını belirtmiştir. Buna karşın, düşük puan alan katılımcılar bu tür yaratıcı anları yaşamadıklarını veya çok nadiren deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Bu fark, akış deneyiminin temel unsurlarından biri olan ‘‘meydan okuma’’ nın yaratıcı süreçleri tetikleyici etkisini ve yüksek zihinsel uyanıklığın yaratıcı anların ortaya çıkmasındaki rolünü desteklemektedir. Düşük düzeyde akış yaşayan öğrenciler, yaratıcı süreçler konusunda genellikle sıkılganlık, ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü bildirmiştir. Bu bağlamda Özevin ve Bilen'in (2011) yaratıcı oyun ve dans etkinlikleri üzerine yaptığı çalışma dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu etkinliklerde hata yapma korkusu taşımadan kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, akış deneyimini ve yaratıcı süreci destekleyen ortamların nedenle etkili olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları da bu durumu desteklemekte, öğrencilerin baskıdan uzak, duygusal olarak güvenli ortamlarda daha derin ve özgün öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim bir katılımcının akış yaşantısını ‘‘güvende hissetmek gibi’’ şeklinde tanımlaması, duygusal güvenliğin akışın temel bileşenlerinden biri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bir diğer araştırma konusu olan üst düzey akış yaşantılarında ortaya çıkan özel deneyimlerden kutsanmışlık, aşkınlık, transandans ve zaman dönüşümü boyutlarını yaşadığını belirten katılımcı sayısı ise oldukça azdır. Her ne kadar bu tema diğer temalarla kıyaslandığında daha düşük sayıda veri içeriyor olsa da (örneğin *Sanatçı Akış Ölçeği'nde* yer alan performans ve/veya yaratımlar sırasında huşu hali yaşamak' sorusuna katılımcıların yalnızca %37'si olumu cevap vermiş; nitel veri grubuyla yapılan görüşmelerde ise 15 katılımcıdan yalnızca birkaç tanesi bu aşkın deneyimleri yaşadığını ifade etmiştir) aşkınlık ve zaman algısının kaybı gibi deneyimlerin, özellikle yüksek akış yaşayan bireylerde gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda Bernard (2009) da aşkınlık deneyimlerinin müzik eğitimindeki önemine değinmiş ve ilk olarak öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi ve öğrencilerin geçmişte yaşadıkları müzik yapma deneyimlerini bu çerçeveden ele alarak, içerdikleri aşkınlık yönlerini keşfetmeye teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim görüşmelerde sıklıkla öğrenciler kendilerini en çok anın büyüsüne kaptırdıkları deneyimleri için kendilerine geçmiş yaşantılarında yaşadıkları deneyimlerini hatırlattığını dile getirmişlerdir.

Araştırmada, akış deneyimlerinin ototelik yapısını anlamak amacıyla öğrencilerin motivasyon kaynakları anlaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin motivasyon biçimlerinin akış yaşantılarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Özellikle yüksek düzeyde akış puanı alan öğrencilerin, müzikal çalışmalarında sürecin kendisinden haz aldıkları ve etkinlik sırasında zamanın nasıl geçtiğini fark etmedikleri; orta düzey akış puanı alanların performanslarından aldıkları keyfin günden güne değişiklik gösterdiği ve düşük puanlı

öğrencilerin ise çoğunlukla can sıkıntısı ve yetersizlik hissine ait ifadeleri araştırma bulgularında ön plana çıkmıştır. Bazı öğrenciler ise dışsal motivasyonlarla (çevrenin beğenisini kazanma, sınavdan yüksek not alma gibi) çalıştıklarını belirtmelerine rağmen, yine de sürecin keyfini çıkarabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, süreç odaklı çalışmanın akış deneyimini destekleyen bir unsur olduğunu belirten Csikszentmihalyi'nin (1975) ifadelerine ek bir örnek durum niteliğindedir. Nitekim Teztel'in (2016) bulguları da bu yöndedir.

Benzer şekilde, Arda'nın (2021) caz müzisyenlerinin doğaçlama performansları üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde de süreç odaklı performansların akış yaşantısını desteklediği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, müzik eğitiminde ''sürecin kendisinden keyif alma stratejileri'' üzerine bilinçli bir yönelimin hem pedagojik etkiyi artırabileceğini hem de öğrencilerin öznel deneyimlerini zenginleştirebileceğini göstermektedir.

