

# Çalgı eğitimi bağlamında akış durumunun motivasyon ve dikkat süreçleri bakımından kuramsal analizi

## *Theoretical analysis of flow state in instrumental education in terms of motivation and attention processes*

Emre Yüceland<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye.

### ÖZ

Bu araştırma, Mihaly Csikszentmihalyi'nin geliştirdiği akış (flow) kuramı içinde yer alan motivasyon, dikkat, odaklanma, zaman algısı ve duygusal deneyim (haz) basamaklarının çalgı eğitimindeki katkı düzeyini ve işlevsel etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Buradan hareketle araştırmada, akış kuramıyla ilgili önceden belirlenmiş olan etkinlikler incelenerek çalgı eğitimi alan öğrenciler üzerindeki yoğunluk düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel yöntem çerçevesinde ele alınabilecek nitelikte alt boyutlar içermektedir. Bu bağlamda araştırmanın verileri, Ağrı İbrahim ÇEÇEN Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD'nda öğretim gören 45 lisans öğrencisine akış kuramıyla ilgili ve dört bölümden oluşan anket formu uygulanarak elde edilmiştir. Akış kuramındaki motivasyon, dikkat, zaman algısı ve duygusal deneyim (haz) konularına yönelik olarak elde edilen veriler, betimsel istatistikler çerçevesinde yüzde ve frekans analizleri ile yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler göz önüne alındığında genel anlamda; çalgı eğitimi alan müzik öğrencilerinin belirli ölçüde akış deneyimi yaşadıklarını ve bu deneyimin çalgı eğitimine yönelik motivasyon ve odaklanmayı desteklediğini ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı, çalgı çalışırken zaman kavramını yitirdiklerini, duygusal duygusal deneyim yaşadıklarını ifade etmiştir. Ancak bazı öğrencilerin, çalgı çalışmaları sürecinde akış deneyimini yeterince yaşamadıkları; dışsal etkenler, motivasyonel yetersizlikler ve çevresel faktörler nedeniyle bu deneyimi sürdürmekte güçlük çektikleri de elde edilen bir diğer bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bireysel çalgı eğitimi süreçlerinde öğrencilerin akış (flow) deneyimlerini engelleyen unsurların belirlenmesi ve bu durumlara yönelik destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik eğitimi, çalgı eğitimi, akış deneyimi

### ABSTRACT

This study aims to reveal the level of contribution and functional impact of the components of Mihaly Csikszentmihalyi's Flow Theory—namely motivation, attention, concentration, time perception, and emotional experience (pleasure)—within the context of instrumental music education. In line with this objective, the study examines pre-identified activities related to Flow Theory to determine the intensity of these components among students receiving instrumental training. In this respect, the research includes sub-dimensions that are suitable for analysis within the framework of descriptive research methods. The data of the study were collected through a four-part questionnaire based on Flow Theory, administered to 45 undergraduate students enrolled in the Department of Music Education at the Faculty of Education, Ağrı İbrahim Çeçen University. The data regarding attention, concentration, time perception, and emotional experience (pleasure), which are key components of Flow Theory, were analyzed using descriptive statistics, specifically percentage and frequency analyses. The findings indicate that, in general, music students engaged in instrumental education experience flow to a certain extent, and that this experience supports their motivation and concentration during instrumental practice. A significant number of participants reported losing track of time and experiencing emotional gratification while practicing.

Emre Yüceland — yucelandemre@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 01.09.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 07.10.2025 — Yayın tarihi/Published: 30.10.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren Creative Commons Attribution License (CC BY) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

However, it was also observed that some students were unable to fully experience flow during practice sessions, often due to external factors, motivational deficiencies, or environmental challenges. In this context, it is recommended that potential barriers preventing students from achieving flow in individual instrumental instruction be identified, and that supportive learning environments be established to enhance this experience.

**Keywords:** Music education, instrumental training, flow experience

## 1. GİRİŞ

Uluslararası literatürde akış kuramı müzik eğitimi ve performans alanında çeşitli bağlamlarda ele alınmış olsa da ülkemizde bu kuramın çalgı eğitimi özelinde incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların azlığı, hem kuramsal düzeyde alana katkı sağlamak hem de uygulamalı müzik eğitimine özgün açılımlar sunmak açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu nedenle, akış kuramının çalgı eğitimi bağlamında incelenmesi, yalnızca bireysel müzikal gelişim süreçlerine değil, aynı zamanda Türkiye’de müzik öğretimi programlarının niteliğinin yükseltilmesine de katkı sağlayacak özgün bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, Mihaly Csikszentmihalyi’nin geliştirerek ortaya koyduğu akış (flow) kuramı, öğrencilerin öğrenme sürecine tam bir dikkat ve motivasyonla katılmasını sağlayan psikolojik bir model olarak öne çıkmaktadır. (Csikszentmihalyi, 1997). Akış durumu, bireyin zaman algısını yitirdiği, kendi etkinliğine tam olarak daldığı ve içsel doyum yaşadığı bir deneyim biçimi olmasıyla birlikte, spesifik olarak performansa dayalı öğrenme evreninde, öğrencinin dikkatini sürdürerek teknik yeterliliğini sergileyebilmesi ve zihinsel potansiyel kaynaklarının kullanımıyla hedefe varma durumlarını yönetebilmesi açısından işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Csikszentmihalyi, 1997, s. 6). Ayrıca akış deneyimi, öğrencilerin dikkat düzeylerinin tamamıyla etkinlikler üzerine yoğunlaştığı, farkındalığının bu etkinliklerle bütünleştiği, içsel bir deneyimin hem bilişsel hem de duygusal olarak şekillendiği bir bilinç hali olarak görülmektedir. Ayrıca zaman algısının geçici bir biçimde algı odağından çıkmasıyla gelen yoğun odaklanma durumu, yapılan etkinliklerin getirdiği tüm davranışların verimli olarak sürdürülmesinde işlevsel katkıları bulunmaktadır (Demetriou vd., 2016). Bunlara ek olarak; net hedeflere sahip olmak ve bireyin müziksel yetenekleriyle tam odaklanma halini alarak zorluk düzeyinde deneyiminin duygusal becerilerini geliştirilebilmesi, akış (flow) deneyiminin en karakteristik ve ayırt edici niteliklerinden biridir (Hargreaves vd., 2012)

