


Görev Temelli Öğrenmede Pozitif Psikolojinin Etkisi

The Effect of Positive Psychology on Task-Based Learning

Dilek Kökler, Türkey Bulut

Yazar Bilgileri

Dilek Kökler 
İstanbul Aydın Üniversitesi,
İngiliz Dili ve Edebiyatı,
dilekkokler@stu.aydin.edu.tr

Türkey Bulut 
Prof. Dr., İstanbul Aydın
Üniversitesi, İngiliz Dili ve
Edebiyatı,
turkeybulut@aydin.edu.tr

ÖZ

Son yıllarda pozitif psikoloji, öğrencilerin duygusal durumlarını destekleyerek öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlaması nedeniyle yabancı dil eğitiminde giderek önem kazanmaktadır. Bu araştırma, grup çalışmalarında pozitif psikoloji ilkelerinin uygulanmasının, öğrencilerin duyguları ve öğrenme sürecine katılımı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, bir vakıf üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 42 son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler, üçü dört seçenekli çoktan seçmeli ve biri açık uçlu olmak üzere toplam dört sorudan oluşan yapılandırılmış bir anketle toplanmıştır. Çoktan seçmeli sorular mutluluk, motivasyon ve özgüveni ölçerken açık uçlu soru öğrencilerin grup çalışmalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiklerle, açık uçlu yanıtlar içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, grup temelli etkinliklerin öğrencilerin mutluluk, motivasyon ve özgüvenini artırdığını ve dil öğrenme sürecinden duydukları memnuniyeti güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, pozitif psikoloji yaklaşımlarının grup çalışmalarına entegre edilmesinin daha destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışmayı geliştirmek için anketin yanı sıra öğrencilerle görüşmeler yapılabilir, örneklem farklı sınıf ve üniversitelerden genişletilebilir, ön test-son test uygulamaları ile etkiler daha net ölçülebilir ve anketin geçerlik-güvenirlik analizleri raporda belirtilmelidir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Pozitif psikoloji
Grup çalışması
Yabancı dil eğitimi
Özgüven
Motivasyon

Keywords

Positive psychology
Group task
Language acquisition
Self confidence
Motivation

Makale Geçmişi

Geliş: 25.08.2025
Kabul: 25.09.2025

ABSTRACT

In recent years, positive psychology has become increasingly important in foreign language education due to its role in supporting students' emotional states and contributing positively to learning processes. This study aimed to examine the impact of applying positive psychology principles in group work on students' emotions and engagement in the learning process. The research was conducted with 42 final-year students from the Department of English Language and Literature at a foundation university in Istanbul. Data were collected through a structured questionnaire consisting of four items: three multiple-choice questions with four options each and one open-ended question. While the multiple-choice items measured happiness, motivation, and self-confidence, the open-ended question aimed to capture students' perspectives on group activities. Quantitative data were analysed using descriptive statistics, and the open-ended responses were evaluated through content analysis. Findings indicated that task-based group activities enhanced students' happiness, motivation, and self-confidence, as well as their overall satisfaction with language learning. These results demonstrate that integrating positive psychology approaches into group work created a more supportive and effective learning environment. Students reported feeling more engaged and confident throughout the activities. To further improve the study, interviews could be conducted, the sample expanded, and pre- and post-tests applied to measure effects more accurately.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kökler, D. & Bulut, T. (2025). Görev temelli öğrenmede pozitif psikolojinin etkisi. *TEBD*, 23(3), 3194-3215.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1772113>

Giriş

Maslow (1957), insanın güçlü yönlerine ve yaşamın olumlu yanlarına dikkat çektiğinden beri, duygular farklı bilimsel yaklaşımlarla ele alınmıştır (Kaufman, 2004; Steffe ve Gale, 1995; Vygotsky, 1978). Olumlu psikoloji, öğrencilerin bir görevi tamamlamalarını ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini desteklemiştir (Oladrostam vd., 2024). Benzer şekilde Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), olumlu psikolojinin yalnızca mutluluk arayışında olanlardan ziyade, zorluklarla yüzleşen bireylere odaklandığını savunmaktadır. Richards ve Smith (2010), dil öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca çok çeşitli duygular yaşadığını belirtmiştir. Pozitif psikoloji, genel psikolojideki klasik palyatif yaklaşıma karşı çıkar; bu klasik yaklaşım genellikle anormallikler, bozukluklar, zihinsel hastalıklar ve olumsuz deneyimlerle başa çıkma yolları geliştirme üzerine odaklanır (Mitchell, 2019). Buna karşın pozitif psikoloji, bireylerin olumlu duygular geliştirmesini, öğrenmeye daha fazla katılım göstermesini ve yaşamın, ayrıca yaşam aktivitelerinin anlamını takdir etmesini artıracak araçların geliştirilmesini savunur (MacIntyre vd., 2019; MacIntyre vd., 2021).

MacIntyre ve Gregersen (2012), yabancı dil (YD) sınıfında yalnızca olumsuz duyguların değil, tüm duyguların kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Araştırmacılara göre olumsuz duygulara kapılan öğrencilerin dikkatleri dağılmakta ve bu durum dil öğrenmeyi sınırlamaktadır. Bu durum, Krashen'in (1981) duygusal filtre hipotezinin temelini oluşturmaktadır Öte yandan olumlu duygular öğrencilerin uzun vadeli dayanıklılığını ve zorluklarla başa çıkma kapasitesini artırmakta, aynı zamanda akranlarıyla sosyal bağlarını güçlendirmelerine katkıda bulunmaktadır. Dewaele (2015a) ise sınıf ortamında olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmanın önemine dikkat çekerek, öğretmenlerin öğrencilerde optimal düzeyde olumlu duygular geliştirmeyi hedeflemeleri gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde Arnold (2020), yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerine ilgi göstermeleri, onlara empatiyle yaklaşmaları, kaygılarını azaltmaları ve özgüvenlerini desteklemeleri, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde daha olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerini artırırken, dil öğrenme süreçlerinde hem daha yüksek başarıya ulaşmalarını hem de edinilen bilgilerin uzun süreli olarak kalıcı hâle gelmesini sağlar (Baralt vd., 2016). Öte yandan olumlu duygular öğrencilerin uzun vadeli dayanıklılığını ve zorluklarla başa çıkma kapasitesini artırır. Olumlu düşünmenin en büyük destekçisi olan öğretmenler öğrencilerin yabancı dili keşfederken ve onunla meşgul olurken kendilerini güvende hissetmelerini sağlar; bu süreçte akranlarıyla sosyal bağları güçlendirmelerine de katkıda bulunur (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Pozitif Psikoloji (PP), öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları olumlu duyguların önemini öne çıkarır; sevinç, şükran ve iyimserlik gibi yapıcı duyguların akademik motivasyon, katılım ve öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici rol oynadığı belirtilmektedir. Khajavy vd. (2018), öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları olumlu duyguların yalnızca bireysel motivasyon ve katılımı

artırmakla kalmadığını; aynı zamanda işbirlikçi görevler ve grup etkinlikleri aracılığıyla öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ifade etmektedir.

