



Relationship between Verbal Self-Disclosure, Attachment Style, Willingness to Communicate (WTC), and Speaking Skill Among Foreign Learners of Persian

Mehdi Vaez-Dalili*

Corresponding author, Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Department of English, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
mvaezdalili@iau.ac.ir

Mohsen Mahmoudi-Dehaki

Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Department of English, Na.C., Islamic Azad University, Najafabad, Iran.
mohsen.mahmoudi.d@gmail.com

Abstract:

Considering the speaking skill as the frequently-used yardstick for measuring L2 proficiency and the overlooked role of intrapersonal variables in designing the curriculum of Persian as a Foreign Language (PFL) courses, this study examined the relationship among verbal self-disclosure, attachment style (secure, anxious, avoidant, and disorganized), Willingness To Communicate (WTC), and the speaking skill in Arab PFL learners. Based on a correlational research design, 120 Arab intermediate PFL learners were randomly selected, and four instruments including a verbal self-disclosure questionnaire, an attachment style questionnaire, a WTC questionnaire, and a standard speaking skill test were administered to gather the required data. Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis were used for data analysis. The results of a set of Pearson coefficient of correlations showed that verbal self-disclosure, WTC, and secure attachment style were positively correlated with Arab PFL learners' speaking ability at significant levels. Although the secure attachment style had a positive correlation with PFL learners' speaking skill, the insecure attachment styles (anxious, avoidant, and disorganized) showed negative correlations with the speaking skill. Based on the results of the multiple regression analysis, the three variables of WTC, verbal self-disclosure, and secure attachment style were respectively the most potent predictors of Arab PFL learners' speaking skill. The findings of the study have implications for PFL teaching, PFL curriculum development, and educational psychology.

***Cite this article:** Vaez-Dalili, Mehdi. Mahmoudi-Dehaki, Relationship between Verbal Self-Disclosure, Attachment Style, Willingness to Communicate (WTC), and Speaking Skill Among Foreign Learners of Persian. Vol. 14, No. 1 (Tome 29), April 2025,157-181.

DOI: 10.30479/jtpsol.2025.22345.1715

Received on: 09/07/2025

Accepted on: 09/09/2025



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

Second language speaking ability is a complex skill influenced by various intra-individual, inter-individual, environmental, and instructional factors. Most studies conducted in the field of Persian language teaching have focused on inter-individual and environmental factors; however, psychological intra-individual variables have received less attention (Peterson, 2021). Among these, verbal self-disclosure, attachment style, and willingness to communicate (WTC) are particularly influential, yet rarely examined in Persian as a Foreign Language (PFL) learning research. Speaking proficiency consists of four core components: fluency and coherence, vocabulary range, grammatical accuracy and complexity, and pronunciation (Tavakoli & Wright, 2020), which form the basis for assessing L2 speaking ability in international standardized tests. Psychological variables such as verbal self-disclosure (Ignatius & Kokkonen, 2012), attachment style (Simpson & Rholes, 2015), and willingness to communicate (Peng, 2014) can significantly influence the development of the speaking skill. Despite scattered studies that have explored pairwise relationships between these factors (e.g., Bergil, 2016), no comprehensive research has yet investigated the simultaneous relationship among verbal self-disclosure, attachment style, WTC, and speaking skill among Arab PFL learners. This research gap highlights the need for interdisciplinary studies that could yield valuable insights for PFL curriculum designers, PFL instructors, and educational psychologists.

Methodology

The study employed a correlational research design to examine the relationships between verbal self-disclosure, attachment styles, willingness to communicate (WTC), and the speaking skill among Arab PFL learners. It was conducted within a descriptive framework with two main objectives: (1) to identify the strength and direction of the relationships between the predictor variables (verbal self-disclosure, attachment style, willingness to communicate) and the criterion variable (speaking proficiency), and (2) to determine which of the three predictor variables best predicts PFL learners' speaking skill. A sample of 120 intermediate-level PFL learners, including 78 males and 42 females, was selected using random sampling. Data were collected through three questionnaires, including Verbal Self-Disclosure Scale (Jourard & Lasakow, 2013), Attachment Style Questionnaire (Feeney, et al. 1994), and Willingness to Communicate Scale (Yashima, et al., 2004), and a standardized Persian speaking skill test. Validity and reliability of all instruments were confirmed in previous studies, with Cronbach's alpha values ranging from 0.79 to 0.93. Speaking skill was assessed through a structured oral interview covering one's introduction, picture description, and discussion, evaluated based on fluency, vocabulary, grammar, and pronunciation. Data were analyzed using Pearson correlation to explore interrelationships among variables and multiple regression analysis to identify the most significant predictor of the speaking skill. All statistical analyses were performed using SPSS software at a significance level of $p < 0.05$.

Discussion

The results of the first research question of the study indicated a statistically significant relationship among verbal self-disclosure, attachment style, willingness to communicate (WTC), and speaking skill in Arab PFL learners. More specifically, the data revealed a positive and significant correlation between verbal self-disclosure and the speaking skill, and between WTC and the speaking skill. Regarding attachment styles, while secure attachment style showed a positive correlation with the speaking skill, the anxious, avoidant, and disorganized attachment styles represented negative correlations. The results of the second research question indicated that WTC was the strongest predictor, explaining up to 42% of the variance in speaking performance, followed by verbal self-disclosure (35%) and secure attachment (25%). These findings align with Bergil (2016), who also found a strong link between WTC and speaking skill. They are also consistent with MacIntyre et al.'s (1998) hierarchical model, which suggests that WTC is influenced by multilayered factors such as communicative confidence and interpersonal motivation. Moreover, the results support Huang's (2023) findings on the significant positive relationship between verbal self-disclosure and speaking skill. These findings resonate with the social penetration theory (Ignatius & Kokkonen, 2012), implying that deeper and more frequent self-disclosure enhances interpersonal relationships. In language learning environments, verbal self-disclosure encourages learners to use diverse vocabulary, complex grammatical structures, and meaningful pronunciation practice. This supports the design of classroom activities that promote sharing personal experiences in controlled contexts. Additionally, the findings are consistent with Amirian, Daneshrahi, and Mehrabadi (2022), who reported a positive relationship between secure attachment and speaking skill. Learners with anxious, avoidant, or disorganized attachment styles tend to experience higher levels of anxiety in, which negatively affects their speaking ability.

Conclusions

This study revealed that psychosocial factors significantly influence learners' speaking proficiency. WTC, verbal self-disclosure, and secure attachment style were respectively identified as the strongest positive predictors of the speaking skill. These findings highlight the need for holistic language teaching approaches that integrate emotional and social aspects alongside linguistic elements. Applying these insights in educational settings can enhance Persian language instruction for non-native speakers and promote more effective learning experiences. The results offer important pedagogical implications. First, creating a supportive and emotionally safe learning environment is essential, especially for learners with insecure attachment styles. Second, designing structured self-disclosure activities can gradually encourage deeper personal expression. Third, enhancing WTC through project-based learning, role-plays, and group discussions is crucial. Lastly, providing psychological support for learners with insecure attachment style can help overcome emotional barriers in

language learning. Limitations include not considering gender and age differences due to sample imbalance and lack of qualitative follow-up interviews. Future research could explore relationships between communication competence and attachment styles, and investigate anxiety in relation to self-disclosure among L2 learners with different attachment styles. Developing localized assessment tools and specialized teacher training programs are also recommended for future studies.

Conflict of Interest

The authors would like to declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

Acknowledgment

The authors would like to appreciate the participants for their time and effort to participate in this study.

Keywords:

Verbal self-disclosure, Attachment style, Willingness to Communicate (WTC), Speaking skill, Persian as a Foreign Language (PFL).



رابطه بین خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری میان فارسی‌آموزان خارجی (پژوهشی)

مهدی واعظ‌دل‌لی *

نویسنده مسئول، استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

mvaezdalili@iau.ac.ir

محسن محمودی دهکی

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

mohsen.mahmoudi.d@gmail.com

چکیده

با در نظر گرفتن مهارت گفتاری به‌عنوان معیاری پرکاربرد برای سنجش مهارت زبانی و نقش کم‌رنگ متغیرهای درون-فردی در طراحی برنامه‌های آموزشی زبان فارسی، این مطالعه به بررسی ارتباط بین خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی (ایمن، اضطرابی، اجتنابی و آشفته)، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری بین فراگیران عرب‌زبان پرداخت. با انجام یک پژوهش با طرح‌واره هم‌بستگی، ۱۲۰ فراگیر عرب‌زبان با سطح متوسط زبان فارسی، به‌عنوان زبان خارجی به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌های موردنیاز این مطالعه، شامل پرسش‌نامه خودافشایی کلامی، پرسش‌نامه سبک دل‌بستگی، پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط و همچنین آزمون استاندارد مهارت گفتاری فارسی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج ضرایب هم‌بستگی نشان داد که خودافشایی کلامی، تمایل به برقراری ارتباط و سبک دل‌بستگی ایمن با مهارت گفتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان، هم‌بستگی مثبت معناداری داشتند. اگرچه سبک دل‌بستگی ایمن با مهارت گفتاری، هم‌بستگی معناداری داشت؛ ولی سبک‌های دل‌بستگی ناایمن (اضطرابی، اجتنابی و آشفته) با مهارت گفتاری هم‌بستگی منفی نشان دادند. بر اساس نتایج رگرسیون چندگانه، تمایل به برقراری ارتباط، خودافشایی کلامی، و سبک دل‌بستگی ایمن، به‌ترتیب قوی‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده مهارت گفتاری فارسی‌آموزان عرب بودند. یافته‌های مطالعه، پیامدهایی برای حوزه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ارتقای برنامه‌های درسی زبان فارسی و روان‌شناسی آموزشی دارد.

