

ORIGINAL ARTICLE

Peer Socialization and Implementation of Politeness Strategies by Iranian EFL Learners in an English Institution: a Netnographic Research

Maryam Sabouri¹, Saeed Ghaniabadi², Seyyed Mohammad Reza Adel³, Mohammad Davoudi⁴

1. PhD Graduate, Maragheh University, East Azerbaijan, Iran.
2. Assistant professor, Hakim Sabzevari University, Khorasan, Iran
3. Associate Professor, Hakim Sabzevari University, Khorasan, Iran
4. Associate Professor, Hakim Sabzevari University, Khorasan, Iran

Correspondence:

Saeed Ghaniabadi

Email: s.ghaniabadi@hsu.ac.ir

Received: 31/May/2025

Revised: 26/Jul/2025

Accepted: 23/Aug/2025

How to cite:

Sabouri, M.; Ghaniabadi, S.; Adel, M.; & Davoudi, M. (2025). Peer Socialization and Implementation of Politeness Strategies by Iranian EFL Learners in an English Institution: a Netnographic Research, *Journal of Sociolinguistics*, 8 (31), 93-111.

(DOI: [10.30473/il.2025.74762.1694](https://doi.org/10.30473/il.2025.74762.1694))

ABSTRACT

Studies on language learners' socialization play a pivotal role in understanding the interactive and cultural processes that shape not only linguistic proficiency but also social identity and communication skills. This ethnographic study attempted to investigate the effect of peers on the EFL learners' language socialization (LS) and implementation of politeness strategies during the COVID-19 pandemic. The data-gathering instruments include class observation, semi-structured interviews, researcher notes, audio-recorded files, and student journals. To analyze data, they ran MAXQDA analytic pro-2020 based on direct qualitative content analysis. According to the seven principles of LS (Lee & Bucholtz, 2015), the results revealed eleven sub-categories: Behavioral adaptation in cyberspace, creating a common group language, sharing knowledge in new ways, digital support networks, developing social identity, reinforced negative politeness, strategic rotation, positive digital politeness, modulating humor, modulating hierarchy, and reviewing politeness. In conclusion, peers are very influential in the learners' LS. Besides, Iranian EFL learners employed positive and negative politeness strategies in interacting with their teachers and peers.

KEYWORDS

Peer socialization, Politeness strategies, EFL learners, Language socialization, Netnography, and Virtual classes.



Introduction

Goodwin and Kyratzis (2011) turn our attention from the roles played by adults to the importance of other children in peer language socialization (PLS). Peer group is the pivot of social change and during interaction with peers, the child's life is transformed from the helpless child into matured adult. The company of peers is a very important in child's social environment, through which they develop feelings and share emotions with each other (Aleksandra, 2018).

The most widely used politeness theory (Brown & Levinson, 1987) sees politeness as a form of 'social control' (Brown & Levinson, 1987, p. 2). Competence in displaying polite demeanors including appreciation, respect, and deference is socialized in different communities from a young age. As such, many researchers study the effect of gender differences on using politeness strategies (Esfahlan & Boroumand, 2020), apology (Ahangar, & Zeynali, 2018), over-politeness (Izadi, 2016), Ta'arof (Makarova & Pourmohammadi, 2021;), and complaint and politeness strategies (Masjedi & Paramasivam, 2018); however, the role of peers in socializing learners into using different politeness strategies has received no attention. Thus, using PLS (Ochs & Schieffelin, 2011), this interdisciplinary study which combined social theories such as LS and politeness strategies into educational fields specifically teaching and learning English language, contributed to a growing body of research on the LS theory by analyzing politeness strategies, during Covid-19 pandemic of Iranian EFL learners in virtual classes (Skype and WhatsApp).

1. How do competent peers socialize each other through social interactions inside the classroom?
2. How do Iranian EFL learners use politeness strategies in interaction with their teachers and peers?

Method

Participants and setting

We focused on five adult learners in an English institution in Sabzevar. In this investigation, we selected the samples in the spirit of the convenience sampling method as a non-probability sampling. This ethnography study focused on an English institution called "Andishe Sazan" (pseudonym).