Öğrencinin bilişsel kapasitesini etkin bir şekilde kullanılabilmesiyle birlikte, zorluk yaşadığı pasajlarda dahi akıcı ve zahmetsiz bir şekilde çalgı icrasını mümkün kılmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan akışı deneyimi, teknik becerilerin gelişimini ve bu sayede derin bir haz ve içsel doyum yaşamasına da aracılık etmektedir (Teztel, 2016). Süreç içinde süreç içeren ve ciddi beceriler gerektiren çalgı eğitiminde hem yorumlama hem de teknik öğrenim basamaklarının niteliğinin geliştirilebileceği temel alındığında, konuyla ilgili olarak, çalgı eğitimcilerinin de öğrencilerinin akış deneyimini sağlıklı ve dengeli bir biçimde geçirebilmeleri için, bu deneyimi destekleyecek gerekli koşulları planlı bir yaklaşımla oluşturulmaları gerekmektedir (Wagner, 2017). Dolayısıyla, hedeflenen davranışların ortaya çıkma olasılığını artırmak amacıyla pekiştirme süreçlerinin seçici ve işlevsel biçimde kullanılması, bahsi geçen akış kuramı için titizlikle değerlendirilmesi gereken bir yapıya sahiptir (Kaplan vd., 2012, s. 167). Csikszentmihalyi’nin belirtmiş olduğu gibi, her ne kadar akış kuramının zamanla farklı ve yeni boyutları ortaya konulmuş olsa da dikkat ve odaklanma, zaman algısı, motivasyon, duygusal deneyim ve haz boyutları, kuramın belirleyici evreleri arasında yer almakta ve literatürde öne çıkan ana safhalar dâhilinde ele alınmaktadır (Csikszentmihalyi, 2000, aktaran Turan, 2019, s. 189). Bu bağlamda, akış deneyimi ile ilgili olarak, çalgı eğitimi alan öğrencilerin bu deneyimi hayatlarına geçirebilmeleri ve tecrübe edebilmeleri açısından, teşvikinin önemli bir durum olduğu (O’Neill, 1999) ve söz konusu unsurların –özellikle motivasyonun devamlılığı, dikkat yoğunluğu, zaman algısının yönetimi ve duygusal yetilerin etkin kullanımı– eğitim sürecine aktif olarak dâhil edilmesi elzemdir. Temel prensipleri referans alınarak akış deneyimi modelinden öğrenme süreçlerine yönelik bir öğretim aracının geliştirilebilmesi ve tasarlanabilmesi mümkün olmakla birlikte, bu çerçevede;

- a) Öğrencinin bireysel anlamda odaklanabilmesi,
- b) Dikkatin sürekliliğinin sağlanabilmesi,
- c) Öğrenmede aşamalı bir şekilde hedef konulması,
- d) Gerçekleştirilecek etkinliklerin zorluk derecesinin öğrencinin bilgi birikimi ile dengelenmesi önemli görülmektedir (Byrne vd., 2002)

Çalgı eğitimi de dahil olmak üzere akış durumu, müzik eğitiminin birçok basamağında istenilen ideal performansın sağlanabilmesinde önemli bir etken olarak görülmüş, böylesi bir durumun normal düzeyinde bir icra etkinliğinden ziyade, duygusal anlamda yüksek bir konsantrasyonla desteklendiği ortaya konulmuştur (Sartika ve Husna, 2014). Bu ilişkiler temel alındığında; akış kuramının çalgı eğitiminin ya da çalgı icrasının gelişmesine olanak tanıyarak süreç içinde katkılar sunduğu ve öğrencilerin bu deneyimlerini gözlemleyebilmelerine ve nesnel geri bildirim alabilmelerine olanak tanıdığı sonucu açıkça belirtilebilmektedir (Custodero, 1997). Çalgı çalışmalarının mekanik tekrarlarla sınırlı kalmaması, nitelikli ve bilinçli bir süreçte dayanması önemli görülmekle birlikte, akış kuramı, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırarak öğrenmeyi daha verimli hale getirip, müzikal çalışmaların kişisel gelişimi destekleyen bir deneyime dönüşmesini sağlayan özellikler taşımaktadır (Habe ve Biasutti, 2023)

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma akış kuramı temelinde kurgulanmış olup, öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerindeki motivasyon, dikkat ve odaklanma, zaman durumları ve duygusal deneyimlerini betimlemeyi esas almıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile desenlendirilmiştir. Genel tarama modeli ilgili nitelikleri taşıyan bir örneklem aracılığıyla, veri toplama süreçlerinden sonra araştırma kapsamındaki durumlar arası ilişkileri ortaya koyan bir modeldir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda, 15 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde geçerliliği kapsamında uzman görüşleri alınmış ve maddelerin CVR değerleri .75 ile 1.00 arasında bulunarak ölçeğin içerik geçerliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi içindeki çalgı eğitiminde öğrencilerin akış kuramına dayalı olarak, motivasyon, odaklanma, zaman algısı, duygusal deneyim ve haz doğrultusundaki deneyimlerini belirleyerek akış durumuyla ilişkili süreçlerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

### 2.2 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, çalgı eğitimi süreçlerinde akış kuramı temelinde öğrencilerin motivasyon, odaklanma, zaman algısı, duygusal deneyim ve haz konularındaki durumlarını birlikte ele alarak sistematik bir biçimde sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, öğrencilerin çalgı çalışma aşamalarındaki farklı örüntüleri anlamaya dönük özgün bir katkı sunmaktadır. Bunlara ek olarak; öğrencilerin çalgı çalışmalarında deneyimlediği akış süreçlerini kuramsal bir düzlemde inceleyerek çalgı eğitimcilerinin öğretimsel yaklaşımlarına da ışık tutacak niteliktedir.