کلیدواژه‌ها: خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط، مهارت گفتاری، زبان فارسی
به عنوان زبان خارجی

* **استناد:** مهدی واعظ‌دل‌لی، محمودی دهکی، محسن. رابطه بین خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و

مهارت گفتاری میان فارسی‌آموزان خارجی، سال چهاردهم، شماره اول (پیاپی ۲۹)، بهار و تابستان ۱۴۰۴، ۱۵۷-۱۸۱.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.22345.1715.1689

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۱۸

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

۱. مقدمه

در برنامه‌ریزی درسی فراگیران زبان فارسی، یکی از چالش برانگیزترین قسمت‌ها، طراحی دروس و تدوین تمرین‌های موثر با تمرکز بر بهبود مهارت گفتاری زبان‌آموزان است که نه تنها به‌عنوان معیاری مهم برای ارزشیابی سطح کلی دانش زبانی آن‌ها محسوب می‌شود؛ بلکه در عین حال، تابع متغیرهای گوناگون درون‌فردی، بین‌فردی، محیطی و آموزشی است (صفری و محمدرضایی، ۱۳۹۹؛ قادری و همکاران، ۱۴۰۳). در حالی که بیشتر مطالعات در این حوزه، بر روی عوامل بین‌فردی؛ مانند تاثیرات توانایی معلمان در تدریس و میزان دانش زبانی آن‌ها یا میزان مشارکت زبان‌آموزان در تمرین‌های تعاملی فراگیری زبان، عوامل محیطی؛ مانند بررسی تاثیرات ویژگی‌های محیط‌های آموزشی در سطوح مختلف دانشگاهی و غیردانشگاهی و عوامل آموزشی؛ همچون تاثیرات ابزارها یا روش‌های مختلف سنتی و روزآمد آموزش زبان، متمرکز بوده است. مطالعات اندکی رویکرد درون‌فردی را برای بررسی این دسته از متغیرها بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان دنبال کرده‌اند (Peterson, 2021). در میان این عوامل، خودافشایی کلامی، سبک دلبستگی و تمایل به برقراری ارتباط، از جمله متغیرهایی هستند که ارتباط آن‌ها با مهارت گفتاری غیرفارسی‌زبانان اندکی بررسی شده است.

مهارت گفتاری، به‌عنوان توانایی تولید زبان شفاهی، شامل چهار مؤلفه اصلی است: روانی و انسجام کلام، دامنه واژگان، تنوع و دقت گرامری و تلفظ (Tavakoli & Wright, 2020). این چهار خرده‌مهارت، چارچوب اصلی ارزیابی توانایی گفتاری در آزمون‌های استاندارد بین‌المللی را تشکیل می‌دهند و بهبود آن‌ها، هدف نهایی بسیاری از دوره‌های آموزش زبان است. از سوی دیگر، متغیرهای روان‌شناختی و ارتباطی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در این فرآیند ایفا می‌کنند. خودافشایی کلامی که به تمایل فرد برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات شخصی از طریق گفتار اطلاق می‌شود (Ignatius & Kokkonen, 2012)، می‌تواند با ایجاد فضایی مثبت در تعاملات کلاسی، کیفیت و تنوع ارتباطات کلامی را بهبود بخشد (Simonds & Smits, 2021). سبک دلبستگی، به‌عنوان الگوی عاطفی و اجتماعی افراد در روابط مختلف (Simpson & Rholes, 2015)، یکی دیگر از عوامل درون‌فردی اثرگذار بر مهارت گفتاری است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک دلبستگی با متغیرهایی؛ مانند تمایل به برقراری ارتباط و اضطراب زبان، در میان زبان‌آموزان رابطه معناداری دارد (Amirian, et al., 2022) و بر خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی نیز مؤثر است (Sayedi et al., 2017). تمایل به برقراری ارتباط یا همان رغبت درونی برای مشارکت در مکالمه (Peng, 2014)، به‌عنوان یک پیش‌نیاز اساسی برای تمرین و بهبود مهارت گفتاری عمل می‌کند. این تمایل در زبان دوم کاملاً متفاوت از زبان مادری است و تحت تأثیر عواملی؛ چون اعتماد به نفس ارتباطی و نگرش‌های بین‌گروهی قرار می‌گیرد (MacIntyre et al., 1998).

نظریه‌هایی مانند تعامل نمادین^۱ (Aksan, et al., 2009)، مدیریت هماهنگ مفاهیم^۲ (Wasserman & Fisher-Yoshida, 2017) و رخنه اجتماعی^۳ (Braithwaite & Schrodtt, 2021) چارچوبی برای درک روابط متقابل متغیرهای بالا فراهم می‌کنند. بر اساس این نظریه‌ها، خودافشایی می‌تواند به افزایش تمایل به برقراری ارتباط و در نهایت بهبود مهارت گفتاری بیانجامد و همچنین سبک دلبستگی بر میزان خودافشایی کلامی و تمایل به برقراری ارتباط تأثیر بگذارد. با وجود مطالعات پراکنده‌ای که به بررسی روابط دوتایی این متغیرها پرداخته‌اند (Bergil, 2016)، تاکنون هیچ مطالعه‌ای در ایران به بررسی جامع رابطه هم‌زمان بین خودافشایی کلامی، سبک دلبستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری در میان فراگیران زبان فارسی نپرداخته است. این شکاف پژوهشی، ضرورت انجام تحقیقی بین رشته‌ای را که بتواند پیامدهای مفیدی برای برنامه‌ریزان درسی، مدرسان و روان‌شناسان تربیتی داشته باشد، روشن‌تر می‌سازد.

۲. چارچوب نظری

مهارت گفتاری به طیفی از مهارت‌های زبانی گفته می‌شود که معمولاً شامل چهار خرده‌مهارت (الف) روانی و انسجام کلام، (ب) میزان استفاده از منبع واژگانی، (ج) تنوع ساختارهای دستوری و دقت در استفاده از آن‌ها و در نهایت (د) تلفظ می‌باشد (Tavakoli & Wright, 2020). لازم به ذکر است؛ در آزمون‌های بین‌المللی سنجش زبان همچون آیلتس نیز این چهار خرده‌مهارت، اندازه‌گیری شده و میانگین آن‌ها در قالب نمره‌ای برای مهارت گفتاری اعلام می‌شود. نحوه اندازه‌گیری آن‌ها در قالب اجرای یک‌سری از فعالیت‌های گفتاری؛ مانند معرفی خود، ارائه اطلاعات در مورد موضوعی خاص و گفت‌وگوی دو طرفه درباره موضوعی چالش‌برانگیز با یک کارشناس تایید شده در حوزه آموزش زبان می‌باشد. در خرده‌مهارت روانی و انسجام کلام، توجه به داشتن گفت‌وگوی روان، هدفمند و بدون درنگ طولانی می‌باشد. در خرده‌مهارت منبع واژگانی، تمرکز بر استفاده متنوع از لغات پرکاربرد زبان و مناسب در بستر گفت‌وگوی موردنظر یا ارائه اطلاعات شفاهی است. در خرده‌مهارت سوم، به تنوع استفاده از ساختارهای دستوری و استفاده درست از آن‌ها توجه می‌شود. در نهایت، در خرده‌مهارت چهارم، تکیه بر تلفظ درست واژگان می‌باشد.

به عنوان یکی از متغیرهای مورد مطالعه، خودافشایی به تمایلی درونی برای بیان اطلاعات فردی در یک فرایند ارتباطی گفته می‌شود که طبق نظریه رخنه اجتماعی، نوع و میزان آن، به دو متغیر وسعت و عمق بستگی دارد (Ignatius & Kokkonen, 2012) که در آن وسعت، طیف موضوعات اطلاعات افشا شده و عمق، میزان

^۱ Symbolic Interaction

^۲ Coordinated Management of Meaning (CMM)

^۳ Social Penetration Theory

شخصی بودن آن اطلاعات تعریف می‌شوند. به‌طور کلی، خودافشایی به دو نوع کلامی و غیرکلامی تقسیم می‌شود که نوع کلامی آن، دلالت بر اطلاعات افشا شدهٔ گفتاری و نوع غیرکلامی آن به اطلاعاتی اطلاق می‌شود که از طریق زبان بدن و ظاهر فرد منتقل می‌شود. نیاز به یادآوری است، خودافشایی متفاوت از خودتوصیفی است؛ به‌طوری که معمولاً اطلاعات منتقل شده در خودافشایی، وسیع‌تر (متنوع‌تر) و عمیق‌تر (شخصی‌تر) از اطلاعاتی هستند که در خودتوصیفی منتقل می‌شوند. در حالی که خودافشایی را بیشتر در حوزه‌های درمانی بین درمان‌گر و درمان‌پذیر بررسی کرده‌اند، به‌تازگی مشخص شده که خودافشایی می‌تواند تاثیر بسزایی در بهبود کیفیت و تنوع ارتباطات کلامی زبان‌آموزان با یکدیگر و معلمان آن‌ها از طریق اثرگذاری مثبت بر فضای تعاملات داشته باشد (Simonds & Smits, 2021). به‌دلیل این‌که زبان‌آموزی در برنامهٔ درسی بیشتر مقاطع آموزش عالی و همچنین تقریباً در همهٔ رشته‌های تحصیلی دانشگاه، در بستر آموزشی ایران گنجانده شده است، بررسی این متغیر، در ارتباط با مهارت گفتاری غیرفارسی‌زبانان، دارای اهمیت می‌باشد.

سبک دل‌بستگی، به‌عنوان دوّمین متغیر مورد بررسی در مطالعهٔ حاضر، به وابستگی‌های عاطفی و اجتماعی انسان در بسترهای مختلف زندگی، کاری و تحصیلی اشاره دارد و به چهار نوع دل‌بستگی / ایمن، ناایمن / اضطرابی، نا ایمن / اجتنابی و نا ایمن / آشفته (Simpson & Rholes, 2015) تقسیم می‌شوند. در سبک دل‌بستگی / ایمن، افراد اطمینان دارند که در روابط روزمره، نیازهایشان در حدّ معقول و به‌طور کامل برآورده خواهد شد و اعتماد به نفس کافی را برای تکرّوی در مباحثی مانند کشف حقیقت و پیدا کردن راه حل برای مشکلات احتمالی در زندگی، کار و تحصیل دارند. این نوع افراد تا هنگامی که این حمایت را دریافت می‌کنند، احساس رضایت دارند و بلافاصله پس از قطع این حمایت، احساس آشفستگی و سردرگمی می‌کنند و دوباره پس از دریافت پشتیبانی، بدون مشکل قابل توجهی، حسّ مطمئنی نسبت به برآورده شدن نیازهایشان خواهند داشت. بیشتر این افراد در روابطشان نسبت به خود و دیگران، نگرش مثبت داشته و با توجه به طرز تفکرشان از روابط اجتماعی و به اشتراک گذاشتن احساساتشان لذت می‌برند.