Table 1. Demographic Information of Participants

No	Name (pseudonym)	Gender	Age	Educations
1.	Ali	Male	16	Mathematics Student
2.	Milad	Male	20	Medical Student
3.	Mohammad	Male	18	Computer Engineer
4.	Sara	Female	18	Bachelor of Management
5.	Fatemeh	Female	17	Student of Humanity Science

Data collection procedure

We collected the data over an academic year employing participant observation, student journals, semi-structured interviews, and the researcher's field notes (see Table 2)

Table 2. Summary of the Database

Method	Data Collection Period (September 2020- May 2021)	Data
Observation	ongoing	One EFL class 144 hours
Student's journal	ongoing once a week	Total of 72 reports Once per week Additional email messages, face-to-

Method	Data Collection Period (September 2020- May 2021)	Data
		face/telephonic conversations between the participants and the researcher
Semi-structured interview	Interview1. At the beginning of academic year Interview2. After 3 months Interview3. Three months later Interview4. At the end of year	Audio-taped Skype interviews Transcribed and translated by the researcher Total twenty interviews About 30 to 45 minutes
Researcher's Field-Notes	Ongoing	Twice per week Audiotaped and written

Data Analysis Procedures

This study employed the Direct Qualitative Content Analysis (DQCA) method proposed by Mayring (2014) to validate or develop the LS theory. Considering the seven steps in this theory and LS principles based on Lee and Bucholtz (2015), we determined the research questions and the theoretical framework. We utilized MAXQDA Analytic Pro-2020 software for analyzing data. After revising the codes several times, we extracted two key categories and eight sub-categories.

Results and Discussion

We designed Table 3 to simplify the nexus of primary categories and subcategories.

Table 3. A Summary of the Main Categories and Subcategories of LS

Research Questions	Principles of LS Theory	The Emerging Subcategories
RQ1	Peer Socialization	Peer behavior
		Peer attitude
		Peer interaction
		Group work
RQ2	LS Involves Power and Inequality	Speaking skill
		Teacher's attitude
		Language exposure
		Respect toward Teacher
		Respect toward Peers

(Lee & Bucholtz, 2015)

RQ1. The findings provided evidence for peer socialization. In line with Carr (2010) and O'Connor (2003), peer socialization is studied adequately among those who are otherwise culturally understood as relative novices, like children or students. The findings provided evidence supporting Ochs and Schieffelin (2011) that the role of 'expert' and 'novice' is relational rather than fixed culturally allocated categories (see Duff, 2010).

RQ2. We highlighted the interconnection of language, culture, and learning in relation to processes of power and inequity, as it is through language that inequitable ideologies and educational practices are constructed and enacted in ways that positively or negatively affect students and teachers, as well as families and communities (Baquedano-López & Hernandez 2011), this is in line with these studies (Duff, 2020; Kim & Duff, 2012).

Conclusion

To ensure a clear and reader-friendly conclusion, we will highlight the main point below:

- Peer's behavior, attitude, and interaction can explicitly and implicitly affect the learners' LS.
- Teacher's attitude toward the English language and culture influence the learners' motivation to learn it.

- Regarding the politeness strategies, there are cultural differences between Iranian culture and English native speakers' culture. Thus, it affects learner's socialization.
- The learners used the positive politeness strategy to show their solidarity and respect toward teacher.
- The use of negative politeness strategy were low since the virtual context was not as face-threatening as in the face-to-face interactions in the class.

The implication of the study is for the researchers to become familiar with executing an online ethnography in virtual setting. Furthermore, this study have an implication for parents, teachers, and learners in that they should be so careful about the relation of the learners and peers and how much they can effect on their learning process.

Keywords

Peer socialization; Politeness strategies; EFL learners; Language socialization; Netnography; and Virtual classes.

«مقاله پژوهشی»

جامعه‌پذیری همتایان و راهبردهای ادب‌ورزی در یادگیری زبان انگلیسی: یک مطالعه قوم‌نگاری شبکه‌ای