### 2.3 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim ÇEÇEN Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 45 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde özellikle bireysel çalgı derslerinde düzenli olarak etüt ve eser çalışmaları yürüten öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya toplam 45 öğrenci katılmış olup, bu öğrenciler farklı çalgı türlerinde (yaylılar, üflemeliler, tuşlular vb.) eğitim almaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde; bireysel çalgı çalışmalarını düzenli sürdürmeleri ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmeleri temel ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu örneklem grubu, öğrencilerin bireysel çalgı çalışmaları sırasında yaşadıkları akış deneyimlerinin incelenmesine olanak sağlamış; ayrıca motivasyon, odaklanma, zaman algısı ve duygusal doyum gibi değişkenlerin değerlendirilmesine uygun bir veri kaynağı oluşturmıştır. Bu şekilde lisans sınıf düzeyleri ve çalgı türlerindeki çeşitlilikten yararlanılarak, bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin akış deneyimlerine ilişkin yaşantılarının çok yönlü biçimde çözümlenmesi ve farklı açılardan değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### 2.4 Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve akış kuramının temel bileşenleri arasında yer alan motivasyon, odaklanma, zaman algısı ve duygusal deneyim/haz boyutlarını ölçmeyi amaçlayan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formundaki her boyut, kuramsal çerçevedeki durumlar doğrultusunda hazırlanmış ölçek maddeleri ile yapılandırılmıştır. Ayrıca, anketin kapsam geçerliliği

sağlanmış ve ön uygulama sonucunda madde güvenirliği de test edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa katsayısı genel olarak .80'in üzerinde bulunmuş olup, bu durum ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli güvenirliğe ulaştığını göstermektedir.

## 2.5 Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, SPSS (29.0) aracılığıyla analiz edilmiş ve veri analizleri sürecinde öncelikle frekans ve yüzde gibi gerekli olan tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Böylece araştırma kapsamındaki ilgili değişkenlere ait genel dağılımını gösteren betimsel sonuçlar sunulmuştur. Çalışmadaki her bir alt probleme ilişkin olarak betimsel düzeyde analizler gerçekleştirilirken; elde edilen analiz bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tematik bir yapı içerisinde sunulularak kapsamlı biçimde yorumlanmaya çalışılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

## 3. BULGULAR

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları*

| Cinsiyet | f  | %    |
|----------|----|------|
| Kadın    | 22 | 48,9 |
| Erkek    | 23 | 51,1 |
| TOPLAM   | 45 | 100  |

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan toplam 45 müzik eğitimi lisans öğrencisinin %48,9'u kadın, %51,1'i erkektir. Bu veriler, kadın ve erkek katılımcılar açısından homojen bir dağılımı örneklemekle birlikte, çalışmanın dengeli bir örneklem üzerinden yürütüldüğünü de göstermektedir.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Çalgıya Yönelik Aldıkları Eğitim Sürelerinin Dağılımı*

| Eğitim Süreleri | f  | %     |
|-----------------|----|-------|
| 1 Yıl           | 11 | %24,4 |
| 2-3 Yıl         | 15 | %33,3 |
| 4-5 Yıl         | 15 | %33,3 |
| 6-7 Yıl         | 4  | %8,9  |
| TOPLAM          | 45 | 100   |

Tablo 2'ye göre; araştırmaya katılan öğrencilerinin çalgıya yönelik aldıkları eğitim sürelerine bakıldığında, en yüksek oranda %33,3 ile 2-3 yıl arası ve yine %33,3 düzeyinde 4-5 yıl ve düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin temel-orta düzey teknik becerileri kazanma ve müzikal ifadelendirme konularında kendi çalgılarında aşama kaydettiklerine işaret etmektedir.

**Tablo 3***Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Çalgı Dağılımları*

| Çalgılar | f  | %     |
|----------|----|-------|
| Keman    | 8  | %17,8 |
| Bağlama  | 17 | %37,8 |
| Gitar    | 5  | %11,1 |
| Piyano   | 8  | %17,8 |
| Flüt     | 3  | %6,7  |
| Klarnet  | 2  | %4,4  |
| Şan      | 2  | %4,4  |
| TOPLAM   | 45 | 100   |

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı tercihlerine ilişkin bulgular incelendiğinde; bağlamanın %37,8 ile ilk sırada yer aldığı, bunu %17,8 oranlarıyla keman ve piyanonun takip ettiği; gitarın %11,1, flütün %6,7, klarnet ve şanın ise %4,4 oranlarında tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, çalgı tercihlerinde Türk müzik kültürüne ait çalgıların %37,8 ile yüksek tercih oranına sahip olduğunu, diğer yandan batı müziğine özgü çalgıların %17,8 oranında tercih edilmesi ise evrensel müzik eğilimlerine de açık olduklarını göstermektedir.

**Tablo 4***Çalgı Çalışmaya Başladığımda Kendimi İçsel Olarak Motive Hissederim*

| İç Motivasyon           | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 12 | %26,7 |
| Katılıyorum             | 24 | %53,3 |
| Kararsızım              | 5  | %11,1 |
| Katılmıyorum            | 3  | %6,7  |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1  | %2,2  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 4'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin iç motivasyona yönelik görüşleri incelendiğinde, %53,3'ü "Katılıyorum" ve %26,7'si "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde görüş bildiren öğrencilerin önemli bir çoğunluğu oluşturdukları görülmektedir. Bu durum bir arada ele alındığında, öğrencilerin büyük kısmının çalgı çalışmalarına başlarken yüksek bir motivasyon düzeyine sahip oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca, %11,1 oranında 'Kararsızım' yönünde tutum sergileyen öğrencilerin, çevreyle ilgili bazı faktörlere bağlı olarak motivasyon düzeylerinde kararsızlık yaşadıkları düşünülmektedir.

**Tablo 5***Çalgımda Zorlayıcı Etüt/Eserleri Öğrenmek, Beni Daha İleri Hedeflere Yönelten Bir Motivasyon Aracıdır*

| Motivasyon Faktörü      | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 12 | %26,7 |
| Katılıyorum             | 19 | %42,2 |
| Kararsızım              | 8  | %17,8 |
| Katılmıyorum            | 5  | %11,1 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1  | %2,2  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 5'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon aracı olmaya yönelik görüşleri incelendiğinde, %42,2'sinin "Katılıyorum" ve %26,7'sinin de "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindeki görüşleri genel çoğunluğu oluşturmuştur. Bütüncül olarak ele alındığında, öğrencilerin büyük bir kısmı, çalgı eğitiminde zorlayıcı etüt ve eserlerin, gelişimleri açısından gerekli motivasyon durumlarında etkili bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %17,8'inin 'Kararsızım' şeklindeki görüşleri, bu durumun kişisel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği yönüne işaret etmektedir.