در سبک دل‌بستگی / اضطرابی، افراد تا زمان دریافت حمایت در تعاملات اجتماعی خود، بیانگر مشکلی در روابط زندگی، کاری و اجتماعی نیستند؛ اما بعد از وقفه‌ای در دریافت این حمایت‌ها، ممکن است از آشفستگی که با آن روبرو بوده‌اند، بهبود نیابند؛ همچنان مضطرب و پریشان باشند و رفتارهای غیرقابل توجیه و تلافی‌جویانه نسبت به منبع دریافت حمایت‌ها داشته باشند. علت عمدهٔ این رفتار، نداشتن اعتماد به دیگران یا منابع حمایت اجتماعی و یا بی‌ثباتی مکرّر در دریافت حمایت بیرونی از افراد مختلف در بسترهای متفاوت و در رابطه‌های قبلی می‌باشد. بیشتر این افراد معمولاً نسب به خود و دیگران افکار منفی دارند و خود را نیازمند حمایت در روابط روزانه می‌پندارند.

در سبک دل‌بستگی / اجتنابی، افراد نسبت به برآورده شدن نیازهایشان یا دریافت حمایت موردنظر در تعاملاتشان بدگمانی دارند و احتمال می‌دهند، به علت نقص‌های احتمالی که خود آن‌ها معمولاً بزرگ

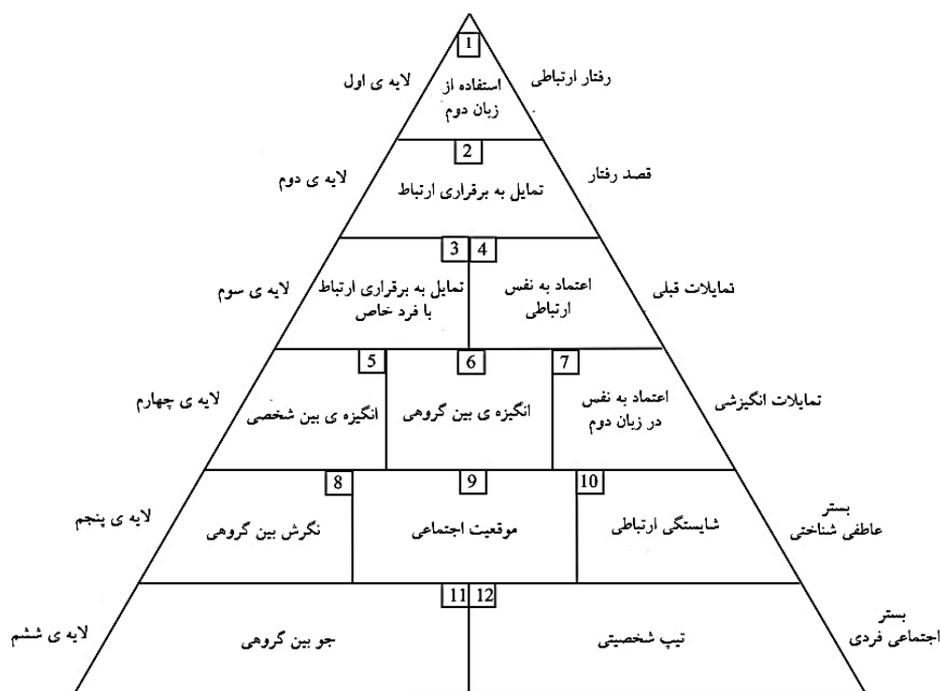
می‌پندارند، لایق دریافت پشتیبانی نیستند. بیشتر این افراد نسبت به دیگران، در ارتباطات روزانه بدبین بوده و در حدّ ممکن از ورود به روابط اجتماعی دوری می‌کنند. این افراد در روابط اجتماعی محدودشان معمولاً تمایلی به افشای احساسات خود نداشته و عواطف خود را با دیگران به اشتراک نمی‌گذارند.

در سبک دلبستگی آشفته، افراد گاهی در تعاملات روزانه فوق‌العاده به دریافت حمایت و برآورده شدن نیازهایشان به منبع پشتیبانی وابسته هستند و در اوقاتی دیگر خود را نیازمند به حمایت نشان نمی‌دهند. بیشتر اوقات، حالات استرس، اضطراب و آشفتگی را در روابط جاری در زندگی، کار و تحصیل تجربه می‌کنند. این افراد گاهی با نادیده گرفتن مزایای حضورشان در ارتباطات، متفاوت و در بسترهای مختلف زندگی برای شخص یا اشخاص مقابلشان، بیش از آنچه که باید خود را وابسته کنند، از رها شدن هراس دارند و معمولاً عزّت نفس پایینی دارند. همچنین در برخی دیگر از شرایط و موقعیت‌ها خود را نیازمند دریافت حمایت نمی‌پندارند که معمولاً حسّ حمایت لازم را مخفی کرده و آن را سرکوب می‌کنند. بیشتر این افراد، نسبت به دیگران منفی‌نگر هستند و ثبات حمایتی در تعاملات روزانه خود قائل نیستند.

در حالی که در مطالعات گذشته، سبک دلبستگی افراد در محیط‌های آموزشی و همچنان رابطه آن با سایر متغیرهای مهمّ اثرگذار، نادیده گرفته می‌شد، به‌تازگی توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است. مطالعات اخیر (Amirian et al., 2022) نشان داد که سبک دلبستگی با تمایل به برقراری ارتباط و میزان اضطراب در به‌کارگیری زبان دوم، رابطه معناداری دارد. همچنین در مطالعه‌ای دیگر (Sayedi et al., 2017) مشخص شد که میزان دلبستگی زبان‌آموزان، تاثیر معناداری بر خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد.

تمایل به برقراری ارتباط، به‌عنوان متغیّر سوّم در مطالعه حاضر، به تمایل درونی گوینده برای مشارکت در یک گفت‌وگو اطلاق می‌شود (Peng, 2014). در دهه ۱۹۸۰ این متغیّر را ثابت می‌پنداشتند؛ بدون این‌که عوامل دیگری بر آن اثرگذار باشد، ولی در دهه ۱۹۹۰ این واقعیت مشخص شد که عوامل متعدّدی؛ همچون جنسیت و میزان رسمیت تعامل بر تمایل به برقراری ارتباط تاثیر می‌گذارد (MacIntyre, 1994). نکته حائز اهمیت این است که تمایل به برقراری ارتباط در زبان اول یا مادری با زبان دوم متفاوت است و میزان و شکل این تمایل، قابل انتقال از زبان اول به زبان دوم نیست (MacIntyre et al., 1998). همین امر باعث شده که در برنامه‌ریزی درسی زبان-آموزان، بهبود تمایل به برقراری ارتباط و بازتاب آن در ابزارهای آموزشی، صرفاً با متغیّرهایی که بیشتر در ارتباطات مبتنی بر زبان و در بستر بومی کارساز یا موثر بوده‌اند، در نظر گرفته شود. از جمله این متغیّرها، متغیّرهای فرهنگی و اجتماعی هستند که در تعاملات یا ارتباطات روزانه، نقش معناداری در افزایش یا کاهش تمایل به برقراری ارتباط در میان افراد دارند. در آخرین مدل از متغیّرهایی که بر تمایل به برقراری ارتباط در زبان‌آموزی اثرگذار هستند و از روایی و پایایی قابل توجهی برخوردارند، می‌توان از مدل هرمی (MacIntyre et al., 1998) یاد کرد.

در مدل هرمی (شکل ۱)، شش لایه یا طبقه وجود دارد که با حرکت به سمت قاعدهٔ هرم، پایداری عوامل اثرگذار و شدت اثر آن‌ها کاهش می‌یابد. لایه‌ها یا طبقات، از قلّه هرم به سمت قاعدهٔ آن؛ شامل رفتار ارتباطی (لایهٔ اول)، قصد رفتار (لایهٔ دوم)، تمایلات قبلی (لایهٔ سوم)، تمایلات انگیزشی (لایهٔ چهارم)، بستر عاطفی-شناختی (لایهٔ پنجم)، و بستر اجتماعی - فردی (لایهٔ ششم) می‌باشد. همچنین هر لایه دارای زیرمجموعه‌های دیگری نیز است. در لایهٔ اول «استفاده از زبان دوم»، در لایهٔ دوم «تمایل به برقراری ارتباط»، در لایهٔ سوم «اعتماد به نفس ارتباطی و تمایل به برقراری ارتباط با یک فرد خاص»، در لایهٔ چهارم «اعتماد به نفس در زبان دوم، انگیزهٔ بین‌گروهی، و انگیزهٔ بین‌شخصی»، در لایهٔ پنجم «شایستگی ارتباطی، موقعیت اجتماعی و نگرش بین‌گروهی»، و در لایهٔ ششم «تیپ شخصیتی و جو بین‌گروهی» قرار دارند. نیاز به یادآوری است؛ در کشورهای توسعه‌یافته در حوزهٔ آموزشی مانند ژاپن، استفاده از مدل هرمی، تمایل به برقراری ارتباط و ترکیب آن با برنامه‌ریزی درسی زبان‌آموزی، منجر به بهبود یادگیری زبان دوم و همچنین ارتقای مهارت گفتاری زبان‌آموزان شده است (Yashima, 2022).