Son yıllarda araştırmacılar, duygusal açıdan destekleyici öğrenme yaklaşımlarına daha fazla odaklanmıştır (Bygate vd., 2001). Psikolojide, yabancı dil öğreniminde kullanılan bazı yaklaşımlar davranışçılık, hümanizm ve yapısalılık olarak sıralanabilir (Hansen, 2007).

Dil eğitimi bağlamında tüm yaklaşımlarda akademik katılım, öğrencilerin dil ile ilgili etkinliklere katılım düzeyleri ve yabancı/ikinci dili öğrenme çabalarıyla ilgilidir (Baralt vd., 2016). Motivasyon ve katılım birbirine bağlıdır ve öğrencilerin ilerlemesi, akademik gelişimi ve başarı artışı ile doğrudan ilişkilidir (Ghelichli vd., 2020).

Görev temelli grup etkinlikleri, öğrencilerin pozitif psikoloji perspektifinden önemli olan olumlu duygularını deneyimlemelerini desteklemektedir. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin ikinci dili öğrenirken keyif almasını (L2 enjoyment) artırmakta ve motivasyon ile derse katılım düzeylerini güçlendirmektedir (Liu vd., 2022). Araştırmalar, grup çalışmaları yoluyla elde edilen olumlu deneyimlerin öğrencilerin hem sosyal hem de akademik gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Fredrickson ve Joiner, 2002; Pekrun, 2006).

Sosyal yapısalıcı öğrenme kuramlarına göre dil öğrenimi hem aktif hem de etkileşimsel bir süreçtir; öğrencinin yoğun zihinsel çaba göstermesi ve öğretmen veya diğer öğrencilerle etkileşimde bulunması başarının anahtarıdır (Kaufman, 2004). Grup olarak konulan hedefler, öğrencilerin görevleri tamamlamaya odaklanarak pedagojik ve etkileşimsel dikkati artırır ve böylece ikinci dil öğrenimi için hedef dile maruz kalma, motivasyon, dil kullanımına ve forma odaklanma koşullarını karşılar (Seedhouse, 1999; Willis ve Willis, 1996).

Bu yaklaşımda öğrenciler, yabancı dil becerilerini kullanarak görevleri tamamlama özgürlüğüne sahip olmakla otonom öğrenmeye doğru yönelirler. Böylece daha geniş bir kelime ve ifade repertuarı geliştirebilmektedirler (Skehan, 1996).

Görev temelli dil öğretimi (Task-Based Language Teaching, TBLT), 1980'lerden itibaren yabancı ve ikinci dil öğretiminde yaygın biçimde benimsenmiş; Prabhu'nun (1987) Bangalore Projesi ile tanıtılarak iletişim temelli görevler aracılığıyla öğrenimi ön plana çıkarmıştır. TBLT, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını artırmakta, dil performanslarını geliştirmekte ve geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmenin üstlendiği merkezi rolü öğrencilere devrederek sorumluluk ve yaratıcılık kazanmalarını sağlayacaktır (Benson, 2001; Breen ve Candlin, 1980; Nunan, 1998; Skehan, 1996).

Van den Branden'a (2016) göre görev temelli dil öğretiminde (TBLT) öğretmenin rolü yeterince incelenmemiştir. Araştırmalar genellikle görevlerin karmaşıklığı, bilgi alışverişi türü ve zaman kısıtlaması gibi özelliklerinin öğrencilerin performans ve gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, deneyimli öğretmenler öncelikle öğrencilerin motivasyonunu ve

akademik katılımını artırmayı hedeflemektedir (Liu, 2024). Öğretmenler, eğitim süreçlerinde merkezi bir rol üstlenir; onların tutumları, mizah anlayışları, sınıf içi organizasyonları, öğrencilere gösterdikleri saygı ve başarılı performansları, öğrenme ortamının duygusal iklimini doğrudan etkilemektedir (Van den Branden, 2016).

Bu bağlamda Dewaele (2015b), öğretmenlerin öğrencilerin duygularını olumlu seviyede dengede tutan bir “duygusal termostat” görevi görmesi gerektiğini savunmaktadır. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler, dili öğretmenin yanı sıra öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmanın en etkili yollarını arayarak sürece değerli katkılarda bulunurlar. Öğrenciler ilgi gördüklerinde empatiyle yaklaşıldığında, kaygıları azaltıldığında ve özgüvenleri desteklendiğinde, öğretim sürecinde daha olumlu ve kalıcı sonuçlar elde etmektedirler (Arnold, 2020). Öğrencilerin duygusal durumlarının öğrenme üzerindeki etkisi bu kadar önemliken, görev temelli dil öğretiminde öğretmenin rolü de öğrenme ortamının şekillenmesinde kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, yenilikçi yaklaşımları, sınıf yönetimi becerileri ve pedagojik yetkinlikleri ile öğrenciler üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Arnold, 2020). Bu bağlamda, Dewaele ve Mercer (2018), öğretmenlerin yüksek duygusal zekâya (Emotional Intelligence, EI) sahip olmalarının, öğrencilerine karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce duygusal zeka eğitimi almalarının önemi Vesely vd. (2014) tarafından vurgulanmıştır. Bununla birlikte son yıllarda yapılan kapsamlı araştırmalar öğretmenin rolünün vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

Günümüzde öğrenmenin toplumsal bir süreç olduğuna dair farkındalık giderek artmakta, sosyokültürel kuramlar da bilişsel bakış açılarıyla birlikte dikkat çekmektedir. Öğrenme, eylem ve yansıtmayı bütünleştiren bir süreçtir; öğrenciler mevcut bilgi ve deneyimlerinden hareketle yeni bilgi ve beceriler edinir (Kolb, 1984, s. 77-78). Nunan'ın (2014) belirttiği gibi öğrenme yalnızca dilbilgisi kurallarını ezberlemekten ibaret değildir; anlam inşasında etkin bir araçtır, bilişsel süreçleri devreye sokmayı ve kritik bir temel aşamadan geçmeyi gerektirir.

Görev temelli dil öğretimi (TBLT), sadece bilgiyi hedefleyen geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, becerileri geliştirmeye odaklı, öğrenen merkezli bir yaklaşım olarak tanımlanır (Bygate vd., 2009). TBLT'nin temel amacı, öğrencilerin iletişimsel yetkinliğini geliştirmek ve onları anlam odaklı görevlerle dil kullanımına teşvik etmektir (Ellis ve Shintani, 2014). Bu yaklaşımda öğrencilerin edindikleri görev dolayısıyla dilin anlamını yapılandırmaları beklenir; ancak öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin dilin biçimsel yönüne de dikkat etmesi, çaba göstermesi gerekir. Richards ve Rogers (2001), bu görevlerin öğrenenleri etkileşim kurmaya, uyarlamaya, yeniden ifade etmeye ve denemeye teşvik ettiğini, bunun da ikinci dil ediniminin temel unsurları olduğunu öne sürmektedir.