**Tablo 6***Çalgı Çalışmak Benim İçin Çoğu Zaman Zorunlu Bir Görev Gibidir*

| Disipliner motivasyon   | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 9  | %20   |
| Katılıyorum             | 15 | %33,3 |
| Kararsızım              | 13 | %28,9 |
| Katılmıyorum            | 7  | %15,6 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1  | %2,2  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 6'ya göre; araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı çalmada zorunluluğa yönelik görüşleri incelendiğinde, görece daha farklı dağılımlar sergilediği görülmektedir. Araştırma verilerine bakıldığında, %20'si "Kesinlikle Katılıyorum" ve %33,3'ü "Katılıyorum" yönünde görüş bildirerek büyük çoğunluğu oluşturmuşlardır. Bu durum, anlamlı bir oran oluşturması bakımından önemli görülmüş ve öğrencilerin çalgı çalışmayı içsel bir istek ve haz duygusu veren bir süreç olarak görmelerinden ziyade, daha çok zorunlu bir görev olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin %28,9'luk "Kararsızım" ifadesi, öğrencilerin konuyla ilgili olarak net bir tutum içinde olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin %15,6'sının "Katılmıyorum" ve %2,2'sinin de "Kesinlikle Katılmıyorum" yönünde göstermiş oldukları eğilimler, çalgı çalışmayı daha çok içsel bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 7***Başkalarının Beklentilerinden Çok, Çalgımda Kendi Gelişimime Odaklanırım*

| Hedefe Odaklanma        | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 24 | %53,3 |
| Katılıyorum             | 17 | %37,8 |
| Kararsızım              | 2  | %4,4  |
| Katılmıyorum            | 1  | %2,2  |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1  | %2,2  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 7'ye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin öz gelişimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, %53,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum", %37,8'i ise "Katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Yüksek bir oranda olumlu görüşün ortaya çıkması, öğrenciler açısından yaygın biçimde kabul edildiği ve büyük çoğunluğun çalgı çalmada kendi gelişimlerine yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte; %4,4'lük "Kararsızım" yönünde düşük oranda görüş oluşturan öğrenciler, konuyla ilgili olarak net bir tutum geliştirmediklerini veya hâlâ daha çok çevresel beklentilere odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 8***Dikkatimi Çeken Hiçbir Şey Beni Çalgı Çalışmamdan Uzaklaştıramaz*

| Odak İstikrarı          | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 3  | %6,7  |
| Katılıyorum             | 17 | %37,8 |
| Kararsızım              | 17 | %37,8 |
| Katılmıyorum            | 6  | %13,3 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 2  | %4,4  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 8'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %37,8'inin "Katılıyorum" ve %6,7'sinin "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında dikkat devamlılığını sağlayabildiklerini ve diğer uyarılardan da çok az bir düzeyde etkilendikleri söylenebilmektedir. Diğer taraftan öğrenciler %37,8 oranında "Kararsızım" yönünde görüş bildirerek, dikkati toplama konusunda tutarsızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 9***Çalgı Çalışırken Dikkatim Kolay Dağıldığı İçin Yeniden Odaklanmam Zaman Alır*

| <b>Geçici Odaklanma</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|-------------------------|-----------|------------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 2         | %4,4       |
| Katılıyorum             | 16        | %35,6      |
| Kararsızım              | 10        | %22,2      |
| Katılmıyorum            | 11        | %24,4      |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 6         | %13,3      |
| <b>TOPLAM</b>           | <b>45</b> | <b>100</b> |

Tablo 9'a göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %35,6'sının "Katılıyorum" ve %4,4'ünün "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen veriler, öğrencilerin çalgı çalışmaları esnasında dikkat dağınıklığı yaşadıklarını ve bundan dolayı odaklanma süreçlerinde zorluk çektiklerini göstermektedir. Öğrencilerin %22,2'sinin "Kararsızım" yönünde vermiş olduğu görüş, bir kısmının odaklanma durumlarında değişken bir tutum sergilediğini, diğer yandan; %24,4'ünün "Katılmıyorum", %13,3'ünün ise "Kesinlikle Katılmıyorum" yönünde vermiş oldukları yanıtlar ise çalgı çalışırken dikkatlerinin ve odaklanma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 10***Çalgı Çalışırken, Zamanın Nasıl Geçtiğini Anlamam*

| <b>Zaman Algısı</b>     | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|-------------------------|-----------|------------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 16        | %35,6      |
| Katılıyorum             | 21        | %46,7      |
| Kararsızım              | 7         | %15,6      |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1         | %2,2       |
| <b>TOPLAM</b>           | <b>45</b> | <b>100</b> |

Tablo 10'a göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %46,7'sinin "Katılıyorum" ve %35,6'sının "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çalgı çalışırken zaman algılarının değiştiğini ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmediklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında yüksek düzeyde zaman algısında akış deneyimi yaşadığını göstermektedir. Diğer taraftan %15,6 oranındaki "Kararsızım" yanıtı, öğrencilerin bir kısmının bu deneyimi her zaman düzenli ve net şekilde yaşamadığını, bağlamsal faktörlere göre değişebileceğini göstermektedir. %2,2'lik düşük orandaki "Kesinlikle Katılmıyorum" tercihi ise öğrencilerin zamanın akışını sürekli fark ettiğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 11***Çalgı Çalışırken Zamanı Sürekli Takip Etme İhtiyacı Hissederim*

| Zaman Kontrolü          | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 3  | %6,7  |
| Katılıyorum             | 12 | %26,7 |
| Kararsızım              | 12 | %26,7 |
| Katılmıyorum            | 13 | %28,9 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 5  | %11,1 |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 11'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %28,9'u "Katılmıyorum" ve %11,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında zamanı takip etmediklerini ve zaman algısının daha çok geri planda kaldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin %26,7'sinin "Katılıyorum" ve %6,7'sinin "Kesinlikle Katılıyorum" yönündeki yanıtları, çalgı çalışırken zamanı takip ettiklerini veya bu hissiyatı duyduklarını belirtmektedir. %26,7'lik "Kararsızım" yanıtı ise, öğrencilerin önemli bir kısmının zaman takip etme konusunda net bir tutum sergilemediğini ve çevresel değişkenlik gösteren diğer faktörlere bağlı olarak deneyimler yaşadıklarını düşündürmektedir.