شکل ۱. مدل هرمی تمایل به برقراری ارتباط

نظریهٔ تعامل نمادین (Aksan et al., 2009)، یکی از نظریه‌هایی است که این مطالعه بر آن استوار است و به این موضوع اشاره دارد که ارائه اطلاعات، چه به صورت خودافشایی و چه غیر خودافشایی، منجر به افزایش تمایل به برقراری ارتباط در سایر تعاملات اجتماعی شده و همچنین بهبود این دو، منجر به افزایش مهارت یا توانایی

کلامی افراد می‌شود (Quist-Adade, 2019). نظریه دوم که رابطه متغیرهای این مطالعه را نشان می‌دهد، نظریه «مدیریت هماهنگ مفاهیم» نام دارد؛ بیانگر این است که خودافشایی کلامی، سطوح مختلفی از دلبستگی‌های مختلف را ایجاد کرده و در تمایل به برقراری ارتباط در تعاملات آینده افراد نقش دارد. (Wasserman & Fisher-Yoshida, 2017). همچنین میزان تمایل به برقراری ارتباط، بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان، تاثیر بسزایی دارد (Bergil, 2016). سومین نظریه که رابطه بین متغیرهای این مطالعه را توصیف می‌کند، نظریه نفوذ اجتماعی (Braithwaite & Schrodt, 2021) است که به رابطه بین خودافشایی، تمایل به برقراری ارتباط و پیشرفت تعاملات اجتماعی می‌پردازد و بیانگر این مورد است که افزایش خودافشایی، منجر به افزایش تمایل به برقراری ارتباط و پیشرفت تعاملات اجتماعی می‌شود.

۳. پیشینه پژوهش

در پژوهشی، بیرامی (Bayrami, 2012) به بررسی رابطه بین تمایل به برقراری ارتباط و سبک دلبستگی میان دانشجویان ایرانی پرداخت. نتایج نشان داد؛ بیشتر دانشجویان، سبک دلبستگی اضطرابی داشته و تفاوت قابل توجهی بین سبک‌های مختلف دلبستگی افراد و میزان تمایل به برقراری ارتباط آن‌ها وجود دارد. همچنین، سبک‌های مختلف دلبستگی دانشجویان، ارتباط قابل توجهی با تمایل به برقراری ارتباط داشت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن، نسبت به هم‌نوعان خود با سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی، تمایل به برقراری ارتباط بیشتری داشتند. از نقاط قوت و در عین حال نقاط ضعف این مطالعه، بررسی دانشجویان ایرانی با طیف گسترده‌ای از رشته‌های تحصیلی مختلف بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، بیشتر در حال تحصیل در رشته‌هایی بودند که برخلاف فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، تمایل به برقراری ارتباط، نقش کلیدی در افزایش احتمالی مهارت گفتاری و همچنین بهبود وضعیت تحصیلی آن‌ها، نداشت. می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که آشنایی این دانشجویان با سبک دلبستگی خود و همچنین آموزش آن‌ها برای تغییر سبک دلبستگی، می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های آموزشی منعکس گردد.

در مطالعه‌ای دیگر، برگیل (Bergil, 2016) به بررسی رابطه بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری در بین فراگیران زبان انگلیسی در ترکیه پرداخت. در این پژوهش، ۷۳ زبان‌آموز به روش در دسترس انتخاب شده و دو پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط در مقیاس لیکرت و همچنین تست مهارت گفتاری آیلتس بین آن‌ها توزیع شد. با استفاده از تحلیل آماری رگرسیون، نتایج نشان دادند که رابطه‌ای مستقیم بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری میان شرکت‌کنندگان وجود دارد. این نتایج، بازتاب دهنده نقش مهارت گفتاری یا زبانی در یادگیری زبان دوم می‌باشد که نه تنها معیار سنجش سطح دانش زبان دوم در بین زبان‌آموزان بوده، بلکه بر تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان اثر می‌گذارد. از جمله پیامدهای این مطالعه برای برنامه‌ریزان درسی، اهمیت

توجه بیشتر به برنامه‌ریزی درسی و آگاهی بخشی سیاست‌گذاران درسی درباره اهمیت مهارت گفتاری زبان دوم می‌باشد. همچنین باید در نظر گرفت که در صورت عدم تمرکز بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان، تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط با مدرسان و سایر فراگیران که خود مقدمه‌ای برای اجرای روش‌های نوین زبان‌آموزی هستند، کاسته می‌شود.

در تحقیقی مشابه، سویک (Cevik, 2018) به بررسی نقش سبک دل‌بستگی، اضطراب، مهارت‌های تعاملی؛ مانند تمایل به برقراری ارتباط و خودافشایی در عزت نفس دانشجویان ترکیه‌ای پرداخت. نتایج، بیانگر این بود، سبک دل‌بستگی ایمن و اضطرابی و تمایل به برقراری ارتباط که خود نوعی از مهارت‌های تعاملی است، نقش بسزایی در عزت نفس دانشجویان داشته و سهم سایر سبک‌های دل‌بستگی؛ از جمله اجتنابی، اضطرابی و همچنین خودافشایی در این مورد، کم‌رنگ بود. بنا بر یافته‌های این تحقیق، می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های دل‌بستگی به خصوص سبک‌های ایمن و اضطرابی و همچنین تمایل به برقراری ارتباط، نقش مهمی در عزت نفس دانشجویان دارند.

پیرو نتایج به‌دست آمده در تحقیقی دیگر (Hasan et al., 2020)، مشخص شد که میزان عزت نفس و اعتماد به نفس، اثر چشم‌گیری بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان اندونزیایی داشته است. با توجه به یافته‌های این مطالعه می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های دل‌بستگی خاص در افزایش تمایل به برقراری ارتباط نقش داشته و افزایش در این متغیر، به بهبود عزت نفس کمک کرده و عزت نفس بهبود یافته هم به افزایش اعتماد به نفس و میزان مهارت گفتاری زبان‌آموزان منجر می‌شود. از نقاط قوت این مطالعه، می‌توان به بررسی متغیرهای فردی سبک دل‌بستگی و تمایل به برقراری ارتباط با متغیرهای روان‌شناختی عزت نفس و اعتماد به نفس اشاره کرد و از جمله نقاط ضعف این مطالعه، عدم ارائه راه‌حلی برای لحاظ کردن متغیرهای ذکر شده در برنامه‌ریزی درسی زبان‌آموزان نام برد.

در مطالعه‌ای، امیریان، دانش راه و مهرآبادی (Amirian et al., 2022) به بررسی ارتباط بین سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و اضطراب از به‌کارگیری زبان خارجی توسط زبان‌آموزان پرداختند. نتایج نشان دادند که تمایل به برقراری ارتباط به صورت منفی، با اضطراب از به‌کارگیری زبان خارجی و سبک دل‌بستگی اضطرابی، رابطه دارد. همچنین مشخص شد که تمایل به برقراری ارتباط به صورت مثبت با سبک دل‌بستگی ایمن ارتباط دارد. این نتایج، بازتاب دهنده اهمیت پرداختن به انواع سبک دل‌بستگی در برنامه‌ریزی درسی و همچنین طراحی طیفی از تمرین‌های آموزشی مختلف سازگار با هر سبک دل‌بستگی به‌ویژه در تقویت مهارت‌های کلامی در بین زبان‌آموزان است. مهم‌ترین نقطه قوت این تحقیق، بررسی ارتباط دو متغیر مهم سبک دل‌بستگی و تمایل به برقراری ارتباط میان زبان‌آموزان است؛ گرچه این سوال که آیا مهارت یا مهارت‌های کلامی زبان دوم که سنگ محک مهمی برای اندازه‌گیری سطح زبانی این افراد می‌باشد و همچنین میزان خودافشایی آن‌ها در کلاس، رابطه‌ای

با دو متغیر نامبرده دارند، همچنان نامعلوم است. آموزش مدرسان زبان در دوره‌های تربیت معلم، درباره آشنایی با سبک دلبستگی زبان‌آموزانشان و برنامه‌ریزی برای بهره‌وری از این متغیر، در افزایش تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان، نکته‌ای کلیدی در برنامه‌ریزی درسی است.

در مطالعه‌ای دیگر، هوآنگ (Huang, 2023) در گامی نو نسبت به مطالعات موجود در پیشینه، به خودافشایی کلامی در بستر مجازی پرداخت. این مطالعه، تاثیر خودافشایی کلامی محدود در قالب داستان‌سرایی دیجیتال، بر تمایل به برقراری ارتباط و همچنین مهارت گفتاری زبان‌آموزان تایوانی را بررسی کرد. در این مطالعه، زبان‌آموزان به دو گروه تقسیم شدند که در یک گروه، از داستان‌سرایی دیجیتال به‌عنوان ابزار اصلی برای آموزش استفاده شد و در گروه دیگر، از یادگیری وظیفه‌محور به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین روش‌های تدریس زبان انگلیسی استفاده شد. بر اساس نتایج، داستان‌سرایی دیجیتال بر پایه خودافشایی محدود در مقایسه با یادگیری وظیفه‌محور به‌طور چشمگیری مهارت گفتاری زبان‌آموزان را افزایش داد. همچنان تمایل به برقراری ارتباط در میان زبان‌آموزان که داستان‌سرایی دیجیتال را تجربه کرده بودند، بیشتر از فراگیرانی بود که بر اساس یادگیری وظیفه‌محور آموزش داده شده بودند؛ اما این تفاوت معنادار نبود. می‌توان نتیجه گرفت که خودافشایی حتی به میزان محدود یا کنترل شده، تاثیر بسزایی بر مهارت گفتاری و تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان دارد. همچنین در این مطالعه مشخص شد که جهت بهبود مهارت گفتاری، روش‌های تدریس مبتنی بر خودافشایی می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های وظیفه‌محور باشد. برنامه‌ریزان درسی با در نظر گرفتن این یافته قادر هستند، روش‌های آموزشی و تمرین‌های آموزش زبان دوم را مبتنی بر خودافشایی محدود طراحی کنند که این خود به بالا بردن عزت نفس میان فراگیران کمک خواهد کرد.