Akış yaşantısının bireysel farklılıklarla ilişkili olduğu yönündeki literatür bulguları, kısmen örtüşmektedir. Örneğin Schmidt ve arkadaşlarının (2007) ergenler üzerinde yaptığı araştırma, iyimserlik düzeyi yüksek ve öz saygısı gelişmiş bireylerin daha sık akış yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada kız öğrencilerin erkek akranlarına göre daha yoğun akış yaşantıları bildirdikleri ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise cinsiyet değişkeni ile akış düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, akış yaşantılarının bireysel psikolojik yapılarla ilişkili olduğunu gösterirken, demografik değişkenlerin her zaman belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, akış kuramının müzik eğitimi bağlamında nasıl deneyimlediğini kuramsal temeller doğrultusunda incelemiş ve öğretmen adaylarının yaşantılarını çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının akış yaşantılarının yalnızca beceri ile zorluklar arasında denge sağlanmasıyla değil; öğretmen tutumu, çevresel güven, yaratıcı ifade ortamları, kişilik özellikleri ve zihinsel hazırlık stratejileri gibi faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir.

Bu kapsamda, müzik eğitimi programlarında akış kuramına dayalı bilinçli pedagojik stratejilere yer verilmesi, öğretmen adaylarının öz farkındalıklarının artmasını ve bu deneyimlerin sürdürülebilirliğinin desteklenmesini sağlayabilir. Öğrencilerin akış yaşantılarını tanıması, anlamlandırması ve yeniden yaşayabilmesi için eğitsel ortamların bu deneyimi mümkün kılacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Net hedeflere sahip olan, öğretmeni ile etkili iletişim kurabilen, anında geribildirim alabilen, duygusal açıdan

güvenli bir ortamda çalışan ve süreçten keyif alan öğrencilerin, akış deneyimlerini daha sık ve derinlikli biçimde yaşayabilecekleri söylenebilir.

Bununla birlikte, yılmadan sebat gösteren öğrencilerinin zaman içinde bu deneyimi daha yoğun yaşama potansiyeline sahip oldukları da göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte, akış yaşantısı bireysel farklılıklar ve bağlamsal koşullara göre değişebileceğinden, bu bulgular daha geniş örneklemlerle desteklenmelidir.

Kişinin yaşamsal pratiklerinde yaptıkları işler üzerinde en verimli sonuçları elde edebilmesi adına akış teorisinin bu öğrenciler üzerinden incelenmesinden elde edilecek verilerin enstrüman becerilerinde motivasyon ve çalışma pratiklerinde akış kuramı üzerine yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı varsayılmaktadır.

5.1. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda alana katkı sağlayabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Akış kuramı eğitimsel bakış açılarını dönüştürebilir ve öğrencilerin performans anlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmesi sebebiyle öğrencilerin ve öğretmenlerin bu kuram hakkında farkındalık kazandırılması önerilmektedir.
2. Ototelik kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin akış yaşantılarına daha kolay girebildiği dikkate alınarak, müzik eğitimi öğrencileri ve öğretmenlerinin akış deneyimleri hakkında farkındalık kazanmaları önerilmektedir.
3. Çalışma grubunun sadece tek bir üniversite öğrencilerinden oluşması, araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle benzer araştırmaların farklı üniversitelerden öğrencileri kapsayacak şekilde daha geniş gruplarla yapılması önerilmektedir.
4. Akışlarının artırılması amacıyla okullarda yeni düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Bu nedenle derslerde öğrencilerin aktif katılımını ve yaratıcılığını geliştirmesini teşvik edecek yöntemler tercih edilmelidir.
5. Enstrüman derslerinde verimin artırılması amacıyla, öğretmenlerin ders planlarına küçük ama etkili değişiklikler yapmaları önerilmektedir.
6. Performans kaygısının azaltılmasına katkı sağlamak için, öğretmenlerin öğrenci iletişimlerinde huzurlu ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Antonini Philippe, R., Singer, S. M, Jaeger J. E. E., Biasutti, M. and Sinnett, S (2022). *Achieving flow: an exploratory investigation of elite college athletes and musicians.*Front. Psychol.13:831508. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831508

Arda, A. C., (2021). *Caz performanslarında akış teorisi ile farklı bir grup dinamiği ve performans tercihleri geliştirmek için kullanılabilecek analitik araçlar* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul.

Ayazlar, A. R. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumu ve yaşam doyumuna etkileri* [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Aydın.

Baki, A., Gökçek, T. (2012). *Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42).