**Tablo 12***Çalgı Çalışırken, Zaman Baskısı Hissettiğimde Müzikal İfadem Azalır*

| Zaman Kaygısı          | f  | %     |
|------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum | 14 | %31,1 |
| Katılıyorum            | 20 | %44,4 |
| Kararsızım             | 9  | %20   |
| Katılmıyorum           | 2  | %4,4  |
| TOPLAM                 | 45 | 100   |

Tablo 12'ye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %44,4'ünün "Katılıyorum" ve %31,1'inin "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, yüksek bir oranda, öğrencilerin süre baskısı yaşadıklarında müzikal anlamdaki ifadelerinin azaldığını ortaya koymaktadır. %20 oranındaki "Kararsızım" tercihi ise, bazı öğrencilerin süre baskısının müzikal ifadeleri üzerindeki etkisi konusunda net bir deneyim yaşamadıklarını veya bu durumun kişisel özelliklere bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir.

**Tablo 13***Çalgımı Çalışmak Bana Huzur ve Rahatlık Hissi Verir*

| Emosyonel Doyum        | f  | %     |
|------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum | 15 | %33,3 |
| Katılıyorum            | 20 | %44,4 |
| Kararsızım             | 9  | %20   |
| Katılmıyorum           | 1  | %2,2  |
| TOPLAM                 | 45 | 100   |

Tablo 13'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %37,8'inin "Kesinlikle Katılıyorum" ve %35,6'sının "Katılıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, çalgı çalışmanın öğrenciler için haz ve içsel tatmin kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir kısmının çalgı çalışırken yüksek düzeyde akış hazzını yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca; %20 oranındaki "Kararsızım" yanıtı, öğrencilerin bir kısmının bu keyif alma deneyimini her zaman düzenli biçimde yaşamadığını ya da duygusal faktörlere göre değişebileceğini göstermektedir. %4,4 oranındaki "Katılmıyorum" ve %2,2 oranındaki "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtları, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında derin bir keyif almadığını ifade etmektedir.

**Tablo 14***Çalgı Çalışmalarım Sırasında, Duygularım Müziğin Akışıyla Bütünleşir*

| Duygusal Akış          | f  | %     |
|------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum | 19 | %42,2 |
| Katılıyorum            | 16 | %35,6 |
| Kararsızım             | 8  | %17,9 |
| Katılmıyorum           | 2  | %4,4  |
| TOPLAM                 | 45 | 100   |

Tablo 14'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, %42,2'sinin "Kesinlikle Katılıyorum" ve %35,6'sının "Katılıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında yüksek düzeyde akış durumunda duygusal ve sanatsal bütünleşme yaşadığını ortaya koymaktadır. %17,9'luk "Kararsızım" yanıtı, bazı öğrencilerin bu deneyimi her zaman tutarlı şekilde yaşamadığını, bu bütünleşmenin kişisel duygu durumu, repertuvar seçimi ve çalışma bağlamına göre değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

**Tablo 15***Çalgı Çalıştığım Süreçlerde, Sıkıldığım ve Bunaldığım Zamanlar Sık Yaşanır*

| Haz Eksikliği           | f  | %     |
|-------------------------|----|-------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | 5  | %11,1 |
| Katılıyorum             | 16 | %35,6 |
| Kararsızım              | 11 | %24,4 |
| Katılmıyorum            | 11 | %24,4 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 2  | %4,4  |
| TOPLAM                  | 45 | 100   |

Tablo 15'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili ifadeye yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %35,6'sının "Katılıyorum" ve %11,1'inin "Kesinlikle Katılıyorum" yönünde vermiş oldukları görüşler, toplamda

%46,7'lik bir oranda, öğrencilerin çalgı çalışırken sıkılma ve bunalma yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu oran, öğrencilerin neredeyse yarısının çalgı çalışmaları sırasında ilgi kaybı yaşama riskini taşıdığını göstermektedir. %24,4'lük "Kararsızım" yanıtı, öğrencilerin önemli bir kısmının bu konuda net bir tutuma sahip olmadığını, yaşanan sıkılma veya bunalma halinin dönemsel ve duygusal olarak değişkenlik gösterebileceğine işaret etmektedir.

### 3.1 Akış Kuramında Motivasyona İlişkin Bulgular

Tablo 4 kapsamı içinde öğrencilerin büyük bir kısmının çalgı çalışmaya başlama sürecinde motivasyon durumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin başında bu konudaki içsel yönelimlerinin yoğun olması, çalgı eğitimine yönelik sürecinin devamlılığı açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca, bu durum motivasyonun öğrencilerin çalgı eğitimi için etkin katılım göstermelerini kolaylaştıran bir öneme sahip olduğunu da yansıtmaktadır. Tablo 5 kapsamı içinde ise öğrenciler zorlayıcı etüt ve eserleri, kendi gelişimleri açısından gerekli görmekle birlikte bu durumun motivasyon sağlayan bir araç olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle; öğrencilerin karşılaşmış oldukları zor etüt veya eserleri bir engel olarak değil daha çok motivasyon noktasında tetikleyici işlevi olan bir araç olarak gördükleri söylenebilmektedir. Tablo 6 kapsamında da öğrencilerden elde edilen bulguların anlamlı bir oran oluşturmasıyla birlikte, çalgı çalışma süreçlerinin daha çok zorunlu bir görev olarak algılandığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin çalgı çalışma durumlarına görev temelli bir yaklaşım içinde bulunduklarını göstermekle birlikte, sorumluluk bilincinin baskın olduğu ve düzenli çalgı çalışma alışkanlığını da beraberinde getirebileceği söylenebilmektedir.

### 3.2 Akış Kuramında Odaklanmaya İlişkin Bulgular

Tablo 7 kapsamı içinde öğrencilerin yüksek oranda olumlu görüşlerin ortaya çıkması, çalgı çalmada kendi bireysel gelişimlerini ön plana koyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalgı eğitimi öz-yeterlik duygusunu pekiştiren bir süreç olarak gördükleri ve olumlu bir öğrenme tutumu içinde oldukları söylenebilmektedir. Tablo 8 kapsamı içinde ise odak istikrarı noktasında öğrencilerin önemli bir bölümünün dikkat sürdürme kapasitesine sahip olduklarını göstermekle birlikte farklı çevresel uyarlardan görece daha az etkilendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bununla birlikte, kayda değer bir oranda 'Kararsızım' yönünde bildirilen görüşler ise, dikkatin dağılması konusunda öğrenciden öğrenciye farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu durum dikkatle ilgili kontrolün sağlanmasının her öğrencide aynı düzeyde gerçekleşmediğini ve bazı öğrencilerin güçlü bir odaklanma sergilerken diğerlerinde de bu bütünlüğü kurmada ya da korumada zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Tablo 9 kapsamına bakıldığında, öğrencilerin önemli bir kısmının çalgı çalışmaları sırasında yüksek düzeyde odaklanma sağlayabildikleri ve dikkat düzeylerini gereken seviyede tutabildiklerini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin bir bölümünde dikkat süreçlerinin tutarlı bir biçimde oluşmadığı ve gerek bireysel gerekse durumsal faktörlere göre değişkenlikler yaşandığı söylenebilmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında, çalgı eğitiminde dikkat ve odaklanma süreçlerinin homojen bir yapıya sahip olmadığı; öğrenciler arasında bireysel odaklanma farklılıkların belirgin olduğu ve dikkat durumlarının çok boyutlu etkenlerle şekillenebileceği şeklinde açıklanabilmektedir.