مطالعات متعددی رابطه بین سبک دلبستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت‌های زبانی را بررسی کرده‌اند. بیرامی (۲۰۱۲) نشان داد؛ دانشجویان ایرانی با سبک دلبستگی ایمن، تمایل بیشتری به ارتباط دارند؛ اما محدودیت نمونه‌گیری (رشته‌های غیرزبان) تعمیم‌پذیری را کاهش می‌دهد. برگیل (۲۰۱۶) بر رابطه مستقیم تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری در زبان‌آموزان ترکیه‌ای تأکید کرد؛ اما عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند اضطراب، از نقاط ضعف آن است. سویک (۲۰۱۸) و حسن و همکاران (۲۰۲۰) نقش سبک دلبستگی و تمایل به برقراری ارتباط را در عزت نفس و اعتماد به نفس برجسته دانستند؛ اما راهکارهای عملی برای ادغام این یافته‌ها در برنامه‌ریزی درسی ارائه نکردند. امیریان و همکاران (۲۰۲۲) نیز رابطه منفی اضطراب زبانی با تمایل به برقراری ارتباط و نقش مثبت دلبستگی ایمن را تأیید کرد؛ اما ابهام در تأثیر مهارت‌های کلامی و خودافشایی به‌عنوان متغیرهای واسطه باقی ماند. هوآنگ (۲۰۲۳) با بررسی خودافشایی در فضای مجازی، روش نوین آموزشی را پیشنهاد داد؛ اما عدم تفاوت معنادار در تمایل به برقراری ارتباط بین گروه‌ها، نیاز به پژوهش‌های تکمیلی را نشان می‌دهد. به‌طور کلی، ضعف در طراحی نمونه‌ها و نادیده گرفتن متغیرهای میانجی، از محدودیت‌های مشترک مطالعات نامبرده در پیشینه است.

با توجه به نظریه های مطرح شده که روابط بین متغیرهای این مطالعه را توجیه کرده و همچنین مرور نتایج مطالعات مربوط، انجام این مطالعه به چند دلیل حائز اهمیت است، از جمله (الف) مطالعه ی متغیرهای مورد نظر با یک رویکرد بین رشته ای میان حوزه آموزش زبان و برنامه ریزی درسی، (ب) بهره مندی از جامعه ی آماری وسیع از زبان آموزان عرب با مهارت یکسان در زبان فارسی، و (ج) عدم وجود مطالعه ای با هدف بررسی رابطه ی بین خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری میان فراگیران عرب زبان فارسی. همچنین نتایج این مطالعه ممکن است پیامدهای سودمندی برای برنامه ریزان درسی، مدرسان، و فراگیران زبان فارسی، حوزه ی تربیت معلّم و حوزه ی روان شناسی تربیتی داشته باشد. از این رو با در نظر گرفتن موارد ذکر شده، این مطالعه سعی بر پاسخ به سوالات تحقیقی زیر دارد:

- سوال ۱: آیا رابطه ی معناداری بین متغیرهای خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و متغیر مهارت گفتاری فراگیران عرب زبان فارسی وجود دارد؟
- سوال ۲: کدام یک از متغیرهای خود افشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، و تمایل به برقراری ارتباط بهتر می تواند متغیر مهارت گفتاری فراگیران عرب زبان فارسی را پیش بینی نماید؟

۴. روش شناسی پژوهش

۴.۱. طرح واره تحقیق

مطالعه حاضر از یک طرح واره پژوهشی همبستگی استفاده نمود؛ تا رابطه بین خودافشایی کلامی، سبک های دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری فارسی آموزان عرب زبان را بررسی کند. پژوهش، در چارچوبی توصیفی انجام شد و هدف آن عبارت بود از: (۱) شناسایی اندازه و جهت رابطه بین متغیرهای پیش بینی کننده و متغیر معیار و (۲) تعیین این که کدام یک از سه متغیر پیش بینی کننده (خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط) بهترین پیش بینی کننده متغیر مهارت گفتاری فارسی محسوب می شود برای انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه گیری تصادفی استفاده شد؛ تا نمایندگی مناسبی از فراگیران سطح متوسط حاصل شود. داده ها با استفاده از پرسش نامه های استاندارد خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی و تمایل به برقراری ارتباط و همچنین یک آزمون استاندارد برای ارزیابی مهارت گفتاری زبان آموزان گردآوری شد. برای پاسخ به سوال اول، تحقیق درباره روابط متقابل بین متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون و برای پاسخ به سوال دوم و شناسایی مهم ترین متغیر پیش بینی کننده مهارت گفتاری، از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. تجزیه و تحلیل کلیه داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS انجام گرفت و سطح معناداری $p < 0.05$ در نظر گرفته شد.

۲.۴. جامعه آماری

جامعه آماری اولیه این پژوهش، شامل ۲۴۴ فراگیر فارسی‌آموز عرب‌زبان بود که در بهار سال ۱۴۰۳ در دانشگاه آزاد اصفهان مشغول به تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی بودند. با خروج ۳۶ دانشجو از مطالعه و کنار گذاشته شدن ۵۸ دانشجو با سطح مقدماتی و پیشرفته، در نهایت از ۱۵۰ دانشجوی باقی‌مانده، ۱۲۰ زبان‌آموز سطح متوسط، به‌صورت تصادفی به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جنسیت نمونه آماری انتخاب شده؛ شامل ۷۸ دانشجوی آقا و ۴۲ دانشجوی خانم بود که بازه سنی آن‌ها از ۲۲ تا ۳۶ سال بود. سطح دانش زبان فارسی شرکت‌کنندگان، بر اساس نمره آن‌ها در آزمون سنجش استاندارد مهارت‌های فارسی (سامفا) که هر ساله، سه بار توسط سازمان سنجش آموزش کشور برگزار می‌شود، مشخص شده بود. سعی بر این بود که شرکت‌کنندگان از طیف‌های متفاوت سنی و با جنسیت و رشته‌های مختلف باشند. دلایل اصلی خروج برخی از دانشجویان در این مطالعه، به دو دسته اجباری و غیراجباری تقسیم شد که دسته اول؛ شامل دانشجویانی بود که به دلیل پر نکرده یکی از پرسش‌نامه‌ها، از مطالعه کنار گذاشته شدند و دسته دوم، شامل افرادی بود که به دلیل مشکلات شخصی، تمایل به شرکت در این مطالعه نداشتند. نیاز به یادآوری است که در فرایند انتخاب جامعه و نمونه آماری، راهبردهای اخلاقی در پژوهش‌های حوزه علوم انسانی، به‌دقت دنبال شده و حقوق انسانی آن‌ها کاملاً رعایت شد.

۳.۴. ابزارهای گردآوری داده‌ها

به‌منظور گردآوری داده‌های موردنیاز در این مطالعه، از سه پرسش‌نامه و یک آزمون شفاهی استفاده شد. ابزارها شامل پرسش‌نامه خودافشایی (Jourard & Lasakow, 2013)، پرسش‌نامه سبک دلبستگی (Feeney et al., 1994)، پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط (Yashima et al., 2004)، و همچنین آزمون استاندارد مهارت گفتاری فارسی بود.

۱.۳.۴. پرسش‌نامه خودافشایی

پرسش‌نامه خودافشایی (Jourard & Lasakow, 2013) شامل پنج قسمت؛ از جمله رفتار و عقاید (attitudes and opinions)، سلیقه و علایق (tastes and interest)، کار و تحصیل (work or study)، وضعیت مادی (money)، شخصیت (personality)، و در نهایت وضعیت فیزیکی (body) می‌باشد. در هر بخش این پرسش‌نامه ۶۰ بندی وجود دارد که بر مبنای مقیاس لیکرت سه درجه، از صفر تا سه، اندازه‌گیری می‌شوند که صفر به‌معنی عدم ارائه اطلاعات، یک به‌معنی ارائه اطلاعات به‌صورت کلی، و سه به‌معنی ارائه اطلاعات به‌صورت دقیق می‌باشد. در قسمت نخست؛ درباره نحوه رفتار افراد و نظر آن‌ها در مورد ابعاد مختلف زندگی اجتماعی، ۱۰ مورد بیان شده است. در قسمت دوم؛ درباره سلیقه و علایق افراد، ۱۰ مورد ارائه شده که

بیشتر بر محور زندگی شخصی افراد تمرکز دارد. در قسمت سوم؛ درباره میزان رضایت افراد از درآمدشان و عواقب تحصیل، ۱۰ مورد ارائه شده است. در قسمت چهارم؛ وضعیت مادی افراد در قالب ۱۰ مورد تفسیر شده است. قسمت پنجم نیز شامل ۱۰ بند درباره نوع شخصیت افراد، نحوه برخورد آن‌ها با اتفاقات و مسائل روزمره و همچنین احساساتشان نسبت به خود و دیگران است. در قسمت آخر، دیدگاه افراد نسبت به ظاهر خود و دیگران و همچنین میزان رضایت نسبت به ظاهرشان در قالب ۱۰ مورد بررسی شده است. روایی این پرسش‌نامه با دریافت نظرات صاحب‌نظران در حوزه آموزش زبان و روان‌شناسی آموزشی بررسی شده و مناسب تشخیص داده شد. در رابطه با پایایی این پرسش‌نامه هم طبق پیشینه، مقدار آلفای کرونباخ $\alpha = 0/79$ بود که میزان قابل قبولی است.

۲.۳.۴. پرسش‌نامه سبک دل‌بستگی

پرسش‌نامه سبک دل‌بستگی (Feeney et al., 1994) شامل ۴۰ مورد است که در مقیاس لیکرت شش درجه (کاملاً موافقم، بسیار موافقم، کمی موافقم، کمی مخالفم، بسیار مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. با کمک گرفتن از ۲ نفر از کارشناسان حوزه روان‌شناسی آموزشی و زبان‌آموزی، روایی این پرسش‌نامه نیز تایید شد. طبق پیشینه، مقدار پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ($\alpha = 0/91$)، میزان بالایی بوده و این پرسش‌نامه، از همسانی درونی بسیار خوبی برخوردار است.