مریم صبور^۱، سعید غنی‌آبادی^{۲*}، سیدمحمد رضا عادل^۳، محمد داودی^۴

چکیده

مطالعات جامعه‌پذیری زبان‌آموزان به عنوان یکی از ارکان اساسی در یادگیری زبان، نقش تعیین‌کننده‌ای در درک فرآیندهای تعاملی و فرهنگی دارد که نه تنها بر تسلط زبانی، بلکه بر شکل‌گیری هویت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی مؤثر است. این مطالعه قوم‌نگارانه به بررسی تأثیر همتایان بر جامعه‌پذیری زبان‌آموزان در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی و به‌کارگیری راهبردهای ادب‌ورزی در طول همه‌گیری کووید-۱۹ می‌پردازد. ابزارهای جمع‌آوری داده شامل مشاهده کلاسی، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، یادداشت‌های پژوهشگران، فایل‌های صوتی ضبط‌شده و یادداشت‌های روزانه زبان‌آموزان می‌شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار تحلیلی MAXQDA pro-2020 که بر اساس تحلیل محتوای کیفی مستقیم است استفاده شده است. بر اساس هفت اصل جامعه‌پذیری زبان (لی و بوکولتز، ۲۰۱۵)، نتایج نشان داد که ۱۱ زیرمجموعه شامل سازگاری رفتاری در فضای مجازی، خلق زبان مشترک گروهی، تقسیم دانش به شیوه‌های نوین، شبکه‌های حمایتی دیجیتال، توسعه هویت اجتماعی، ادب منفی تقویت شده، چرخش راهبردی، ادب مثبت دیجیتال، طنز تعدیل‌کننده، تعدیل سلسله مراتب و بازبینی ادب‌ورزی را می‌توان بازشناسی کرد. در نتیجه، همتایان در جامعه‌پذیری زبان‌آموزان بسیار تأثیرگذار هستند. علاوه بر این، زبان‌آموزان ایرانی از راهبردهای ادب‌ورزی مثبت و منفی در تعامل با معلم و همتایان خود استفاده کردند.

واژه‌های کلیدی

جامعه‌پذیری همتایان، راهبردهای ادب‌ورزی، جامعه‌پذیری زبان، قوم‌نگاری شبکه‌ای، کلاس‌های مجازی، زبان‌آموزان زبان انگلیسی.

۱. دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مراغه، آذربایجان شرقی، ایران.
۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، خراسان، ایران.
۳. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، خراسان، ایران.
۴. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، خراسان، ایران.

نویسنده مسئول:

سعید غنی‌آبادی

رایانامه: s.ghaniabadi@hsu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

صبوری، مریم؛ غنی‌آبادی، سعید؛ عادل، سیدمحمد رضا؛ و داودی، محمد (۱۴۰۴). جامعه‌پذیری همتایان و راهبردهای ادب‌ورزی در یادگیری زبان انگلیسی: یک مطالعه قوم‌نگاری شبکه‌ای، فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی، ۸ (۳۱)، ۹۳-۱۱۱.

(DOI: [10.30473/IL.2025.74762.1694](https://doi.org/10.30473/IL.2025.74762.1694))

مقدمه

جامعه‌پذیری زبان به فرآیندی اشاره دارد که از طریق آن افراد نه تنها زبان را می‌آموزند، بلکه هنجارها، ارزش‌ها و شیوه‌های ارتباطی جامعه خود را نیز درونی می‌کنند (شیفلین و اوکس^۱، ۲۰۱۷). این مفهوم که ریشه در انسان‌شناسی زبانی دارد، بر این باور استوار است که یادگیری زبان و اجتماعی‌شدن دو فرآیند درهم‌تنیده هستند که به موازات یکدیگر پیش می‌روند (کولیک و شیفلین^۲، ۲۰۰۴). در چارچوب آموزش زبان، جامعه‌پذیری زبانی به ویژه در محیط‌های آموزشی اهمیت می‌یابد، جایی که زبان‌آموزان نه تنها قواعد زبانی، بلکه شیوه‌های مناسب تعامل در موقعیت‌های مختلف را نیز می‌آموزند (داف^۳، ۲۰۲۰).