Bernard, R., (2009). *Music making, transcendence, flow and music education.* International Journal of Education & the Arts, 10(14). http://www.ijea.org/v10n14/

Büyükoğlu, B. & Büyükoğlu, H., (2017). *Meslek yüksekokulu işletme yönetimi öğrencilerinin alan derslerindeki akış deneyimlerinin incelenmesi- Gaziantep İli Örneği.* International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(28), DXXXVII-DLI.

Clear, J. (2020). *Atomik alışkanlıklar.* (Tezcan, S. S., Çev.) Pegasus Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2018)

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: the experience of play in work and games*. Jossey-Bass Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow- the psychology of optimal experience.* HarperCollins e-books.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. Chapter: April 1998.

Csikszentmihalyi M. (2022). *Akış: bir mutluluk bilimi.* (Satılmış, B., Çev.) Buzdağı Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi 1990)

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention.* HarperCollins e-books.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The collected works of mihaly csiksentmihalyi: flow and the foundations of positive psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1998). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.* Cambridge University Press.

Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., Bachelet, R., & Csikszentmihalyi, M. (2021). *Optimal experience in adult learning: Conception and validation of the Flow in Education Scale (EduFlow-2).* Front. Psychol. 12,828027. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027

Hager, P. L. (2015). *Flow and the five-factor model (FFM) of personality characteristics* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri – Kansas City.

Kang, S. (2022). *An exploratory study of music teachers' flow experiences between performing and teaching music.* Journal of Research in Music Education, 1-18. https://doi.org/10.1177/00224294221099833

Kar, B. (2022). *Müzik psikolojisi: temel kavramlar ve tartışmalar* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul.

Keller, J., & Bless, H. (2008). *Flow and regulatory compatibility: An experimental approch to the flow model of intrinsic motivation.* Pers Soc Psychol Bull, 34: 196. https://doi.org/10.1177/0146167207310026

Klausner, Z. S. (1965). *The quest for self control. The Free Press.* Internet Archive.

Klein, J. (2017). *Achieving and maintaining flow during practice and performance.* Annual Graduate Student Symposium, 14. University of Northern Iowa. https://scholarworks.uni.edu/agss/2017/all/14

Kaya, A. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansımaları: dokuz eylül üniversitesi örneği* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.

Levitin, D. (2015). *Müziğin etkisindeki beyin.* (Çulhaoğlu, A. S., Çev.) Pegasus Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2006)

Maslow, A. H. *Various meanings of transcendence (56-66).* Brandeis University. Beacon Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow. in handbook of positive psychology* (pp. 89-105).

Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997, July*). Measuring the flow experience among web users.* Project 2000, Vanderbilt University. http://www2000.ogsm.vanderbilt.edu/

O'Neill, S. (1999). *Flow theory and the development of musical performance skills*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, (no.141).

Oliveira dos Santos, W., Dermeval, D., Marques, L. B., Bittencourt, I. I., Isotani, S., & Silveira, I. F. (2018). *Flow theory to promote learning in educational systems: Is is really relevant?* Revista Brasileria de Informatica na Educaçao- RBIE (Brazilian Journal of Computers in Education). DOI: 10.5753/rbie.2018.26.02.29

Öz, M. (2019). *Konservatuvar müzik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı ve anksiyete duyarlılığının akış deneyimleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Özkara, B. Y., & Özmen, M. (2016). *Akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 11(3), 71-100.

Pearce, J. M. (2005). *Engaging the learner: how can the flow experience support e-learning.* The University of Melbourne. Australia

Renda, Ş. T. (2022). *Güzel sanatlar eğitimi için yaratım ve performans tabanlı alternatif ders modeli önerisi sanat eğitiminde öz rehberlik* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.

Ryan R. M., & Deci E. L., 2000. *Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being.* American Psychological Association. University of Rechester.

Sanchez, A. M. R. (2009). *The story flows on: a multi- study on the flow experience*. Departamento de Psicologia Evolutiva, Educativo, Social y Metadologia, Universitat Jaume.

Schmidt, J. A. (2010). *Flow in Education.* Northern Illinois University, DeKalb, IL, USA.

Sloboda, J., Moore, D. G., & Davidson, J. W. (1996). *The role of practice in the development of performing musicians.* Britisih Journal of Psychology. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x

Su, P., Kong, J., Zhou, L., ve Li, E. (2024). *The reciprocal interaction of flow, self-efficacy, learning motivation, and learning outcomes in music education: A comprehensive analysis of multidimensional interactions.* Acta Psychologica. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104515

Teztel, G. (2016). *Psikolojide akış kuramı ve müzik icrası bağlamında değerlendirilmesi.* Konservatoryum, 3(2).