۳.۳.۴. پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط

پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط (Yashima et al., 2004) دارای ۳۱ بند، در شش بخش؛ از جمله شدت انگیزه (motivational intensity)، تمایل به یادگیری زبان (desire to learn language)، رویکرد بین گروهی - گرایش اجتنابی (intergroup approach avoidance tendency)، علاقه به فعالیت‌های بین‌المللی (interest in international activities)، علاقه به خبر (interest in news)، و میزان تعاملات روزانه (frequency and amount of communication) می‌باشد. بخش اول تا چهارم؛ شامل شش بند است. بخش پنجم، دو بند و در نهایت بخش ششم، پنج بند دارد. مقیاس اندازه‌گیری، این پرسش‌نامه لیکرت هفت درجه می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه با بهره‌مندی از نقطه‌نظرات کارشناسان حوزه آموزش زبان، بررسی و تایید شد. همچنین طبق پیشینه، مقدار گزارش شده پایایی این ابزار $\alpha = 0/93$ بود که بیانگر همسانی درونی بالای آن است.

۴.۳.۴. آزمون استاندارد مهارت گفتاری زبان فارسی

جهت سنجش مهارت گفتاری زبان آموزان، در این مطالعه از آزمون استاندارد مهارت گفتاری زبان فارسی استفاده شد. این آزمون دارای سه بخش؛ شامل مقدمه و مصاحبه، مصاحبه بلندمدت فردی و بحث دوطرفه است. در قسمت نخست، مصاحبه‌کننده که فردی کارشناس در حوزه آموزش زبان فارسی می‌باشد، به پرسش‌سوالاتی درباره خانه، خانواده، دانشگاه، کار و فعالیت‌های روزمره می‌پردازد. در قسمت دوم، مصاحبه‌کننده با نشان دادن یک تصویر، از

مصاحبه شونده می‌خواهد که آن تصویر را توصیف کند. و در نهایت در قسمت سوم، مصاحبه شونده به یک بحث دو طرفه با مصاحبه کننده درباره موضوعی خاص می‌پردازد. مقیاس اندازه‌گیری این آزمون، بر اساس نمره صفر تا بیست است و در آن نمره صفر، نشان دهنده نداشتن مهارت گفتاری در زبان فارسی و نمره ۲۰ بیانگر مهارت گفتاری حرفه‌ای در سطح افرادی می‌باشد که زبان فارسی، زبان مادری آن‌ها است. میزان زمان برگزاری این آزمون برای هر فرد، متغیر می‌باشد و حداکثر تا ۱۲ دقیقه زمان می‌برد. در این آزمون، چهار عامل؛ شامل ۱. روانی و انسجام کلام (۵ نمره)، ۲. سطح واژگانی (۵ نمره)، ۳. سطح دانش دستوری (۵ نمره) و ۴. تلفظ (۵ نمره) توسط مصاحبه کننده مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. روایی این آزمون با استفاده از نظر گروهی از متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه آزاد اصفهان بررسی و تایید شد. همچنین مقدار پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.87$) گزارش شده بود که میزان مناسب و قابل قبولی از پایایی را نشان می‌دهد.

۴.۴. روش گردآوری داده‌ها

روش جمع‌آوری داده‌ها به گونه‌ای انجام شد که داده‌های دقیق و منظمی از ۱۲۰ فارسی‌آموز عرب‌زبان سطح متوسط در دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان فراهم شود. این پژوهش، از نوع، توصیفی - همبستگی بود و از ابزارهای استاندارد؛ شامل پرسش‌نامه خودافشایی کلامی (Jourard & Lasakow, 2013)، پرسش‌نامه سبک دلبستگی (Feeney و همکاران، ۱۹۹۴)، پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط (Yashima و همکاران، ۲۰۰۴) و یک آزمون گفتاری برای سنجش مهارت گفتاری استفاده کرد. جمع‌آوری داده‌ها در دو مرحله اصلی انجام شد: در مرحله اول، زبان‌آموزان، سه پرسش‌نامه را تکمیل کردند. هر سه پرسش‌نامه از روایی و پایایی لازم برخوردار بودند و از مقیاس لیکرت استفاده کردند. در مرحله دوم، زبان‌آموزان، یک آزمون مهارت گفتاری داشتند که شامل مقدمه و مصاحبه، توصیف تصویر و بحث دوطرفه بود. این آزمون، ضبط و با توجه به چهار معیار روانی، واژگان، دستور و تلفظ، توسط مدرسان مجرب آموزش زبان فارسی، امتیازدهی شد. داده‌ها کدگذاری و در نرم‌افزار SPSS وارد شد. سپس، جهت پاسخ به دو سوال مطرح شده در تحقیق، داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل آماری؛ شامل همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه قرار گرفت.

۵.۴. فرآیندهای آماری تحلیل داده‌ها

با توجه به هدف مطالعه حاضر و همچنین ماهیت متغیرهای مورد نظر، نیازی به محاسبه آمار توصیفی نبود. اگرچه جهت تحلیل آمار استنباطی لازم، نرم‌افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) مورد استفاده قرار گرفت. آمار استنباطی لازم جهت پاسخ به سوال اول تحقیق، آزمون ضریب همبستگی و جهت پاسخ به سوال دوم تحقیق، رگرسیون چندمتغیره بود.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

برای یافتن پاسخ به سوال اول تحقیق، معطوف به این‌که آیا بین متغیرهای خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و متغیر مهارت گفتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان، رابطه معناداری وجود دارد؛ ابتدا لازم بود یک‌سری فرضیه‌های آماری جهت محاسبه ضرایب همبستگی بررسی شود. فرضیه اول؛ بررسی ماهیت یا سطح سنجش متغیرها بود که باید بر اساس مقیاس فاصله‌ای باشند. با توجه به نوع متغیرها، سه پرسش‌نامه مورد استفاده و آزمون استاندارد مهارت گفتاری زبان فارسی، این ویژگی را دارا بودند. با در نظر گرفتن فرضیه دوم آماری، جهت بررسی این‌که داده‌های جمع‌آوری شده، فرضیه توزیع نرمال را پیروی کرده‌اند، معیارهای چولگی (skewness)، کشیدگی (kurtosis) محاسبه شدند که میزان آن‌ها بین ۲- و ۲+ بود. همچنین آزمون‌های کولموگوروف - اسمیرنوف (Kolmogorov-Smirnov test) و شاپیرو - ویلک (Shapiro-Wilk test) نیز این فرضیه را تایید کردند. در نهایت، با بررسی فرضیه سوم آماری در قالب نمودار چندک - چندک (Q-Q plot)، مشخص شد که داده پرت (outlier) هم در داده‌های جمع‌آوری شده وجود نداشت. پس از بررسی پیش‌فرض‌های آماری مورد نیاز برای اندازه‌گیری ضرایب همبستگی، ضرایب بین متغیرهای ذکر شده از طریق محاسبه ضریب همبستگی پیرسون (Pearson correlation) اندازه‌گیری شد که در جدول شماره (۱) منعکس شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی بین متغیرها

مهارت گفتاری		متغیر
ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (p)	
۰,۶۴	۰,۰۱	خود افشایی کلامی
۰,۷۱	۰,۰۲	ایمن
-۰,۱۴	۰,۰۳	نا ایمن / اضطرابی
-۰,۱۹	۰,۰۴	نا ایمن / اجتنابی
-۰,۱۷	۰,۰۳	نا ایمن / آشفته
۰,۷۹	۰,۰۱	تمایل به برقراری ارتباط

همان‌طور که در جدول شماره (۱) مشخص است، بین خودافشایی کلامی و مهارت گفتاری زبان‌آموزان عرب-زبان، رابطه معنادار مثبتی در سطح $p < 0,01$ وجود دارد ($r = 0,64$). به لحاظ سبک دل‌بستگی، سبک دل‌بستگی ایمن با مهارت گفتاری زبان‌آموزان؛ رابطه معنادار مثبتی در سطح $p < 0,05$ وجود دارد ($r = 0,71$) که سطح بالایی از همبستگی این دو متغیر را نشان می‌دهد؛ اگرچه سایر سبک‌های دل‌بستگی، از جمله اضطرابی ($r = -0,14$)، اجتنابی ($r = -0,19$)، و آشفته ($r = -0,17$)، در سطح $p < 0,05$ با مهارت گفتاری زبان‌آموزان، رابطه معنادار منفی دارند. در نهایت، بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری زبان‌آموزان عرب‌زبان، رابطه معنادار مثبتی در سطح $p < 0,01$ وجود دارد ($r = 0,79$). بر اساس شیوه‌نامه مشخص شده توسط کوهن (Cohen, 1988)، ضریب

همبستگی بیشتر از ۰,۵۰، ضریب همبستگی بالایی محسوب می‌شود و بدین ترتیب، ضریب همبستگی بین خودافشایی کلامی و مهارت گفتاری، سبک دلبستگی ایمن با مهارت گفتاری و بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری، ضرایب همبستگی بالایی هستند.

برای پاسخ به سوال دوم تحقیق، سهم متغیرهای خودافشایی کلامی، سبک دلبستگی و تمایل به برقراری ارتباط در پیش‌بینی مهارت گفتاری فراگیران عرب‌زبان، با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه، مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل در سه مرحله انجام شد: ابتدا نتایج کلی رگرسیون، سپس آزمون معناداری آماری آن و در نهایت، بررسی میزان سهم هر کدام از متغیرهای پیش‌بینی کننده.

برای گام نخست، نتایج تحلیل رگرسیون انجام شده، در جدول (۲) ارائه شده است. ضریب همبستگی چندگانه ($R=0,75$) نشان دهنده رابطه‌ای قوی بین مجموعه متغیرهای پیش‌بینی کننده و مهارت گفتاری است؛ به طوری که ۵۶٪ از واریانس سطح مهارت گفتاری را مشخص می‌کند ($R^2=0,56$). این مقدار پس از تعدیل تعداد متغیرهای پیش‌بینی کننده، همچنان قابل توجه باقی می‌ماند. خطای استاندارد ۰,۴۵ نشان می‌دهد، متغیرهای پیش‌بینی کننده، برآورد نسبتاً دقیقی از سطح مهارت گفتاری به‌عنوان متغیر معیار ارائه می‌دهد.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی مهارت گفتاری زبان‌آموزان

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده	خطای استاندارد
۱	۰,۷۵	۰,۵۶	۰,۵۴	۰,۴۵

به‌عنوان گام دوم، در تحلیل رگرسیون چندگانه، جدول (۳) نشان می‌دهد که آیا رگرسیون بالا، مهارت گفتاری را به‌طور معناداری بهتر از متغیرهای تصادفی پیش‌بینی می‌کند. مقدار F معنادار $F(6, 50) = 23,45$ ($p < 0,001$) نشان می‌دهد که ترکیب سه متغیر پیش‌بینی کننده خودافشایی کلامی، سبک دلبستگی و تمایل به برقراری ارتباط، می‌توانند به طرز معناداری مهارت گفتاری را پیش‌بینی کنند.