### 3.3 Akış Kuramında Zaman Algısına İlişkin Bulgular

Tablo 10 kapsamı içinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çalgı çalışırken zaman algılarında belirgin değişimler yaşadıklarını ve zamanı fark edememe durumlarıyla birlikte motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, tablodan elde edilen veriler akış deneyiminin her öğrenci için aynı doğrultu ve düzlemde gerçekleşmediğini göstermekle birlikte, zaman algısının farklı düzeylerde yaşandığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Tablo 11 kapsamı içinde öğrencilerin önemli bir kısmının zamanı takip etmedikleri ortaya çıkmış ve bu yolla çalgı çalışmaları sırasında zamanı geri planda bırakarak çalgı asal etkinliklere yöneldikleri görülmüştür. Bununla birlikte zamanı takip eden öğrencilerin zaman baskısı yaşadıkları ve bunun neticesinde de süre bilinci farkındalığı içinde oldukları bulgulardan yola çıkarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu durumda öğrencilerin bir kısmının zaman algısında kayma yaşayarak akış deneyimi içine girdikleri ve diğerlerinin ise zamanı bilinçli bir şekilde takip ederek çalışmalarını sürdürdükleri açık bir şekilde söylenebilmektedir. Tablo 12 kapsamında öğrencilerin zaman baskısı altında çalgı çalışma sürecindeki müzikal ifadelendirme durumlarında olumsuz yönde etkilendiklerini yaşadığı yüksek bir oranda tespit edilmiştir. Zaman kaygısının öğrencilerin üzerindeki istenmeyen ve engelleyici nitelikteki özelliklerinden dolayı müzikal ifade özgürlüğünü sınırladığı söylenebilmektedir.

### 3.4 Akış Kuramında Duygusal Deneyim ve Haz Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13 kapsamına bakıldığında, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun haz ve içsel doyum sağlayan bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin duygusal deneyimlerinin etkisiyle, kendilerini müziksel olarak ifade edebilme olanağı sağladığı için, öğrenmeyi pekiştiren bir kaynak olarak görüldüğünü de ortaya koymaktadır. Düşük oranlarda da olsa 'Katılmıyorum' veya 'Kesinlikle Katılmıyorum' yönündeki görüşler, çalgı çalışmaları sırasında öğrencilerin haz ve duygusal deneyimleri belirleyici bir şekilde yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla duygusal deneyim ve haz durumlarında öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilebileceği söylenebilmektedir. Tablo 14 kapsamında ise, öğrencilerin göze çarpan bir biçimde duygusal olarak müzikte bütünleşme yaşadıklarını ve yüksek düzeyde akış deneyimi yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin çalgı eğitiminde sadece teknik becerilere odaklanmadıkları, bunun yanında estetik boyutlara ve müziksel duygulanımlara da yönelmeleri bakımından önemli görülmüştür. Diğer taraftan 'Kararsızım' yönünde görüş bildiren öğrencilerin ise repertuar, çalışma ortamı gibi farklı değişkenlerden dolayı ilgili bütünleşmeyle bir tutarlılık içinde olmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumun çalgı kalitesinden teknik yeterliliklere kadar çok geniş bir yelpazede değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tablo 15 kapsamında, öğrencilerin büyük çoğunluğunu çalgı çalışmaları sırasında sıkılma ya da bunalma gibi farklı durumlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 15'e bakıldığında, bu sıkılma veya bunalma durumlarından dolayı, öğrencilerin çalgı çalışmalarını haz ve tatmin duygularıyla bütünleştiremedikleri söylenebilmektedir. 'Kararsızım' yönündeki öğrenci görüşleri ise, görece bireysel duygu durumları ve çalışmanın niteliği gibi farklı değişkenlerden dolayı sıkılma ve bunalma durumlarında değişiklik yaşandığı görülmüştür.

### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, müzik eğitiminde öğrencilerin çalgı çalışma pratikleri kapsamında yaşadıkları akış deneyiminin birbirinden farklı bir yapıda olduğunu göstermektedir. İlk olarak öğrencilerin çalgı çalışmalarını akış deneyimi içinde yer alan haz ve duygusal durumlarla ilişkilendirdikleri söylenebilmektedir. Bununla birlikte araştırma, öğrenciler için çalgı çalışmanın ya da çalgı çalmanın sadece teknik becerileri kazanmakla sınırlı olmadığını ve müzikle farklı boyutlarda bağ kurduklarını açık bir şekilde ortaya koymuştur. Akış kuramı, çalgı eğitiminin her aşamasında dikkate alınması gereken bütüncül bir çerçeve sunmakta ve öğrencilerin akış deneyimlerini destekleyerek kalıcı öğrenme ile yüksek nitelikli icrayı olanaklı kılmaktadır (Habe ve Biasutti, 2023, s. 189). Bu bağlamda, akış kuramının öğrencilerin teknik öğrenim süreçlerinde uyguladıkları yay teknikleri ve parmak egzersizleri gibi çalışmalara olduğu kadar, müzikle ilişkili duygusal deneyimlerinin derinleşmesine de anlamlı düzeyde katkı sağladığı ifade edilebilmektedir. Elde edilen bulgular, akış kuramının temel öğelerinden biri olan zaman algısı bağlamında, öğrencilerin yaşadıkları değişim ve dönüşümlerin anlamlı bir düzeyde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında zamanın akışını fark edemediklerini ve zaman farkındalığını yitirerek çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, çalgı çalışma ortamlarının akış deneyimini destekleyen önemli fırsatlar sunduğu; bu bağlamda, öğrencilerin akış deneyimlerinin yalnızca zorluk-beceri dengesiyle sınırlı kalmadığı ve farklı öğrenme durumlarının niteliğini de anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir (Montanez, 2011, s. 110). Ayrıca, öğrencilerin çalgı çalışmaları sürecinde icralarının doğal ve zahmetsiz bir biçimde ilerlemesi, zaman algısında yaşanan değişimler ve artan müzikal doyum, çalgı eğitiminde akış deneyiminin varlığını destekleyen göstergeler olarak değerlendirilebilmektedir (Bersh, 2009, s. 78).