تحولات آموزشی ناشی از همه‌گیری کووید-۱۹ منجر به تغییرات بنیادین در شیوه‌های یادگیری و به‌ویژه در فرآیند جامعه‌پذیری زبانی شده است. مطالعات بین‌المللی (داف، ۲۰۲۰؛ لام^۴، ۲۰۰۴) و پژوهش‌های داخلی (صبوری و همکاران، ۲۰۲۴؛ نوروزی و همکاران، ۲۰۱۲) نشان می‌دهند که انتقال ناگهانی به آموزش مجازی تأثیرات عمیقی بر ابعاد مختلف یادگیری زبان داشته است. این تغییرات هم شامل چالش‌هایی مانند کاهش تعاملات حضوری و محدودیت در ارتباطات غیرکلامی بوده و هم فرصت‌های جدیدی برای توسعه مهارت‌های ارتباطی در بستر دیجیتال ایجاد کرده است. در این میان، نقش همتایان به عنوان یکی از ارکان اصلی فرآیند جامعه‌پذیری زبانی (وانگ و جوکیکوکو^۵، ۲۰۲۴) دستخوش تحولات قابل توجهی شده است. در محیط‌های سنتی، تعاملات چهره به چهره و فعالیت‌های گروهی بستر مناسبی برای تبادل زبانی و فرهنگی فراهم می‌کرد (اوکس و شیفلین، ۲۰۱۱). اما در محیط‌های مجازی، این تعاملات ماهیتی متفاوت یافته‌اند. پژوهش عباسی و کلاری (۲۰۲۰) در ایران نشان می‌دهد که زبان‌آموزان برای جبران محدودیت‌های محیط مجازی، از راهبردهای جدیدی مانند استفاده بیشتر از پیام‌های متنی، ایموجی‌ها و صوت‌های کوتاه استفاده می‌کنند.

نظریه جامعه‌پذیری زبان (لی و بوکولتز، ۲۰۱۵) بر این نکته تأکید دارد که یادگیری زبان تنها از طریق آموزش رسمی محقق نمی‌شود، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی و

مشارکت در فعالیت‌های گروهی شکل می‌گیرد. این امر در محیط‌های آموزش مجازی که تعاملات اغلب به صورت غیرهمزمان و با محدودیت‌های فناورانه انجام می‌شود، نیازمند بازتعریف مفاهیم سنتی جامعه‌پذیری زبانی است.

از سوی دیگر، ادب‌ورزی به عنوان عنصری کلیدی در تعاملات اجتماعی (براون و لوینسون^۶، ۱۹۸۷) در این محیط‌های جدید با چالش‌های منحصر به فردی مواجه شده است. مطالعاتی مانند پژوهش مسجدی و پرمسیوم^۷ (۲۰۱۸) در ایران نشان داده‌اند که زبان‌آموزان ایرانی در به‌کارگیری راهبردهای ادب‌ورزی در تعاملات بین‌فرهنگی با دشواری‌هایی روبرو هستند. این مسئله در محیط‌های مجازی که بسیاری از نشانه‌های ارتباطی غیرکلامی (مانند زبان بدن، تن صدا و تماس چشمی) وجود ندارند، پیچیده‌تر نیز می‌شود. با توجه به این پیشینه، پژوهش حاضر با تمرکز بر دو پرسش به هم پیوسته به بررسی این موضوع می‌پردازد:

۱. چگونه همتایان در کلاس‌های مجازی زبان انگلیسی به جامعه‌پذیری زبانی یکدیگر کمک می‌کنند؟
 ۲. این تعاملات همتایان چگونه بر انتخاب و کاربرد راهبردهای ادب‌ورزی زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ارتباط این دو پرسش در چارچوب نظری پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از یک سو، جامعه‌پذیری زبانی در محیط‌های مجازی مستلزم ایجاد هنجارهای جدید تعاملی است (هافنر و یو^۸، ۲۰۲۰)؛ و از سوی دیگر، این هنجارها به نوبه خود بر چگونگی به‌کارگیری راهبردهای ادب‌ورزی تأثیر می‌گذارند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که فرآیند جامعه‌پذیری زبانی و کاربرد راهبردهای ادب‌ورزی در یک رابطه دیالکتیکی با هم قرار دارند.

این پژوهش با استفاده از روش قوم‌نگاری شبکه‌ای به بررسی این پدیده‌ها در یک آموزشگاه زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد. انتخاب این روش به پژوهشگران امکان می‌دهد تا ضمن مشاهده تعاملات در محیط طبیعی، به تحلیل عمیق‌تر فرآیندهای جامعه‌پذیری زبانی و ادب‌ورزی در بستر آموزش مجازی بپردازند. یافته‌های این مطالعه همچنین می‌تواند به درک بهتر تأثیرات آموزش مجازی بر فرآیندهای جامعه‌پذیری زبانی و طراحی راهبردهای آموزشی مؤثرتر در شرایط مشابه کمک کند.

1. Schieffelin & Ochs

2. Kulick & Schieffelin

3. Duff

4. Lam

5. Wang & Jokikokko

6. Brown & Levinson

7. Masjedi & Paramasivam

8. Hafner & Yu

می‌شوند (سینگ و ورما^{۱۱}، ۲۰۲۱).