جدول ۳. معناداری آماری نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی مهارت گفتاری زبان‌آموزان

	جمع مربعات	df	میانگین مربع	F	Sig.
Regression	۲۸,۵۰	۶	۴,۷۵	۲۳,۴۵	۰,۰۰۱
Residual	۲۲,۱۰	۵۰	۰,۴۴		
Total	۵۰,۶۰	۵۶			

در گام سوم، باید مشخص شود که کدام یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده، پیش‌بینی بهتری از مهارت گفتاری زبان‌آموزان خواهد داشت. جدول زیر، میزان سهم مجزای هر متغیر پیش‌بینی کننده، در حالی که همبستگی‌های متقابل آن‌ها کنترل شده است را نشان می‌دهد:

جدول ۴. قدرت پیش‌بینی هریک از متغیرهای پیش‌بینی کننده برای برآورد مهارت گفتاری زبان‌آموزان

	ضریب استاندارد نشده		t	Sig.
	B	خطای استاندارد		
تمایل به برقراری ارتباط	۰,۵۵	۰,۰۸	۶,۸۸	۰,۰۰۱
خود افشایی کلامی	۰,۴۰	۰,۰۵	۵,۷۱	۰,۰۰۱
سبک دل‌بستگی ایمن	۰,۳۰	۰,۰۶	۰,۲۵	۵,۰۰
سبک دل‌بستگی اضطرابی	-۰,۲۰	۰,۰۴	-۰,۱۸	-۴,۰۰
سبک دل‌بستگی آشفته	-۰,۱۵	۰,۰۵	-۰,۱۲	-۳,۷۵
سبک دل‌بستگی اجتنابی	-۰,۱۰	۰,۰۳	-۰,۰۹	-۳,۳۳

طبق جدول (۴)، تمایل به برقراری ارتباط به‌عنوان قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی کننده ظاهر شد ($\beta=0,42$)، که نشان می‌دهد؛ تمایل فارسی‌آموزان عرب جهت برقراری ارتباط به فارسی، به‌طور قابل توجهی با مهارت گفتاری آن‌ها مرتبط است. این یافته با مدل‌هایی که در آن‌ها تمایل به برقراری ارتباط فرصت‌های تمرین را تسهیل کرده و اضطراب ارتباطی را کاهش می‌دهد نیز همخوانی دارد. خودافشایی کلامی، دومین رابطه قوی را نشان داد ($\beta=0,35$)، که بیانگر آن است؛ زبان‌آموزانی که در به اشتراک گذاشتن اطلاعات شخصی به زبان فارسی راحت‌تر هستند، در بهبود مهارت گفتاری بهتر عمل می‌کنند و احتمالاً این امر از طریق تمرین بیشتر در خودابرازی و برقراری ارتباط حاصل می‌شود. یافته‌های سبک دل‌بستگی الگوی واضحی را نیز نشان می‌دهد: دل‌بستگی ایمن به‌طور مثبت، توانایی گفتاری را پیش‌بینی می‌کند ($\beta=0,25$)، در حالی که همه سبک‌های دل‌بستگی نایمن، روابط منفی نشان می‌دهند؛ به‌ویژه سبک دل‌بستگی اضطرابی ($\beta=-0,18$). این یافته، موید نظریه‌هایی است که نقش امنیت عاطفی در خطرپذیری گفتاری زبان‌آموزان را تاکید می‌کند.

۶. تفسیر داده‌ها

در مطالعه حاضر، سوال اول تحقیق به این موضوع پرداخت که آیا رابطه معناداری بین متغیرهای خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و متغیر مهارت گفتاری میان فارسی‌آموزان عرب وجود دارد. به‌صورت کلی، نتایج نشان داد که بین خودافشایی کلامی، سبک دل‌بستگی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری میان زبان‌آموزان عرب‌زبان، رابطه معناداری وجود دارد. به‌صورت دقیق‌تر نیز نتایج، بیانگر این بودند که بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری و همچنین بین خودافشایی کلامی و مهارت گفتاری، همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. با در نظر گرفتن سبک دل‌بستگی، نتایج نشان داد که تمامی سبک‌های دل‌بستگی به‌طور محسوسی با مهارت‌های گفتاری زبان‌آموزان رابطه داشتند؛ اما برای سبک دل‌بستگی ایمن، همبستگی مثبت و برای سایر سبک‌های دل‌بستگی؛ از جمله سبک دل‌بستگی اضطرابی، اجتنابی و آشفته، همبستگی منفی وجود داشت. همچنین، سوال دوم تحقیق به این موضوع پرداخت که کدام‌یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده؛ شامل

خودافشایی کلامی، سبک دلبستگی، تمایل به برقراری ارتباط بهتر می‌تواند متغیر معیار (سطح مهارت گفتاری فارسی‌آموزان عرب) را پیش‌بینی کند. به عبارتی دقیق‌تر، نتایج حاکی از آن بود که از بین متغیرهای پیش‌بینی کننده، به ترتیب تمایل به برقراری ارتباط، می‌تواند با قدرتی نسبتاً بالا تا ۴۲ درصد، خودافشایی کلامی تا ۳۵ درصد و سبک دلبستگی ایمن تا ۲۵ درصد از مهارت گفتاری زبان‌آموزان، به‌عنوان متغیر معیار را تبیین یا پیش‌بینی کند.

یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعه‌ای (Bergil, 2016) که نشان دهنده رابطه مثبت معنادار بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری زبان‌آموزان است، در یک راستا است. این یافته با مدل هرمی مک‌این‌تایر و همکاران (۱۹۹۸) همسو است که تمایل به برقراری ارتباط را تحت تأثیر عوامل چندلایه‌ای؛ از جمله اعتماد به نفس ارتباطی و انگیزه‌های بین‌فردی می‌داند. در محیط آموزشی، زبان‌آموزانی که تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند، فرصت‌های بیشتری برای تمرین گفتاری پیدا می‌کنند که این خود منجر به بهبود روانی کلام، گسترش دایره واژگان و تسلط بر ساختارهای دستوری می‌شود. همچنین نتایج به‌دست آمده در سایه این حقیقت که تمایل به برقراری ارتباط و توانش ارتباطی، همبستگی دوسویه مثبت دارند (Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2017) قابل درک است. نیاز به یادآوری است، مهارت گفتاری یکی از کلیدی‌ترین خرده‌توانش‌های ارتباطی می‌باشد. با در نظر گرفتن نظریه محدوده مجاور رشد (Zone of proximal development)، نتایج به‌دست آمده پیامدهای مهمی برای حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان دارد که طراحی تمرین‌های مهارت گفتاری، اگر با سطح دشواری مناسب صورت نگیرد، نه تنها جنبه یادگیری موثر ندارند، بلکه تمایل به برقراری ارتباط، که عاملی مهم برای زبان‌آموزی در شیوه‌های نوین تدریس می‌باشد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Miller, 2011). نتایج به‌دست آمده همچنین می‌تواند برای حوزه آموزش/یادگیری زبان و حوزه روان‌شناسی آموزشی، در ارائه راهکارهای موثر برای بهبود تمایل به برقراری ارتباط با هدف افزایش سطح مهارت گفتاری زبان‌آموزان، مفید باشد.

نتایج مطالعه حاضر با نتایج پژوهشی همانند (Huang, 2023) که اشاره بر وجود همبستگی مثبت معنادار بین خودافشایی کلامی و مهارت گفتاری زبان‌آموزان دارد، همسو می‌باشد. این نتیجه با نظریه نفوذ اجتماعی (Ignatius & Kokkonen, 2012) همخوانی دارد که براساس آن، خودافشایی عمیق‌تر و بیشتر منجر به ایجاد روابط بین‌فردی قوی‌تر می‌شود. در محیط یادگیری زبان دوم، خودافشایی کلامی، فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند؛ تا از واژگان متنوع‌تر و ساختارهای دستوری پیچیده‌تری استفاده کنند و تلفظ خود را در بافت‌های معنادار تمرین نمایند. این یافته‌ها اهمیت طراحی بهینه فعالیت‌های کلاسی را مورد تأکید قرار می‌دهد. به‌عنوان مثال؛ معلمان می‌توانند تمرین‌هایی طراحی کنند که زبان‌آموزان را به اشتراک‌گذاری تجربیات شخصی در قالب‌های کنترل‌شده تشویق کنند. همچنین، نتایج به‌دست آمده در پرتو این حقیقت که افزایش

ارتباطات کلامی حتی با میزان خودافشایی پایین، منجر به بهبود تمام خرده‌مهارت‌های گفتاری می‌شود، قابل توجه است (Young & Travis, 2017). لذا کارشناسان در دو حوزه آموزش زبان و برنامه‌ریزی درسی می‌توانند با آمیختن و طراحی تمرین‌ها بر پایه یادگیری، نزدیک به دنیای واقعی که فراگیر را ملزم به خودافشایی در قالبی کنترل شده (همچون بیان تجربیات شخصی) می‌کند، نه تنها مهارت گفتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشند؛ بلکه طرز تفکر، رفتار و اندیشه آن‌ها را درباره موضوع خاصی تغییر داده یا اصلاح کنند.