Sonuç olarak; araştırma, çalgı çalışma durumlarında akış deneyiminin, öğrenciler açısından güçlü bir motivasyon faktörü ve duygusal deneyim ve haz kaynağı olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, akış deneyiminin diğer boyutları arasında yer alan zaman algısı ve dikkat/odaklanma süreçlerinin, öğrencilerde sınırlı düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu durum, akış kuramının bireyin bilişsel ve duygusal dengesini eşzamanlı olarak destekleme gücünün, çalgı eğitimi süreçlerinde daha bilinçli biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, çalgı eğitimi sürecinin akış deneyimiyle desteklenmesi; öğrencilerin bu deneyimi tecrübe ederek kalıcı bir öğrenme alışkanlığına dönüştürebilecekleri çalışma ortamlarının oluşturulması, süre baskısını en aza indiren yaklaşımların benimsenmesi ve dikkat yoğunluğunu artırmaya yönelik yöntemlerin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır.

## TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında yaşadıkları akış deneyiminin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalgı eğitiminde ister çabalı çalışma ve isterse çabasız icra süreçlerinin bütüncül yaşanması, öğrencilerin akış deneyimine ulaşmalarını sağlamaktadır (Tan, 2017, s. 30). Araştırma, öğrencilerin deneyimlerini yalnızca teknik beceri kazanımı ile sınırlı görmediklerini, motivasyon, haz, duygusal doyum ve zaman algısı süreci olarak da tanımladıklarına dikkat çekmiştir. Akış kuramı ile bağlantılı olarak, çalgı eğitimi; öğrencilerin beceri ve zorluk arasında denge kurmalarını sağlayarak hem odaklanma düzeylerini hem de haz yaşantılarını destekleyen bütüncül bir öğrenme niteliği taşımaktadır (Custodero, 2012, s. 395). Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında elde edilen veriler benzer bir sonuca işaret etmekle birlikte, akış kuramı, gerçekte çalgı eğitimi sürecinin temelini oluşturan kasıtlı ve disiplinli çalışma süreciyle başlamaktadır. Bu süreçte akışı mümkün kılan koşullar; öğrenmeyi bölümlere ayırma, çalışmaları kolaydan zora doğru ilerletme ve dikkati odaklama becerileri şeklinde görülmektedir. Ayrıca, akış durumunu bir hedef olarak belirlemek, bu deneyimin inşasında ilk ve en kritik adım olarak belirlenmiştir (Li, 2019, ss. 75-76). Buradan hareketle, çalgı eğitiminde akış deneyiminin, öğrenciler için öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Bu deneyimin, bireysel performansın niteliğini artırmanın ötesinde, öğrencinin çalgısıyla ve giderek müzikle kurduğu bağı bütüncül bir öğrenme alanına dönüştürülmesi önemli görülmektedir. Bu bakış açısı, çalgı eğitiminin yalnızca teknik becerilerin aktarımına indirgenemeyeceğini, bunun yanında öğrencilerin motivasyonunu sürdürülebilir kılan, yaratıcı ifade gücünü besleyen ve uzun vadede müzikle kurduğu kimliği şekillendiren önemli bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

## ÖNERİLER

Elde edilen verilerden hareketle; akış deneyiminin çalgı eğitime katkı ve destek sağlayacak olan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin akış deneyimi içinde yer alan haz duygusunu daha sık tecrübe edebilmeleri için, bilgi ve zorluk derecesi dengelenerek beceri düzeylerine uygun etüt ya da eserler seçilmelidir.
- Zaman baskısı ve kısıtlı süre koşulları, öğrencilerin müzikal ifadelendirmelerini olumsuz etkilediği için süre merkezli çalışmalardan çok, müzikal aktarım ve betimlemeyi geliştiren uygulamalara öncelik verilmelidir.
- Öğrencilerin motivasyonlarını korumak için, repertuar seçiminde çeşitlilik ilkesine bağlı kalınmalıdır. Öğrencinin bireysel hedeflerini belirlemesine yönelik süreçler temel bir gereklilik olarak görülmelidir.
- Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmek amacıyla, çalışma ortamlarının çevresel etkilerden arındırılarak odaklanmayı engelleyici faktörlerden bağımsız hale getirilmelidir.
- Akış durumlarındaki odaklanma kavramının daha sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için, çalgı eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyselleştirilmiş bir çalgı eğitiminin uygulanmasının, öğrencilerin performans gelişimi ve öğrenme çıktılarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin akış deneyimi içindeki, motivasyon, dikkat ve odaklanma, zaman algısı ve duygusal deneyim/haz süreçlerini daha etkili geçirebilmeleri için çalgı eğitimcilerinin yalnızca teknik aktarımla değil, öğrencilerin akış deneyimini besleyen öğretim yaklaşımlarını da sürece entegre etmeleri önem taşımaktadır.
- Akış kuramı ve deneyimine dayalı olarak, çalgı eğitimcilerinin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek amacıyla hizmet içi eğitim kapsamında bir ihtiyaç analizi yapılması önerilmektedir.
- Hizmet içi eğitim süreçlerinde, çalgı eğitimcilerinin akış kuramı ve deneyimi hakkında bilgi edinmelerini sağlayacak uygulamalı eğitimlerin planlanması; öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini destekleyen öğretim yöntemlerinin sistematik biçimde programa dâhil edilmesi açısından önem taşımaktadır.

#### **Etik kurul onayı**

Çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (tarih: 29.05.2025, sayı: E-95531838-050.99-135760).

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: EY; verilerin toplanması: EY; sonuçların analizi ve yorumlanması: EY; çalışmanın yazımı: EY. Yazar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

The study was approved by Ağrı İbrahim Çeçen University Scientific Research Ethics Committee (date: 29.05.2025, number: E-95531838-050.99-135760).