Öğrenmenin duygusal boyutu eğitimcilerin yaklaşımını şekillendirdiğinden, görev temelli dil öğretimi yaygın olarak benimsenen bir yöntem haline gelmiştir. Bu yöntem, dilin anlam boyutunu ve süreç odaklı öğrenmeyi teşvik etmektedir (Derakhshan, 2022). Willis (1996), görev temelli dil eğitiminin öğrencilerin belirli bir amaca ulaşmak için yabancı dili iletişim aracı olarak kullandıkları sınıf etkinlikleri olduğunu tanımlar. Nunan'a (2014) göre bu görevler, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmek için yabancı dili kullanmalarını ve dilbilgisel yeterliklerine dikkat etmelerini gerektiren etkinliklerdir.

Görevlere katılım ve süreç üzerine düşünme, zihinsel gelişimi destekler; odak önce süreçte, sonra üründe olur (Kohonen, 1992, s. 42). Öğrencilerin etkin katılımı ön plandadır ve süreç deneysel niteliktedir (Nunan, 2014, s. 13). Elahi-Shirvan ve Talebzadeh'e (2020) göre olumlu psikolojinin öğrenci motivasyonunu, derse katılımını ve öğrenme sürecinden elde edilen memnuniyeti artırdığı bilinmektedir göre kişisel gelişimi ve olumlu duygusal deneyimleri de desteklemektedir.

Dewaele vd. (2019), öğrenme doyumunu iki türde sınıflandırmaktadır: sosyal ve kişisel doyum. Sosyal doyum, öğrenci özerkliğini destekleyen ve duyarlı bir öğretmeni içeren ortamlardan kaynaklanırken, kişisel doyum özgüvenin gelişmesi ve takım çalışması yoluyla bireysel hedeflerin gerçekleştirilmesini içerir. Böylelikle olumlu psikoloji hem duygusal iyi oluşu hem de akademik katılımı beslemektedir (Dewaele vd., 2019; Gregersen vd., 2019).

Görev temelli dil öğretimi, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilişsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Nunan, 2014, s. 6). Bu yaklaşımda öğrenciler belirli hedeflere ulaşmak ve dili işlevsel olarak kullanmak üzere görevlendirilir; görevlerin karmaşıklığı ise yürütmeleri gereken bilişsel işlemlere bağlıdır (Seedhouse, 1999). Sosyal yapısalcı öğrenme kuramlarına göre, dil öğrenimi hem aktif hem de etkileşimsel bir süreçtir; öğrencinin yoğun zihinsel çaba göstermesi ve öğretmen veya diğer öğrencilerle etkileşimde bulunması başarının anahtarıdır (Kaufman, 2004; Steffe ve Gale, 1995; Vygotsky, 1978).

Öncelikle, Dewaele ve MacIntyre (2014) yabancı dil öğreniminde duyguların önemli bir değişken olduğunu, ancak öğrenme zevkinin (FLE) kaygıdan (FLCA) daha baskın olduğunu göstermişlerdir. Çalışmaları aynı zamanda üretken bir sınıf ortamında en kritik unsurun öğretmenlerin duygusal ve profesyonel becerileri ile akran desteği olduğunu ortaya koymuştur.

Tarihoran vd. (2020), bir çalışmasında öğretmen-öğrenci ilişkisine odaklanmış ve öğretmen empatisinin öğrencilerin kaygısını azaltarak derse katılımı artırdıklarını vurgulamışlardır. Bulgular, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin özgüvenini güçlendirdiğini, kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve motivasyonlarını destekleyerek öğrenme ortamına bağlılıklarını artırdığını göstermektedir.

Buna ek olarak Gregersen ve Mercer (2022, s. 32–34) dil yeterliliği ile L2 motivasyonu arasında pozitif bir bağlantı bulmuşlardır. Çin’de 512 üniversite öğrencisiyle yapılan anket sonucunda, dil yeterliliği arttıkça öğrencilerin FLE ve L2 motivasyon düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Dewaele ve MacIntyre (2014) uzunlamasına bir çalışmada FLE ve FLCA’nın zaman içindeki değişimini, motivasyon ve kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. 55 üniversite öğrencisi 14 hafta boyunca İngilizce dersleri sonrası FLE/FLA, motivasyon ve kişilik anketlerini doldurmuştur. Sonuçlar, FLE’nin zaman içinde FLCA’ya göre daha değişken olduğunu ve motivasyon faktörleri (ör. motive davranış) ile bazı kişilik özelliklerinin (örn. dışadönüklük) her iki duyguyu da etkilediğini göstermiştir.

Tüm bu çalışmalar, kendi alanlarında önemli bulgular ortaya koymuş ve çoğunlukla öğrencilerin duygularını ve motivasyonlarını bireysel düzeyde incelemiştir. Buna karşın bu çalışmada pozitif psikoloji perspektifiyle öğrenme zevki (FLE), katılım (engagement) ve motivasyonun grup çalışmalarıyla entegre biçimde İngilizce eğitimindeki olumlu yansımaları incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, yabancı dil sınıf kaygısı (FLCA) ve yabancı dil öğreniminde keyif (FLE) çerçevesinde öğrencilerin grup çalışmalarındaki deneyimleri ele alınmıştır.

Dewaele ve MacIntyre (2016), yabancı dil öğreniminde öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularını ayrı kavramlarla tanımlamaktadır. Foreign Language Enjoyment (FLE), öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde yaşadıkları sevinç, heyecan ve öğrenme zevki gibi yapıcı duyguları ifade ederken; Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), öğrencilerin sınıf ortamında hissettikleri gerilim ve stres düzeyini belirtmektedir. Bu kavramlar, öğrencilerin motivasyon, katılım ve akademik performansları üzerinde belirleyici rol oynamakta olup, görev temelli ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında FLE’in artırılması ve FLCA’nın azaltılmasıyla öğrenme süreçlerinin desteklenebileceğini göstermektedir (Dewaele ve MacIntyre, 2016; Fredrickson ve Joiner, 2002).

Yüksek FLE, motivasyonu, katılımı ve öğrenme performansını artırır (Dewaele ve MacIntyre, 2016). Böylece grup etkileşiminin öğrencilerin olumlu duygularını güçlendirmedeki rolü araştırılmış ve önceki çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının sınırlılıklarını aşmak ve öğretmen adaylarının görev temelli grup çalışmalarındaki deneyimlerini derinlemesine incelemek hem eğitimde yenilikçi yöntemlerin uygulanabilirliğini hem de öğrencilerin dil öğreniminde duygusal ve bilişsel gelişimini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde dil öğreniminde geleneksel yöntemler çoğunlukla bireysel çalışmalar ve öğretmen merkezli yaklaşımları içerirken, öğrencilerin iş birliği yaparak öğrenmeleri ve özerklik kazanmaları sınırlı kalmaktadır (Pekrun, 2006). Bu durum, öğrencilerin sınıfta fikir üretmede çekingen davranmalarına, sürekli öğretmenden onay beklmelerine ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenme

fırsatlarını kaçırmalarına yol açmaktadır (Dewaele ve MacIntyre, 2016). Ayrıca öğrenciler, geçmiş deneyimlerinden kaynaklı olarak tek başına çalışma ve doğru-yanlış odaklı geri bildirimlere alışkındır; bu da grup çalışmalarında aktif katılımı ve peer learning (akran öğrenimi) deneyimini zorlaştırmaktadır (Haataja, 2022; Willis, 1996).