Özevin Tokinan, B., Bilen, S. (2011). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri.* H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 40, 363-374.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.).* Seçkin Yayıncılık.

İnternet Bağlantıları;

Canan S. (2022). Soru Yorum- Açık Beyin, *Akış Nedir? Nasıl Akarız?* https://www.youtube.com/watch?v=hwTlSw78sXA

Csikszentmihalyi M. (2004) Mihaly Csikszentmihalyi (TED Talk) https://www.youtube.com/watch?v=I_u-Eh3h7Mo&t=679s

Csikszentmihalyi M. (2014). Living in Flow- the secret of happiness with Mihaly Csikszentmihalyi at Happiness & Its Causes. https://www.youtube.com/watch?v=TzPky5Xe1-s&t=504s

EKLER

EK 1. Özgeçmiş

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ceren Ece Soyer		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Uzmanlık Alanı	Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	Müzik Eğitimi Bölümü	2018-2022
Tez Başlığı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Enstrüman Dersindeki Performans Becerilerine Akış Teorisi Bağlamında Bir Bakış		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Banu Özevin		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Etik Kurul'dan Alınan Uygunluk Belgesi

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-659-960615 04.04.2024

Konu : Etik Kurul Kararı Prof.Dr.Banu ÖZEVİN,
Ceren Ece SOYER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.03.2024 tarihli ve E-67493393-302.08.01-952238 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 02/04/2024 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 18 sayılı karar ile Ceren Ece SOYER'in, Prof.Dr.Banu ÖZEVİN danışmanlığında yürüteceği *"Müzik Öğretmeni Adaylarının Enstrüman Dersindeki Performans Becerilerine Akış Teorisi Bağlamında Bir Bakış"* başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahmut AK
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: B3CA7A93-974B-4510-B7F3-BC979432C98B Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
Telefon No : No :
e-posta :
KEP Adresi :

Bilgi için:Leyla ERTUNÇ
Büro Personeli

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Adınız:

Soyadınız

Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek ☐ Gerek Duymuyorum

Sınıfınız (en son bulunduğunuz seviyeye göre cevaplayınız)

☐ Lisans 1 ☐ Lisans 2 ☐ Lisans 3 ☐ Lisans 4 ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Enstrümanınız

☐ Piyano ☐ Şan ☐ Keman ☐ Viyola ☐ Viyolonsel ☐ Kontrbas ☐ Flüt ☐ Gitar

☐ Klarnet ☐ Saksafon ☐ Bağlama

EK 4. Sanatçı Akış Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu anket, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Enstrüman Becerilerine Akış Teorisi Bağlamında Bir Bakış" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen bir araştırmanın parçasıdır. Mihaly Csikszentmihalyi'nin ***Akış*** teorisi, kişinin bir etkinlik sırasında tamamen odaklanıp zamanın nasıl geçtiğini unuttuğu, kendini yetenekli ve motive hissettiği bir durumu ifade eder.

Sizden ricam ölçeği doldururken, müzik yaparken yaşadığınız duyguları ve düşünceleri ifade etmeye çalışmanızdır. Anket formundaki sorular, sizin performansınız sırasındaki deneyiminizi anlamamıza yardımcı olacak ve müzik yaparken yaşadığınız akış halini değerlendirmemizi sağlayacaktır.

Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyun ve size en uygun cevabı seçin. Cevaplarınızın, araştırmamızın sonuçlarına değerli katkılar sağlayacağını unutmayın.

Bu çalışma, bilimsel araştırma etiğine uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Kişisel bilgi formunda daha sonra konuyla ilgili fikirlerinizi almak istediğimden adınız ve soyadınızı yazmanız istenmektedir. *Kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, haricimde kimseyle paylaşılmayacaktır.* Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Katılımınız ve değerli zamanınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Ceren Ece Soyer

SANATÇI AKIŞ ÖLÇEĞİ

İfade	*(1) HİÇ KATILMIYORUM*	*(2) KATILMIYORUM*	*(3) ORTA DÜZEYDE KATILIYORUM*	*(4) KATILIYORUM*	*(5) TAMAMEN KATILIYORUM*
1. Performanslarımın (eserlerimin) düzeyi (repertuarı ya da içeriği vb.) beceri düzeyimle uyumludur.					
2. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şey çok kolay akıp gider.					
3. Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın beni zorlamasından keyif alır ve zorlandıkça geliştiğime inanırım.					
4. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında olduğum hâl ve hissettiklerim o kadar güzeldir ki bitmesini hiç istemem.					
5. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında tamamen andayımdır.					

6. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında dikkatim hiç dağılmaz.					
7. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında hareketlerim tamamen otomatiktir.					
8. Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca duygu, düşünce ve hareketlerim bir bütündür.					
9. Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca her şey kendiliğinden akıp gider.					
10. Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın üstesinden gelebilecek yeterlilikteyim.					
11. Performanslarımı ve/veya eserlerimi ortaya koymak için genellikle çok iyi hazırlanırım.					
12. Performanslarım ve/veya eserlerim tam olarak beklediğim gibi ortaya çıkar.					
13. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şeyin çok iyi gittiğinin farkında olurum.					
14. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında zorlanmayacağımı bilirim.					
15. Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın beni zorlamasına önceden hazır olurum.					

16. Performans anında (etkinlik, sergi, konser, sahne vb.) performans öncesi provalardakinden daha iyiyimdir.					
17. Performansım her açıdan (teknik, müzikal, yorum, kompozisyon, sunum vb.) iyi değerlendirilir.					
18. Performanslarım sonrası çok olumlu dönüşler alırım.					
19. Performanslarım sonrasında çok enerjik olurum.					
20. Performanslarımın ve/veya yaratımlarımın seviyesi bana uygundur.					
21. Performanslarım ve/veya yaratımlarım için yeterli olduğumu bildiğimden otomatik, kendiliğinden hareket ederim.					
22. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında her şey kontrolümdedir.					
23. Performanslarım ve/veya yaratımlarım süresince adeta tüm evrenle bütünleştiğimi hissederim.					
24. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında algılarım öyle açıktır ki sanki bambaşka bir farkındalık ve bilinç hâli yaşarım.					
25. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında nasıl göründüğümü umursamayacak kadar benliğimin dışındayımdır.					
26. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında adeta kendimi dışarıdan izlerim.					
27. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında huşu hâli yaşarım.					
28. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında ben ve sanatım bir bütünüzdür.					
29. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında başka bir boyuta geçmiş gibi olurum.					
30. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında geçmiş ve gelecek kaybolur, sadece an vardır.					

31. Performanslarımı ve/veya yaratımlarımı sergilememin en büyük amacı sanattır.					
32. Aynı şeyleri hissedeceğimi bilsem bazı performanslarımı ve/veya yaratımlarımı defalarca gerçekleştiririm.					
33. Performanslarım ve/veya yaratımlarım süresince birlikte sahne aldığım sanatçılarla aramda bir bağ hissederim.					
34. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında kendi içimde tam ve bütünümdür.					
35. Performanslarımı ve/veya yaratımlarımı akıl, beden, ruh birliği içinde gerçekleştiririm.					
36. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında egomla ilgili her şey silinir, adeta ben ben olmaktan çıkarım.					
37. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla göz göze geldiğimizde duygusal anlar yaşarız.					
38. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla göz göze geldiğimizde büyük bir coşku hissederiz.					
39. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında birlikte olduğum diğer sanatçılarla tam bir uyum içindeyimdir.					
40. Bazı coşkulu performanslarımın ve/veya yaratımlarımın en büyük sebebi seyircinin enerjisidir.					
41. Bazı coşkulu performanslarımın ve/veya yaratımlarımın en büyük sebebi benim enerjimdir.					
42. İlhamın gelmesi için performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında akış yaşamam gerekir.					
43. Performanslarım ve/veya yaratımlarım sırasında enstrümanımla (çalgı, beden, tablo, eser vb.) bütünleşirim.					
44. Performanslarım ve/veya yaratımlarım boyunca etrafımdaki enerji akışını hissederim.					

EK 5. Akış Yaşantısı Ölçeği

Akış Durumu Ölçeği-Türkçe Formu

Az önce yapmış olduğunuz aktiviteyi göz önünde bulundurarak, ifadelere ne ölçüde katıldığınızı lütfen işaretleyiniz.