نتایج این مطالعه با پژوهشی همانند (Amirian et al., 2022) که بیانگر رابطه مثبت بین سبک دل‌بستگی ایمن و مهارت گفتاری زبان‌آموزان می‌باشد، هماهنگ است. همچنین نتایج به دست آمده از زاویه دیگر، با نتایج مطالعه ذکر شده، همسو هستند که در آن اشاره به همبستگی منفی بین اضطراب در به‌کارگیری زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط دارد. از آنجا که زبان‌آموزان با سبک دل‌بستگی اضطرابی، اجتنابی و آشفته نسبت به زبان‌آموزان با سبک دل‌بستگی ایمن، میزان بیشتری از اضطراب را در کلاس‌های درسی تجربه می‌کنند، می‌توان نتیجه گرفت؛ یافتن همبستگی منفی بین این سه سبک دل‌بستگی، با مهارت گفتاری در این مطالعه قابل توجه است. از سوی دیگر، با بررسی نتایج پژوهشی دیگر (Hasan et al., 2020) که اشاره به رابطه مثبت بین عزت نفس، اعتماد به نفس و مهارت گفتاری بین زبان‌آموزان دارد. نتایج این مطالعه، قابل درک است. در مطالعه آنان، سه سبک دل‌بستگی اضطرابی، اجتنابی و آشفته، همبستگی منفی معناداری با مهارت گفتاری دارند که ثابت می‌کند، افراد دارای این سه سبک دل‌بستگی نسبت به افراد دارای سبک دل‌بستگی ایمن، از عزت نفس و اعتماد به نفس پایین‌تری برخوردار هستند (O'Shaughnessy et al., 2023).

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

پژوهش حاضر نشان داد که عوامل روان‌شناختی - اجتماعی، نقش مهمی در مهارت گفتاری زبان‌آموزان دارند. تمایل به برقراری ارتباط، خودافشایی کلامی و سبک دل‌بستگی ایمن، به ترتیب قوی‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده مهارت گفتاری بودند. این یافته‌ها بر اهمیت رویکردهای جامع در آموزش زبان تأکید می‌کنند که بعد عاطفی - اجتماعی یادگیری را در کنار جنبه‌های زبانی در نظر بگیرند. به‌کارگیری این یافته‌ها در محیط‌های آموزشی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و ایجاد تجربیات یادگیری مؤثرتر بیانجامد.

یافته‌های این پژوهش، پیامدهای آموزشی مهمی برای حوزه آموزش زبان دارد که می‌تواند راهنمای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی باشد. نخستین پیامد مهم، ضرورت طراحی محیط یادگیری ایمن است که در آن زبان‌آموزان، به‌ویژه آن‌هایی که سبک‌های دل‌بستگی نایمن دارند، بتوانند احساس امنیت روانی کنند. چنین فضایی می‌تواند

بستری مناسب برای رشد مهارت‌های ارتباطی فراهم آورد. دومین پیامد، اهمیت طراحی فعالیت‌های خودافشایی-محور است که به‌صورت تدریجی و برنامه‌ریزی شده، سطوح عمیق‌تری از خودافشایی را در زبان‌آموزان تشویق می‌کند. این‌گونه فعالیت‌ها می‌تواند شامل بیان تجربیات شخصی در قالب‌های کنترل شده و متناسب با سطح زبان‌آموزان باشد. سومین پیامد آموزشی، لزوم تقویت تمایل به برقراری ارتباط از طریق روش‌های متنوع آموزشی است. روش‌هایی مانند یادگیری پروژه‌محور که زبان‌آموزان را درگیر حل مسائل واقعی می‌کند، فعالیت‌های نقش‌آفرینی که امکان تجربه موقعیت‌های مختلف ارتباطی را فراهم می‌آورد و بحث‌های گروهی، حول موضوعات جذاب و مرتبط با زندگی زبان‌آموزان، همگی می‌توانند در افزایش تمایل به ارتباط مؤثر باشند. چهارمین پیامد، اهمیت ارائه پشتیبانی روان‌شناختی برای زبان‌آموزانی است که سبک‌های دلبستگی ناایمن دارند. این پشتیبانی می‌تواند شامل خدمات مشاوره‌ای تخصصی و برنامه‌های حمایتی باشد که به این دسته از زبان‌آموزان کمک می‌کند، بر چالش‌های عاطفی - اجتماعی خود در محیط یادگیری زبان غلبه کنند.

محدودیت‌هایی که این مطالعه با آن‌ها روبرو بود، شامل در نظر نگرفتن سن و جنسیت جامعه شرکت‌کنندگان در تفسیر نتایج این مطالعه، به‌دلیل عدم توازن در تعداد شرکت‌کنندگان با جنسیت مرد و زن و همچنین پراکندگی وسیع سنی آن‌ها بود. همچنین در نظر نگرفتن فاز پژوهشی کیفی؛ شامل مصاحبه با شرکت‌کنندگان در این مطالعه، برای توضیح بهتر رابطه‌های کشف شده بین متغیرهای مورد نظر، از دیگر محدودیت‌های این مطالعه می‌باشد.

موضوعاتی برای مطالعات همانند در آینده پیشنهاد می‌شود که می‌تواند نه تنها به درک نتایج این پژوهش کمک کند، بلکه نتایج این پژوهش را تعمیم دهد؛ از جمله در نظر گرفتن همبستگی توانش ارتباطی یا سایر مهارت‌های زبانی و بررسی روابط محتمل بین این متغیرها با سبک‌های دلبستگی مختلف، انتخاب جامعه آماری از بین افرادی که از مشکلات گفتاری شایع؛ مانند اختلال بیانی و درکی یا لکنت رنج می‌برند. بررسی رابطه بالقوه بین متغیرهای زیستی؛ از جمله سن و جنسیت با میزان خودافشایی کلامی، تمایل به برقراری ارتباط و انواع سبک‌های دلبستگی و در پایان، یافتن رابطه‌های احتمالی بین اضطراب زبان‌آموزان و خود افشایی کلامی به‌خصوص بین زبان‌آموزان سبک‌های دلبستگی اضطرابی، اجتنابی و آشفته که همگی می‌توانند در بستر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان به اجرا درآیند. علاوه بر آن، توسعه ابزارهای سنجش بومی، طراحی برنامه‌های آموزش معلمان و ایجاد دستورالعمل‌های آموزشی ویژه برای زبان‌آموزان با سطوح مختلف خودافشایی کلامی، تمایل به برقراری ارتباط، سبک دلبستگی و مهارت گفتاری، می‌تواند از جمله دستاوردهای ارزشمند پژوهش‌های آینده در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باشد.

فهرست منابع:

- صفاریه، محدثه، و محمدرضایی، علی (۱۳۹۹). بررسی چالش‌های آموزش زبان فارسی در کلاس‌های چندفرهنگی. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۲ (۱)، ۴۳-۵۵.
- قادری، مصطفی؛ بلندهمتان، کیوان؛ هواس بیگی، فاطمه و بابکان، سمیرا (۱۳۹۶). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش‌های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۳، ۹۵-۱۱۳.

References:

- Aksan, N., Kisac, B., Aydın, M., & Demirbukan, S. (2009). Symbolic interaction theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 902-904.
- Amirian, S. M. R., Daneshrah, A., & Mehrabadi, H. (2022). Examining the role of foreign language anxiety and attachment style in willingness to communicate. *Psychological Studies*, 67 (4), 480-487.
- Bayrami, M. (2012). Comparison of happiness and willingness to communicate in attachment styles in university students. *International Journal of Behavioral Sciences*, 6 (2), 105-109.
- Bergil, A. S. (2016). The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232 (1), 177-187.
- Braithwaite, D. O., & Schrodt, P. (2021). *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*. Routledge.
- Cevik, G. B. (2018). The roles of attachment styles, anxiety, and communication skills in the prediction of self esteem in university students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8 (1), 25-39.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Feeney, J.A., Noller, P.I., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In M.B. Sperling & W.H. Berman (Eds.), *Attachment in adults* (pp. 128-152). Guilford Press.
- Ghaderi, M., Boland-Hematian, K., Havaas-Beigi, F., & Babakan, S. (2017). Primary school teachers' lived experiences of challenges of teaching in Persian in bilingual areas. *Quarterly Journal of Education*, 133, 95-113. [In Persian]
- Hasan, H., Hanafi, M., & Sadapotto, A. (2020). Correlation between EFL learners self-confidence and speaking skill. *Majesty Journal*, 2 (2), 48-56.
- Huang, H. T. D. (2023). Examining the effect of digital storytelling on English speaking proficiency, willingness to communicate, and group cohesion. *TESOL Quarterly*, 57 (1), 242-269.
- Ignatius, E., & Kokkonen, M. (2012). Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology*, 59 (4), 362-391.
- Jourard, S. M., & Lasakow, P. (2013). The Jourard sixty-item self-disclosure questionnaire. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56 (1), 91-101.
- Macintyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11 (2), 135-142.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge University Press.

- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M.** (2017). *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro-and micro-perspective*. Multilingual Matters.
- O'Shaughnessy, R., Berry, K., Dallos, R., & Bateson, K.** (2023). *Attachment theory: The basics*. Taylor & Francis.
- Peng, J. E.** (2014). *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective*. Multilingual Matters.
- Peterson, K.** (2021). *Why do English second language students have speaking problems? The guide to English speaking skills*. Smashwords Publication.
- Quist-Adade, C.** (2019). *Symbolic interactionism: The basics*. Vernon Press.
- Safarieh, M. & Mohammad-Rezaei, A.** (2020). Investigating challenges of teaching Persian in multi-cultural classes. *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 2 (1), 43-55. [In Persian]
- Sayedi, F., Yazdanbakhsh, K., & Karami, J.** (2017). The relationship between attachment styles, self-regulation, and academic achievement in students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3 (4), 250-259.
- Simonds, M., & Smits, T. F.** (2021). *Language education and emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes*. Routledge.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S.** (2015). *Attachment theory and research: New directions and emerging themes*. Guilford Publications.
- Tavakoli, P., & Wright, C.** (2020). *Second language speech fluency: From research to practice*. Cambridge University Press.
- Wasserman, I. C., & Fisher-Yoshida, B.** (2017). *Communicating possibilities: A brief introduction to the coordinated management of meaning (CMM)*. Taos Institute Publications.
- Yashima, T.** (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K.** (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54 (1), 119-152.
- Young, K. S., & Travis, H. P.** (2017). *Oral communication: Skills, choices, and consequences*. Waveland Press.