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal düzeydeki öğrenme deneyimlerini anlamayı ve görev temelli etkinliklerin motivasyon, özerklik ve iş birliği üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki sınıf ortamlarını daha üretken ve pozitif hâle getirmelerine katkıda bulunmakta ve dil öğrenimi süresince duygularındaki olumlu gelişmenin önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın soruları, öğretmen adaylarının görev temelli grup çalışmalarına katılım sırasında yaşadıkları duygusal ve bilişsel deneyimlere odaklanacak şekilde belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma soruları üç temel boyut üzerinden yapılandırılmıştır (MacIntyre ve Mercer, 2019).

1. Bireysel Deneyimlerden Alınan Keyif: Öğrencilerin İngilizce kullanarak ifade etme ve başarı duyguları gibi bireysel deneyimlerinden aldıkları keyif.
2. Görev Özelliklerinden Alınan Keyif: Görevlerin ilginçliği, yenilikçi yapısı ve beceri geliştirme etkilerinin öğrencilerin motivasyonu ve katılımına etkisi.
3. Sosyal Etkileşimlerden Alınan Keyif: Grup üyeleri ile etkileşim, empati, takdir görme ve takım çalışmasından elde edilen olumlu duyguların öğrenme sürecine katkısı.

Bu yapı, hem öğrencilerin kendi deneyimlerini hem de sosyal ve görev temelli boyutları ayrıntılı bir biçimde incelemeyi mümkün kılmakta ve öğretmen adaylarının gelecekte kendi sınıf ortamlarını daha etkili, işbirlikçi ve pozitif bir hâle getirmelerine ışık tutmaktadır.

Bu bağlamda, İngilizce Dili ve Edabiyatı Bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin görev temelli grup çalışmalarında yaşadıkları deneyimler ve bu süreçte ortaya çıkan olumlu duyguların öğrenmeye etkileri daha ayrıntılı olarak incelenmek üzere araştırma soruları belirlenmiştir.

- Öğretmen adayları, bireysel görev performansları sırasında keyif deneyimlerini nasıl tanımlamaktadır?
- Öğretmen adaylarının keyif aldıkları görevlerin özellikleri nelerdir?
- Öğretmen adayları, grup görevlerini gerçekleştirirken bireysel görevlerden farklı olarak hangi duyguları yaşamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimleyici araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Betimleyici desen, araştırma konusunu doğal ortamında gözlemleyerek mevcut durumu nesnel biçimde açıklamayı sağlar (Creswell, 2014; Karasar, 2020).

Bu çalışmada, görev temelli grup çalışmalarının İngilizce öğretmeni adaylarının olumlu duygularına ve öğrenme deneyimlerine etkisi incelenmiştir. Görev temelli grup çalışmaları, katılımcıların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal süreçlerini de desteklemektedir. Grup ortamında gerçekleştirilen görevler aracılığıyla öğretmen adayları başarı, motivasyon, aidiyet, güven, eğlence ve iş birliği gibi farklı olumlu duyguları deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Bu durum, olumlu duyguların çeşitlenmesine ve işlevsel hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

Dolayısıyla görev temelli grup çalışmaları, yalnızca öğrenme çıktılarının gelişimini değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının artmasını da desteklemektedir. Bu yönüyle betimleyici desen, görev temelli grup çalışmalarının katılımcıların duygusal ve deneyimsel boyutlarına etkilerini nesnel biçimde ortaya koymayı mümkün kılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Katılımcılar, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 42 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, gelecekteki sınıflarında öğrenci odaklı çalışmalar yapmaya motive olmaları ve belirli yaş aralığında olmaları kriter alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara kolay ulaşım sağlanabilmesi nedeniyle çalışmaya dahil edilmeleri pratik bir gerekçe olarak değerlendirilmiştir.

Bu öğrenciler, araştırmanın amacına uygun olarak özellikle seçilmiştir; çünkü öğretmenlik mesleğine başlamadan hemen önce görev temelli öğrenme yöntemlerini deneyimleme ve bu süreçte yaşadıkları duyguları değerlendirme açısından kritik bir konumdadırlar. Çalışma grubunun bu özelliği, elde edilen verilerin hem teorik hem de uygulamalı öğretmen eğitimi alanyazınına katkı yapmasını sağlamaktadır.

Görev temelli grup çalışmaları, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu süreçte katılımcılar iş birliği yapmayı, fikir alışverişinde bulunmayı ve grup üyelerinin güçlü yönlerinden yararlanmayı deneyimlemiştir. Aynı zamanda, aday öğretmenler kendi duygularının öğrenme sürecine etkisini gözleme ve öğretim yöntemlerini daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Araştırma, ilgili üniversitenin Etik Kurulundan 19.12.2024 tarihli ve 2024/13 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam formu temin edilmiş ve verilerin gizliliği sağlanmıştır.

Katılımcılar, önümüzdeki yıl mezun olacak öğrenciler olmaları nedeniyle seçilmiştir. Böylece araştırmanın bulgularının doğrudan öğretim süreçlerine katkı sağlaması hedeflenmiştir. Katılımcılar e-posta yoluyla gönderilen Google Form aracılığıyla davet edilmiş ve katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuştur. Veri toplama süreci sınav haftasına denk geldiği için 100 öğrenciye ulaşılmasına rağmen yalnızca 42 öğrenci yanıt vermiştir.