راهبردهای ادب‌ورزی

مطالعات مربوط به ادب‌ورزی به عنوان یک زمینه در کاربردشناسی^{۱۲} عمدتاً با انتشار نظریه بنیادی براون و لوینسون (۱۹۸۷) پا گرفت. همانطور که ریتز^{۱۳} (۲۰۰۰) بیان می‌کند: ادب چیزی نیست که انسان با آن متولد شود، بلکه چیزی است که از طریق فرآیند جامعه‌پذیری کسب می‌کند. ادب به این معنا یک پدیده "طبیعی" نیست که قبل از بشر وجود داشته باشد، بلکه پدیده‌ای است که از نظر اجتماعی-فرهنگی و تاریخی ساخته شده است (ص ۱). برای درک بهتر این مفهوم، به چند مثال ملموس اشاره می‌کنیم:

۱. درخواست غیرمستقیم: در فرهنگ انگلیسی، به جای گفتن مستقیم «پول به من بده» از عباراتی مانند «ممکنه لطفاً کمکی به من بکنی؟» استفاده می‌شود. این نمونه‌ای از ادب‌ورزی منفی است که به حفظ وجهه مخاطب کمک می‌کند (براون و لوینسون، ۱۹۸۷).
۲. عذرخواهی‌های تشریفاتی: در ژاپنی، عبارت «sumimasen» هم به معنی «بخشید» و هم «متشکرم» به کار می‌رود. این نشان‌دهنده تأکید فرهنگ ژاپنی بر حفظ هماهنگی اجتماعی است (اید^{۱۴}، ۲۰۰۵).
۳. خطاب کردن: در فارسی، استفاده از «شما» به جای «تو» در موقعیت‌های رسمی نمونه‌ای از ادب‌ورزی است. مثلاً معلمی ممکن است بگوید: «خانم محمدی، لطفاً شما بیایید اینجا.» به جای «مریم، تو بیا اینجا.» (رک. کوتلاکی^{۱۵}، ۲۰۰۲)
۴. تعارف‌های ایرانی: در فرهنگ ایرانی، پیشنهاد چندباره غذا یا نوشیدنی به مهمان، حتی وقتی می‌دانیم ممکن است واقعاً نخواهد، نمونه‌ای بارز از ادب‌ورزی مثبت است (سلیمانی‌فر، ۲۰۲۴). مثلاً گفتن «بفرمایید! اصلاً میل ندارید؟» برای سومین بار.

این مثال‌ها نشان می‌دهند که ادب‌ورزی در فرهنگ‌های مختلف اشکال متفاوتی دارد. و از دوران کودکی در تعاملات

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

جامعه‌پذیری زبان همتایان

گودوین و کیراتزیس^۱ (۲۰۱۱) توجه ما را از نقش‌هایی که بزرگسالان بازی می‌کنند به اهمیت نقش کودکان در جامعه‌پذیری زبان همتایان معطوف می‌کنند. عاملیت کودکان در سازمان‌دهی محلی همتایان و خواهر و برادرها، در هنگام تحلیل استفاده کودکان از منابع فرهنگی و زبانی در ساختن جهان‌های اجتماعی^۲، حائز اهمیت است.

مکانیسم جامعه‌پذیری همتایان

همتایان نقش بسیار مهمی در مکانیسم "C 5" جامعه‌پذیری (یعنی هماهنگی^۳، ارتباط^۴، همکاری^۵، همیاری^۶ و پیوند^۷) در سال‌های اولیه دارند.

۱. هماهنگی: کودکان با نشان دادن علاقه به یکدیگر در سال‌های اولیه و تعاملات روزانه به شیوه‌های گوناگون هماهنگی با همتایان را نشان می‌دهند (اندیدیک^۸ و همکاران، ۲۰۱۵).
۲. ارتباط: مهارت‌های ارتباطی به کودکان این امکان را می‌دهد تا چیزهایی را که برای خود و دیگر کودکان معنا دارد بیان کنند (اوک و شریمن^۹، ۱۹۹۰).
۳. همکاری: در فعالیت‌های یادگیری درون‌گروهی و برون‌گروهی، کودکان به طور فعال با به اشتراک گذاشتن تجربیات تعامل دارند و نقش متقابل ایفا می‌کنند (میتنیک^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۹).
۴. همیاری: همیاری درک اجتماعی کودکان را به ویژه در مورد نیت و اهداف دیگران تسهیل می‌کند (پیازه، ۱۹۳۲).
۵. پیوند: کودکانی که احساس می‌کنند در پیوند با همتایان خود هستند، به احتمال زیاد در ایجاد روابطی با همتایان که در برگیرنده نگرش‌ها و باورهای مثبت باشد موفق