#### **Author contribution**

Study conception and design: EY; data collection: EY; analysis and interpretation of results: EY; draft manuscript preparation: EY. Author reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The author declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The author declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Bersh, B. D. (2009). *Music education: Is it time to go with the flow?* [Yüksek lisans tezi, Delaware Üniversitesi]. <https://udspace.udel.edu/items/31f01e6a-d284-465e-9b8a-5ba2805c67b5>
- Byrne, C., MacDonald, R. ve Carlton, L. (2002, Nisan). *Flow and creativity in the music classroom* [Sözlü bildiri sunumu]. 10th Anniversary Musical Creativity Conference, University of Liège.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow-az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Custodero, L. A. (1997). *An observational study of flow experience in young children's music learning* (Yayın No. 9835142) [Doktora tezi, University of Southern California]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Custodero, L. A. (2012). The call to create: Flow experience in music learning and teaching. D. Hargreaves, D. Miell ve R. MacDonald (Ed.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* içinde (s. 369-384). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0023>
- Demetriou, A., Larson, M. A. ve Liem, C. (2016). *Go with the flow: When listeners use music as technology*. 17th International Society for Music Information Retrieval Conference, New York City.
- Habe, K. ve Biasutti, M. (2023). Flow in music performance: From theory to educational applications. *Psihologijske teme*, 32(1), 179-195. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.10>
- Hargreaves, D., Miell, D. ve MacDonald, R. (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001>
- Kaplan, A., Katz, I. ve Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer ve M. Zeidner (Ed.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* içinde (s. 165-194). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-007>
- Li, L. (2019). *An investigation of relationships between Flow Theory and music performance anxiety* [Doktora tezi, University of Missouri Columbia]. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/69961>
- Montanez, C. M. (2011). *An exploration of flow experiences among California Central Valley high school instrumental music students* [Doktora tezi, California State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://hdl.handle.net/10211.3/118748>
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129-134. <http://www.jstor.org/stable/40318998>

- Sartika, D., ve Husna, S. I. (2014). Finding flow experience in music activity. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 155-158. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2014.V4.338>
- Tan, L. (2017). On practice, skill and competition: A pragmatist theory of action for instrumental music education. *Contributions to Music Education*, 42, 17-34.
- Teztel, G. (2016). Psikolojide akış kuramı ve müzik icrası bağlamında değerlendirilmesi. *Konservatoryum*, 3(2), 1-17.
- Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 181-199. <https://doi.org/10.30794/pausbed.562564>
- Wagner, C. (2017). Digital gamification in private music education. *Antistasis*, 7(1), 1-13.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

When considered from the perspective of a multidimensional field of learning and development, instrumental education is a student-centered process that focuses on technical and musical skills. In the educational universe, with the growing recognition in recent years that individuals' learning processes intersect with psychological experiences, it has become inevitable to emphasize affective and psychomotor dimensions in teaching activities. In this context, the evaluation of the methods used in instrumental education on the basis of criteria coordinated with educational principles emerges as a factor that directly influences and enhances the quality of this process.

In this regard, the Flow Theory developed by Mihaly Csikszentmihalyi stands out as a psychological model that enables students to engage in the learning process with full attention and motivation. The flow state, in which the individual loses the sense of time, becomes fully immersed in the activity, and experiences intrinsic satisfaction, is particularly regarded as a functional tool in performance-based learning environments. It allows students to maintain their focus, demonstrate their technical competence, and manage the processes of achieving goals through the utilization of their mental potential resources (Csikszentmihalyi, 1997)

### 2. Method

This research was structured on the basis of Flow Theory and aimed to describe students' motivation, attention and concentration, time perception, and emotional experiences during their instrumental practice processes. The study was designed using the general survey model, one of the quantitative research methods. The general survey model, through a sample possessing the relevant characteristics, is a model that reveals the relationships between the situations within the scope of the research following the data collection processes. As a result of the reliability analysis, the Cronbach's Alpha coefficient of the 15-item scale was found to be. This value indicates that the scale has a high level of reliability. Within the scope of content validity, expert opinions were obtained, and the CVR values of the items were found to range between .75 and 1.00, demonstrating that the content validity of the scale was adequate.

### 3. Findings, Discussion and Results

The findings obtained from this study indicate that the flow experiences students undergo in the context of instrumental practice within music education are both substantial and heterogeneous in nature. Firstly, it can be stated that students associate their instrumental practice with pleasure and emotional states that are integral to the flow experience. Furthermore, the research clearly reveals that for students, instrumental practice and performance are not confined merely to the acquisition of technical skills; rather, they represent a multifaceted process through which students establish connections with music at different levels and perspectives. In this respect, while developing motor skills such as bowing techniques or finger exercises within the technical scope, students simultaneously enhance their emotional experiences related to music. Another finding derived from the data concerns one of the core elements of flow theory, namely time perception. The study highlights significant changes and transformations that students experience in this domain, demonstrating that they often lose awareness of time and practice without recognizing the passage of time.

In conclusion, the research shows that, in the context of instrumental practice, flow functions as a powerful motivational factor as well as a source of emotional experience and pleasure for students. On the other hand, other components of flow—such as time perception and states of attention/concentration—were found to manifest only in a limited manner. Therefore, it is of great importance to strengthen the process of instrumental education through flow experiences by preparing practice environments that allow students to repeatedly experience and internalize flow, adopting approaches that minimize time pressure, and implementing methods that advance attentional intensity. In this context, based on the findings of the study, the flow experience can be regarded as a crucial construct that integrates with instrumental education, supports both the educational and emotional aspects of students, fosters permanent learning, and deepens their musical engagement. Drawing on the data, recommendations to support and enhance the contribution of flow experience to instrumental education are as follows: To enable students to experience the sense of pleasure within flow more frequently, études or pieces should be selected in line with their skill levels, ensuring a balance between knowledge and difficulty. Since time pressure and restricted duration conditions negatively affect students' musical expression, priority should be given to practices that develop musical communication and interpretation rather than time-centered drills. In order to sustain students' motivation, repertoire selection should adhere to the principle of diversity, and processes that encourage students to set their individual goals should be regarded as a fundamental requirement. To improve students' attentional skills, practice environments should be freed from environmental distractions and structured in ways that reduce or eliminate focus-disrupting factors.