Katılımcıların tamamı kadındır. Bu durum Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde kadınların yüksek oranda temsil edilmesiyle örtüşmektedir. Katılımcılar 22–24 yaş aralığında olup farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerden gelmektedir. Gelecekteki sınıflarında öğrenci odaklı çalışmalar yapmalarına motive etmek amacıyla seçilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının görev temelli grup çalışmaları sırasında yaşadıkları deneyimleri ölçmek amacıyla “Görev Temelli Grup Çalışmaları Anketi” kullanılmıştır. Anket üç boyuttan oluşmaktadır:

1. Bireysel Deneyimlerden Alınan Keyif
2. Görev Özelliklerinden Alınan Keyif
3. Sosyal Deneyimlerden Alınan Keyif

Araştırma soruları açık uçlu sorulardır; ankette bunlara karşılık gelen kapalı uçlu sorular verilmiştir. “Kendi İfadem” bölümünde ise katılımcıların duygu ve görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu sayede nicel sorularla rakamsal bulgular da elde edilmiştir

Anketin geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış ve Yabancı Diller Bölümünden üç akademisyenle iş birliği içinde hazırlanmıştır. Bu süreçte akademisyenlerin önerileri doğrultusunda bazı ifadeler daha anlaşılır hâle getirilmiş, soru sıralaması optimize edilmiş ve açık uçlu sorular katılımcıların kişisel görüşlerini daha iyi ifade edebileceği şekilde yeniden düzenlenmiştir. Böylece içerik geçerliliği desteklenmiştir (Dewaele ve MacIntyre, 2016; Fredrickson ve Joiner, 2002; MacIntyre ve Mercer, 2019; Pekrun, 2006). Katılımcılar, İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 42 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, gelecekteki sınıflarında öğrenci odaklı çalışmalar yapmaya motive olmaları ve belirli yaş aralığında olmaları kriterleri göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemi ile yürütülmüştür. Ayrıca katılımcılara kolay ulaşım sağlanabilmesi nedeniyle çalışmaya dahil edilmeleri pratik bir gerekçe olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada pilot çalışma uygulanmamıştır; ancak anket, alanyazın taraması ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programından deneyimli üç akademisyenin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, süpervizör tarafından incelenmiş ve içerik geçerliliği sağlanmıştır. Bu nedenle, anketin güvenilirliği ve geçerliliği, pilot çalışmaya gerek kalmadan desteklenmiştir.

Anket, yazılı olması nedeniyle katılımcılara soruları tekrar inceleme imkânı tanımış, kimlik bilgileri istenmediğinden ise daha objektif ve güvenilir veriler elde edilmiştir. Ayrıca araştırmacının cevaplar üzerindeki etkisi en aza indirilmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Veri Analizi

Nicel veriler, katılımcıların görev temelli grup çalışmalarına ilişkin deneyimlerini betimlemek ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda betimsel istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin anlaşılır biçimde sunulmasını ve katılımcıların bireysel deneyimlerinden, görev özelliklerinden ve sosyal etkileşimlerden aldıkları keyif düzeylerinin ortaya konmasını sağlamaktadır (Creswell, 2014; Patton, 2015).

Ayrıca açık uçlu sorular aracılığıyla katılımcılar kendi deneyimlerini özgün biçimde ifade etme fırsatı bulmuş, bu da bireysel farklılıkların ve kişisel algıların ortaya çıkmasına imkân tanımıştır. Açık uçlu yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi dört aşamada yürütülmüştür: (1) verilerin kodlanması ve anlamlı birimlerin çıkarılması, (2) benzer kodların kategorilere dönüştürülmesi, (3) kategorilerin temalara ayrıştırılması ve (4) temaların yorumlanarak alanyazınla karşılaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamalar nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir süreçtir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız yürütülmüş, ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak ortak karara varılmıştır. Böylece analiz sürecinin güvenilirliği artırılmıştır.

Bulgular

Araştırma soruları, öğrencilerin bireysel ve grup görevlerinde yaşadıkları keyif ve duyguları anlamak üzere çalışmayı yönlendiren sorular olarak belirlenmiştir; öğrencilerden bu sorulara doğrudan yanıt alınması amaçlanmamıştır. Bu yanıtları elde etmek için öğrencilerin mutluluk, motivasyon ve özgüven düzeylerini ölçen çoktan seçmeli (kapalı uçlu) sorular tasarlanmıştır. Kapalı uçlu sorular, her bir araştırma sorusuna dolaylı olarak karşılık gelmekte ve öğrencilerin görev deneyimleri ile duygusal tepkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Açık uçlu sorulara katılım sınırlı olmuş, ancak bu durum verilerin bütünlüğünü etkilememiştir.

Tablo 1. Görev Katılımında Kendi Kendine Keyif Alma Düzeyleri (Task Enjoyment – Self)

<i>Görev Keyif Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Fikirlerimi İngilizce kullanarak ifade ettiğim için başarıyı hissettim.	20	47,6
Birçok ilginç şeyi sunduğum için keyif aldım.	16	38,1
Diğerlerinden gelecek değerli yorumları merakla bekledim.	3	7,2
Kendi ifadem	3	7,1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %47,6'sının fikirlerini İngilizce kullanarak ifade ettikleri için başarı duygusu hissettikleri görülmektedir. %38,1'i birçok ilginç şeyi sundukları için keyif aldığını belirtmiş, %7,2'si diğerlerinden gelecek değerli yorumları merakla beklemiş ve %7,1'i kendi ifadesini yazarak sürece katkıda bulunmuştur. Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri için yüzdelerin toplamı %100'ü geçmemektedir. Bu bulgular, aday öğretmenlerin görevler sırasında bireysel olarak deneyimledikleri keyif düzeylerini göstermektedir.

Tablo 2. Görevden Keyif Alma – Sosyal Boyut (Task Enjoyment – Social)

<i>Görev Keyif Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Grup çalışmalarına katıldığım için keyif aldım.	25	59,6
Sınıf arkadaşlarının katkılarını görmek hoşuma gitti.	10	23,6
Ortak bir proje üzerinde çalışmak motive etti.	5	11,9
Kendi ifadem.	2	4,8

Tablo 2'ye göre katılımcıların %59,5'i grup çalışmalarına katıldığı için keyif aldıklarını belirtmiştir. %23,8'i sınıf arkadaşlarının katkılarını görmekten hoşlandığını ifade etmiş, %11,9'u ortak bir proje üzerinde çalışmanın motive edici olduğunu belirtmiş ve %4,8'i diğer sosyal etkileşimlerden keyif aldığını ifade etmiştir. Bu tablo, öğrencilerin grup çalışmaları ve sosyal etkileşimler sırasında yaşadıkları keyif düzeylerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Görevden Keyif Alma – Görev Özellikleri (Task Enjoyment – Characteristic)

<i>Görev Keyif Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Görev ilginç ve merak uyandırıcıydı.	22	52,4
Görev bana uygun bir zorluk seviyesindeydi.	12	28,6
Görevde yaratıcı olma fırsatı buldum.	6	14,3
Kendi ifadem	2	4,7