1. Kesinlikle katılmıyorum

2. Katılmıyorum

3. Kararsızım

4. Katılıyorum

5. Oldukça katılıyorum

1. Zihnim bedenimle tamamen uyumlu olarak çalıştı. 1 2 3 4 5

2. Aktiviteyi yaparken dikkatim hiç dağılmadı. 1 2 3 4 5

3. Bu iş çok zor değildi. 1 2 3 4 5

4. Ne yapmam gerektiğini tam olarak biliyordum ve o şekilde davrandım. 1 2 3 4 5

5. Bu işi ilgi çekici buldum. 1 2 3 4 5

6. Aktivite dikkatimi tamamen çekti. 1 2 3 4 5

7. Bu durum hakkında kontrolün bende olduğunu hissettim. 1 2 3 4 5

8. Becerilerim aktivitenin zorlayıcılığı karşısında dengeliydi. 1 2 3 4 5

9. Zorluklara ayak uydurabildim. 1 2 3 4 5

10. Görevi halledebileceğimi biliyordum. 1 2 3 4 5

11. Benim için sıkıcıydı. 1 2 3 4 5

12. Zamanın geçişini unuttum. 1 2 3 4 5

Denge Alt Ölçek Maddeleri: 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10

İşe Yoğunlaşma Alt Ölçek Maddeleri: 2, 5, 6, 11, 12

Ters Maddeler: 3 ve 11

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru 1. Performansınız ya da çalışma pratikleriniz sırasında kendinizi motive hissediyor musunuz? Hangi sebeplerle motive olduğunuzu/olmadığınızı hissediyorsunuz, açıklar mısınız?

(İçsel-dışsal sebepleriyle motivasyon durumu)

Soru 2. Performansınız ya da çalışma pratiklerinizin zorluk düzeyinin alan (performansınız her ne ise) becerilerinizle uyumlu ve dengeli olup olmaması hakkında düşünceleriniz nelerdir ve bu durum motivasyonunuzu nasıl etkiliyor?

(Zorluk- beceri dengesi, motivasyon)

Soru 3. Performansınız/çalışma pratikleriniz sırasında yeni fikirler ve gerektiğinde çözüm yolları (metot değişikliği) üretebildiğinizi ve uygulayabildiğinizi hissediyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız; metodolojide yaratıcılık sizin için ne kadar önemli? Çalışma rutininizi kısaca anlatır mısınız?

(İlham- yaratıcılık)

Soru 4. Performansınız sırasında kendinizi farklı bir frekansın/dünyanın içinde, her şeyden soyutlanmış hissettiğiniz oluyor mu? Oluyorsa deneyiminizi tarif edebilir misiniz?

(Kutsanmışlık, bütünleşme)

Soru 5. Performansınızın gerçekleşeceği büyük gün nasıl geçer, ruh halinizi ve yaşadığınız deneyimleri tanımlar mısınız?

(Dikkat ve içsel-dışsal sebepleriyle kaygı durumu)

Soru 6. Çalışma pratikleriniz süresince yaşadığınız deneyimler, duygusal durumunuz üzerinde nasıl bir etki yaratıyor ve günlük yaşam problemlerinizden ayrıştığınız, o anlara tamamen odaklandığınız anlar yaşıyor musunuz? Bu deneyimleri nasıl tarif edersiniz?

(Geri dönüt, tatmin, ayrışma)

Soru 7. Performansınız süresince hareketleriniz ve performansınız üzerinde bir kontrole sahip olduğunuzu hissediyor musunuz? Bu duygulanım nasıldır, tarif eder misiniz?

(Zihin-beden dengesi)

Soru 8. Performansınızı sergileyeceğiniz gün yaklaşırken, tükenmişlikten kaçınmak ve performansınızın verimliliğini korumak için pratik seansları sırasında molaları ve odaklanmayı nasıl yönetiyorsunuz?

(Dikkat, kararlılık, sebat, süreklilik)

Soru 9. Performansınızı sergileyeceğiniz çalışmanın finali ile ilgili görselleştirme tekniklerine başvuruyor musunuz ve bu düşünceler iyimser mi yoksa stres nedeniyle kötümserliğe mi meylediyor?

(Net hedefler, kaygı durumu)

Soru 10. Çalışma pratiklerinizde sonuç odaklı bir yaklaşım mı benimsiyorsunuz, yoksa sürecin keyfini çıkarmaya mı yöneliyorsunuz? Hangi sebeplerle bu durum oluşuyor sizce?

(Optimum deneyim)

Soru 11. Günlük yaşamınızda anda (Akış 'ta) hissettiğiniz oluyor mu? Bu anları betimleyebilir misiniz?

(Ototelik kişilik seviyesi)

Soru 12. Çevrenizdeki insanlar tarafından (aileniz, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz ve diğerleri) performansınızın sonucu ne olursa olsun destekleneceğinizi düşünüyor musunuz?

(Sosyoçevresel etmenler)