Tablo 3'te, katılımcıların %52,4'ü görevin ilginç ve merak uyandırıcı olduğunu belirtmiş, %28,6'sı görevin kendilerine uygun bir zorluk seviyesi sunduğunu ifade etmiştir. %14,3'ü görevde yaratıcı olma fırsatı bulduğunu belirtmiş ve %4,7'si diğer özelliklerden keyif aldığını ifade etmiştir. Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri için yüzdelerin toplamı %100'ü geçmemektedir. Bu bulgular, aday öğretmenlerin görevlerin özelliklerinden kaynaklanan keyif düzeylerini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, görev tabanlı etkinliklerin aday öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ettiğini, motivasyonu artırdığını ve sosyal etkileşimi destekleyerek görev sürecine aktif katılım sağladığını göstermiştir. Katılımcıların %47,6'sı İngilizcede kendini ifade etmekten keyif aldığını belirtmiştir; bu bulgu, Erten ve Altay'ın (2009) ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik araştırmalarıyla uyumludur. Katılımcıların %38,1'i sınıf arkadaşlarına sunum yapmaktan memnuniyet duyduklarını ve bu süreçte motivasyon kazandıklarını ifade etmiştir; bu bulgu, Dörnyei'nin (1997) motivasyon ve öğrencilerin ilgi duydukları konuların öğrenme üzerindeki etkisini ele aldığı çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların %66,7'si bu görevler aracılığıyla yeteneklerinin güçlendiğini belirtmiş; bu sonuç, Deci ve Ryan'ın (2000) zorluk ve öz-yeterlik kavramlarının bireylerin içsel motivasyonlarını etkilediğini vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Açık uçlu soruları yanıtlayan aday öğretmenlerin oranı %9,3'tür ve bu oran, çoktan seçmeli yanıtlarla benzer eğilim göstermektedir (Aliqi ve Hayes, 2025). Liu vd. (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, deney grubundaki 53 katılımcıdan 44'ü (%83) görev tabanlı öğretim sırasında daha olumlu duygular yaşadıklarını bildirmiştir.

Bu tablo sonuçları, grup çalışmaları ve sınıftaki pozitif duyguların İngilizce öğreniminde anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, görev temelli etkinlikler sırasında iş birliği içinde hareket ederek ortak bir hedefe odaklanmış ve bu hedef doğrultusunda dili aktif olarak kullanmışlardır. Öğrenciler, görevleri tamamlarken yalnızca kitaplardan veya drille öğrenilen ifadeleri tekrarlamak yerine doğal bağlamda ve kendi deneyimleri doğrultusunda gerekli dil yapılarını üretmek zorunda kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin dili kullanım yoluyla deneyimlemesini sağlayarak bir tür "dile maruz kalma" ortamı yaratmakta ve öğrenmenin hem anlamlı hem de kalıcı olmasına katkıda bulunmaktadır.

Dolayısıyla görev temelli grup çalışmaları, pozitif psikoloji ile birleştiğinde öğrenme ortamını üretken, olumlu ve destekleyici bir iş birliğine dönüştürmekte; öğrencilerin motivasyon, katılım ve dil kullanımını artırmaktadır (Dewaele vd., 2019; MacIntyre ve Mercer, 2019).

Sonuç

İngilizce öğretmenliği eğitimi gören 42 son sınıf öğretmen adayının verilerinin analizi, görev temelli etkinliklerin aday öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ettiğini, motivasyonu artırdığını ve sosyal etkileşimi destekleyerek görev sürecine aktif katılım sağladığını göstermektedir (Dewaele ve MacIntyre, 2016; MacIntyre ve Mercer, 2019). Katılımcıların çoğunluğu grup görevleri sırasında başarı duygusu yaşamış, hem bireysel performanslarından hem de iş birliği yoluyla kazandıkları becerilerden keyif almıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özerklik ve sorumluluk duygusunu güçlendirmiş ve akran öğrenimi deneyimlerini desteklemiştir (Richards ve Rodgers, 2001; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Katılımcıların İngilizcede kendini ifade etmekten keyif aldığını, sınıf arkadaşlarına sunum yapmaktan memnuniyet duyduğunu çoğunluğu ise görevler aracılığıyla yeteneklerinin güçlendiğini ifade etmiştir (Deci ve Ryan, 2000; Dörnyei, 1997; Erten ve Altay, 2009). Açık uçlu sorulara yanıt verenlerin oranı düşük olup bu oran çoktan seçmeli yanıtlarla benzer eğilim göstermektedir. Öğrenciler yazılarında grup çalışmasında kendine güven hissinin arttığını ve arkadaşları ile çalışmanın motive edici bir durum olduğunu belirtmişlerdir (Aliqi ve Hayes, 2025). Görev temelli grup çalışmaları, öğrencilerin dili doğal bağlamda ve kendi deneyimleri doğrultusunda kullanmalarını sağlayarak öğrenmenin hem anlamlı hem de kalıcı olmasına katkıda bulunmuştur

(Dewaele vd., 2019; MacIntyre ve Mercer, 2019). Bu süreçte öğrenciler, yalnızca kitaplardan veya drille öğrenilen ifadeleri tekrar etmek yerine, iş birliği içinde ortak bir hedefe odaklanarak dil yapılarını üretmek zorunda kalmışlardır.

Bulgular, olumlu psikolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun, öğrencilerin motivasyonunu, derse katılımını ve olumlu duygusal deneyimlerini artırdığını ortaya koymaktadır (MacIntyre ve Mercer, 2019; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ortak çalışmalar ve grup paylaşımları yoluyla edinilen deneyimler, olumlu duyguların öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında küçük örneklem boyutu, sınav dönemlerinde düşük katılım ve e-posta yoluyla uygulanan anketler yer almakta olup bu durum elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır (Creswell, 2014). Gelecek araştırmalarda, bu sınırlılıkların üstesinden gelmek için daha geniş ve farklı öğrenci gruplarını kapsayan çok merkezli çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca olumlu psikolojinin görev temelli öğrenmeye entegrasyonunu daha ayrıntılı incelemek amacıyla nitel yöntemler ve karma yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin duygusal deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayacaktır (Patton, 2015; Pekrun, 2006).

Son olarak öğretmen adaylarının kendi gelecekteki sınıf ortamlarını daha üretken, işbirlikçi ve pozitif hâle getirebilmeleri için yapılandırılmış grup çalışmaları ve özerk öğrenme fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, görev temelli öğrenmenin (TBL) pozitif psikoloji (PP) ilkeleriyle birleştiğinde yabancı dil öğrenme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların İngilizcede kendini ifade etmekten keyif aldıklarını belirtmesi, öğrenme sürecinde pozitif duyguların motivasyonel güç olduğunu ortaya koymaktadır (Fredrickson, 2001). Benzer şekilde, öğrencilerin sınıf arkadaşlarına sunum yapmaktan memnuniyet duymaları, öğrenme ortamında sosyal etkileşim ve iş birliğinin önemini göstermektedir (Dörnyei, 1997). Bu bulgu, işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerde hem bilişsel gelişim hem de sosyal bağ kurma açısından güçlü etkiler yarattığını vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Haataja, 2002). Katılımcıların yeteneklerini geliştirdiklerini ifade etmeleri, Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme kuramındaki özerklik, yeterlik ve ilişkisellik boyutlarının öğrenme motivasyonu üzerinde ne kadar belirleyici olduğunu desteklemektedir.

Öte yandan açık uçlu sorulara yalnızca sınırlı sayıda öğrencinin yanıt vermesi, yazılı ifade konusundaki isteksizlikleri veya sınav dönemi gibi bağlamsal etkenlerden kaynaklanabilir. Bu durum,

küçük örneklem boyutuyla birleştiğinde, çalışmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır (Creswell, 2014).

Araştırma bulguları, görev temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının kişisel doyumunu ve sosyal katılımını artırdığını; motivasyon ve katılımın hem bağlamsal etkenlerden hem de bireysel farklılıklardan etkilendiğini göstermektedir (Liu vd., 2024; Zhang vd., 2020).

Genel olarak elde edilen sonuçlar alanyazınla tutarlıdır. Görev temelli öğrenme, olumlu bir öğrenme ortamında dil öğrenimini mekanik alıştırmaların ötesine taşıyarak anlamlı, bağlama dayalı ve öğrencinin duygusal katılımını içeren bir süreç hâline getirmektedir (Richards ve Rodgers, 2001; Willis, 1996). Bulgular, grup temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının mutluluk, motivasyon ve özgüvenini artırdığını göstermektedir. Bu durum, pozitif psikoloji yaklaşımının öğretmen eğitiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının grup çalışmalarından duydukları memnuniyet ve katılım, gelecekteki sınıf ortamlarında öğrenci odaklı ve işbirlikçi yöntemlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir. Bu bulgular, öğretmen eğitim programlarında grup temelli etkinliklerin sistematik olarak planlanması gerektiğini ve pozitif psikoloji ilkelerinin ders tasarımına entegre edilmesinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin olumlu duygusal deneyimlerini güçlendireceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini yansıtabilecekleri açık uçlu etkinliklerin ve yansıtıcı uygulamaların eğitim programlarına dahil edilmesi, öğrenme sürecinin desteklenmesine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aliqi, H. & Hayes, D. (2025). Student engagement in task-based language learning. *Journal of Language Teaching Research*, 17(1), 45–63.
- Arnold, J. (2020). *Teacher-student relationships and their impact on language learning motivation*. Routledge.
- Baralt, M., Gilabert, R., & Robinson, P. (2016). *Task-based language learning – insights from research*. John Benjamins.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89–112.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Pearson Education.
- Bygate, M., Van den Branden, K., & Norris, J. M. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: A reader (Task-Based Language Teaching)*. John Benjamins.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. b.). Sage.
- Derakhshan, A. (2022). Revisiting research on positive psychology in second and foreign language education: Trends and directions. *Language Related Research*, 13(5), 1–43. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.2>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M. (2015a). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13–15.
- Dewaele, J.-M. (2015b). The role of emotions in foreign language learning: Positive and negative aspects. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(6), 537–552. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.999319>
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and anxiety: The role of teacher and learner variables. *Language Learning*, 66(2), 361–393. <https://doi.org/10.1111/lang.12134>
- Dewaele, J. M. & Mercer, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. S. Mercer & J. M. Dewaele (Ed.), *Language teacher psychology* içinde (s. xx–xx). Cambridge University.
- Dewaele, J.-M., Magdalena, S., & Saito, K. (2019). Integrating positive psychology into language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–36. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
- Dörnyei, Z. (1997). Motivational aspects of language learning. *Language Teaching*, 30(3), 219–237.
- Elahi-Shirvan, M. & Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: A retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 23–44. <https://doi.org/10.32601/ejal.710194>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Erten, İ. H. & Altay, M. (2009). İngilizce konuşma sınıflarında yürütülen görev temelli grup çalışmalarının öğrencilerin kuşaklı davranışlarına etkileri. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 33–52.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>

- Ghelichli, M., Moradi, M., & Khajehpour, M. (2020). Motivation and student engagement in EFL classrooms. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 987–1002.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2019). *Positive psychology in language learning: Insights from theory and research*. Routledge.
- Gregersen, T. & Mercer, S. (2022). *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis.
- Haataja, H. (2022). Collaborative learning and student engagement in language classrooms. *Language Teaching Research, 26*(1), 45–67.
- Hansen, J. G. (2007). Approaches to second language learning. *ELT Journal, 61*(1), 19–28.
- Kaufman, J. C. (2004). Positive psychology and creativity: The promise of positive psychology. *Journal of Creative Behavior, 38*(1), 1–12.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* içinde (s. 14–39). Cambridge University.
- Liu, S. (2022). Toward the role of L2 enjoyment in EFL students' academic motivation and engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, 82258.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions in language learning: A study of foreign language enjoyment and classroom anxiety. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(4), 709–731. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Liu, Y., Zhang, L., Qiao, Y., & Guo, X. (2024). Task-based language learning and positive emotions in university students. *TESOL Journal, 15*(2), 112–129.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D. & Mercer, S. (2019). Positive psychology and language learning: New applications and insights. P. D. MacIntyre, S. Mercer, & T. Gregersen (Ed.), *Positive psychology in SLA* içinde (s. 1–23). Multilingual Matters.

- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2021). Positive psychology in second language acquisition. *Language Teaching*, 54(4), 495–507. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000029>
- Maslow, A. H. (1957). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mitchell, R. (2019). *Positive psychology in second language acquisition*. Routledge.
- Nunan, D. (1998). *Approaches to task-based teaching in language education*. Cambridge University.
- Nunan, D. (2014). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Oladrostam, E., Rahmati, T., & Nushi, M. (2024). Integrating positive psychology into an English as a foreign language teacher education program. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00226-0>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. b.). Sage.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. b.). Cambridge University.
- Richards, J. C. & Smith, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4. b.). Routledge.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Steffe, L. P. & Gale, J. (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum.
- Tarihoran, N., Syafuri, B., & Elbarusi, A. R. (2020). *The role of positive psychology in English foreign language classroom. Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019) içinde* (s. 284–288). Atlantis. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.060>

- Van den Branden, K. (2016). *Task-based language education: From theory to practice* (2. b.). Cambridge University.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Learning and Individual Differences*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, J. & Willis, D. (1996). *Challenge and change in language teaching*. Heinemann.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Seçkin. <https://www.seckin.com.tr/kitap/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma-yontemleri-ali-yildirim-hasan-simsek-s-p-116659534> sayfasından erişilmiştir.
- Zhang, L., Liu, H., & Wang, H. (2020). Positive psychology in foreign language learning: Impact on motivation and participation. *System*, 91, 102–116. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102216>

Extended Summary

Positive Psychology (PP) has become increasingly influential in foreign language education due to its focus on learners' emotional well-being and personal development. Rooted in the work of Seligman and Csikszentmihalyi (2000), PP emphasizes cultivating positive emotions, resilience, and strengths rather than merely addressing deficiencies or negative experiences. In the context of language learning, this approach underscores how learners' enjoyment, motivation, and self-confidence can enhance acquisition (McIntyre et al., 2021). Richards and Smith (2010) highlight that language learners experience a wide range of emotions throughout the learning process, with both positive and negative affect influencing engagement and performance.

Recent studies explore the full spectrum of learner emotions, including enjoyment, curiosity, and engagement (Dewaele and MacIntyre, 2014). Even in enjoyable tasks, minor obstacles or the social presence of peers can trigger anxiety, showing the dynamic interplay of positive and negative emotions in second language acquisition (SLA).

Task-based language teaching (TBLT) offers a framework in which PP can be integrated. Learners engage in meaningful communicative tasks prioritizing fluency and interaction over grammatical perfection (Prabhu, 1987; Willis, 1996). Task-Based Language Teaching places meaningful communication at the core of instruction, requiring learners to use language in real contexts. Willis (1996) emphasizes that task cycles promote authentic interaction, risk-taking, and problem-solving, all of which strengthen communicative competence. Richards and Rodgers (2001) also argue that tasks

encourage learners to focus on meaning first while remaining aware of linguistic form. This learner-centered approach encourages risk-taking, collaboration, and problem-solving, all of which are associated with increased enjoyment and motivation. Teachers act as facilitators who design tasks, scaffold learning, and create a positive classroom climate that supports linguistic development and emotional well-being (Richards and Rodgers, 2001).

Positive emotional experiences link to cognitive outcomes. According to Krashen's (1981) affective filter hypothesis, high anxiety can block input, whereas positive emotions facilitate processing, engagement, and retention. Positive emotions do not only enhance motivation; they also improve cognitive processing. Fredrickson and Joiner (2002) demonstrated that positive affect broadens attention and strengthens problem-solving skills, creating upward spirals of well-being. In line with this, MacIntyre and Gregersen (2012) argue that positive emotional states help learners attempt new structures and retain linguistic input more effectively. Similarly, MacIntyre and Gregersen (2012) note that learners experiencing positive emotions are more willing to attempt new linguistic structures and participate actively, reinforcing both short-term performance and long-term retention. This underscores the importance of integrating PP into language instruction.

Collaborative learning theory complements PP by emphasizing social interaction and metacognitive engagement (Haataja, 2022). In group work, learners practice the target language and develop interpersonal skills, empathy, and self-regulation, enhancing emotional well-being and learning outcomes. Task-based group activities combined with PP improve learners' happiness, self-confidence, motivation, and satisfaction during language learning (Richards and Rodgers, 2001).

Implementing TBLT in a PP-informed classroom involves specific teacher and learner roles. Teachers select and sequence tasks, prepare learners through scaffolding, and raise consciousness about linguistic forms and communication strategies (Richards and Rodgers, 2001). Learners participate in groups, monitor performance, and engage in risk-taking to solve communicative problems. This strengthens linguistic skills and affective dimensions, promoting holistic language development (Willis, 1996).

Classroom environment critically impacts learner outcomes. Positive climates with supportive teacher-student relationships, well-structured spaces, and meaningful interaction correlate with increased motivation, engagement, and resilience (Khajavy et al., 2018). Learners demonstrate higher self-confidence, stronger social skills, and greater willingness to take risks. Teacher emotional intelligence (EI) influences the creation of such climates, affecting creativity, innovation, classroom management, and pedagogical effectiveness (Dewaele and Mercer, 2018).

Individual learner characteristics also shape experiences. Academic motivation and engagement predict success; motivated learners in language tasks exhibit higher achievement and

persistence. Positive affect, including enjoyment and enthusiasm, directly and indirectly influences motivation and learning outcomes. Grit and perseverance sustain effort in challenging tasks, enhancing language acquisition (Dörnyei, 1997).

Given the emphasis on learners' affective and social experiences, empirical research is needed on integrating PP within TBLT. Task-based positive classroom environments in university English courses remain underexplored. This study examines how PP-informed practices enhance linguistic and emotional outcomes through structured tasks, teacher facilitation, and collaborative work, investigating how positive emotions, motivation, and engagement contribute to effective learning.

This study investigated the influence of Positive Psychology on learners' emotions and engagement during task-based group work in a university English course. A total of 42 final-year students from the Department of English Language and Literature at a foundation university participated. Participants were selected using purposive sampling to ensure prior experience with group tasks. Data were collected via a multiple-choice questionnaire covering emotional responses, perceived motivation and engagement, and self-confidence in collaborative learning. The questionnaire was based on prior studies on Positive Psychology and Foreign Language Enjoyment (Dewaele and MacIntyre, 2014).

Group work activities involved small groups completing communicative tasks on speaking and discussion. Teachers facilitated activities with scaffolding, pre-task instructions, and continuous feedback, while fostering a positive environment with humor, cooperation, and respectful communication. Learners actively participated, monitored performance, and took risks in language output.

Analysis revealed a strong link between PP principles and learners' emotional, cognitive, and social engagement. Most participants reported increased enjoyment, self-confidence, and motivation in collaborative tasks. Positive teacher behaviors—encouragement, empathy, recognition—enhanced willingness to participate and experiment, aligning with teachers as “emotional thermostats” (Arnold, 2020; Dewaele, 2015b). Collaboration allowed learners to take risks, try new structures, and feel more confident.

Positive emotions during tasks were associated with improved cognitive outcomes. Learners experiencing enjoyment retained input better, engaged in problem-solving, and showed creativity. This supports the affective filter hypothesis (Krashen, 1981) and PP, highlighting that positive emotions enhance learning efficiency and retention (MacIntyre and Gregersen, 2012). Group work also developed social skills, empathy, cooperation, and peer support, promoting a holistic approach. Collaborative tasks increased enjoyment, motivation, engagement, and achievement. Teachers are

recommended to apply PP strategies in group activities. Future studies could expand samples, use pre- and post-test designs, and report validity and reliability analyses.

Integrating PP into task-based group learning enhances emotional well-being, motivation, and engagement in SLA. Supportive, empathetic teacher behaviors influence students' willingness to participate, take risks, and sustain effort. Positive emotions facilitate cognitive processing, retention, and long-term development, confirming PP and Krashen's predictions. Structured collaborative activities promote linguistic and psychosocial development. Group work with peer and teacher support enhances FLE, self-confidence, and satisfaction.

Overall, integrating Positive Psychology with TBLT creates a learning environment where learners feel safe, supported, and intellectually stimulated. Deci and Ryan's (2000) self-determination theory explains that autonomy, competence, and relatedness foster deeper intrinsic motivation—outcomes clearly reflected in the learners' responses in this study. These findings confirm that emotionally supportive, collaborative tasks lead to more sustainable engagement and achievement.

Practically, educators should integrate PP strategies into TBLT by:

1. Designing tasks encouraging risk-taking and collaboration.
2. Providing scaffolding, feedback, and emotional support to moderate anxiety and increase motivation.
3. Creating a classroom climate valuing empathy, humor, and positive peer interactions.
4. Promoting reflective activities to help learners recognize progress and achievements.

This study provides evidence for the synergistic effect of PP and TBLT in fostering effective learning and emotional well-being. Addressing learners' affective, cognitive, and social needs enables engaging, productive, and resilient learning environments, equipping students with linguistic competence, confidence, motivation, and interpersonal skills for lifelong language learning.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonunun 19.12.2024 tarih ve 2024/13 sayılı onayı ile yürütülmüştür.