1. Goodwin & Kyratzis

۲. Social worlds به معنای مجموعه روابط و ساختارهایی است که افراد در آن زندگی می‌کنند و با یکدیگر تعامل دارند. این مفهوم شامل فرهنگ، ارزش‌ها، باورها و رفتارها و روابط اجتماعی بین افراد است که در یک جامعه یا گروه خاص وجود دارد (ویکی‌پدیا)

3. coordination

4. communication

5. collaboration

6. cooperation

7. connection

8. Endedijk

9. Oke & Schreiban

10. Mitnik

11. Singh & Verma

12. pragmatics research

13. Reiter

14. Ide

15. Koutlaki

اجتماعی آموخته می‌شود، به حفظ روابط اجتماعی کمک می‌کند و با هنجارهای فرهنگی هر جامعه پیوند خورده است. بیشتر تحقیقات مرتبط با وجهه^۱ (ایزابلا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ محمد، ۲۰۲۲) چارچوب براون و لوینسون (۱۹۸۷) را برای مطالعه وجهه مثبت یا منفی اتخاذ کرده‌اند. براون و لوینسون پنج فرا راهبرد را در پاسخ به تهدیدکننده‌های وجهه^۳ ارائه کرده‌اند: (۱) بروز کنش مستقیم و بی‌درنگ بدون نشانی از ادب‌ورزی مثبت یا منفی؛ (۲) بروز کنش غیرمستقیم، مبهم و باواسطه؛ (۳) ادب‌ورزی مثبت برای تأمین وجهه مثبت دیگران؛ (۴) ادب‌ورزی منفی برای تأمین وجهه منفی دیگران؛ و (۵) عدم بروز هرگونه کنش تهدیدکننده وجهه به منظور اجتناب از ارتباط. برای پژوهش حاضر، تنها دو راهبرد ادب‌ورزی مورد بررسی قرار گرفته است: راهبردهای ادب‌ورزی منفی و مثبت.

از جامعه‌پذیری به ادب‌ورزی

پرباربردترین نظریه ادب‌ورزی (براون و لوینسون، ۱۹۸۷)، ادب را نوعی "کنترل اجتماعی" می‌داند (ص ۲). مهارت در نشان دادن رفتارهای مؤدبانه از جمله قدردانی، محترم شمردن و احترام در جوامع مختلف، از سنین جوانی شکل می‌گیرد (باقری فر و همکاران، ۲۰۱۷). در زمینه اهمیت ادب‌ورزی در فرهنگ ایرانی تحقیقات قابل توجهی در زمینه‌های مختلف وجود دارد. به عنوان مثال، مسجدی و پرمسیوم (۲۰۱۸) به بررسی عملکرد گفتاری شکایت و راهبردهای ادب‌ورزی زبان‌آموزان ایرانی هنگام برقراری ارتباط به زبان انگلیسی در دانشگاه پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن بود که راهبردهای ادب‌ورزی ایرانی‌ها غیرمستقیم است و از ادب‌ورزی منفی استفاده می‌کنند و سعی می‌کنند کنش تهدیدکننده وجهه شکایت را کاهش دهند. با این حال، زمانی که موقعیت ایجاب می‌کند، می‌توانند در نحوه گفتار خود مستقیم باشند. اگرچه این مطالعه دانش ما را در مورد راهبردهای ادب‌ورزی در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، به ویژه در ایران گسترش داد، با این وجود، استفاده از پرسشنامه کافی نیست. بنابراین، در مطالعه حاضر، از مثلث‌سازی^۴ ابزارها برای ارزیابی این پدیده از زوایای مختلف استفاده شده است (رجوع کنید به کوهزاد و همکاران، ۲۰۱۹).

پژوهشگران زیادی تأثیر تفاوت‌های جنسیتی را بر استفاده از راهبردهای گوناگون ادب‌ورزی (آهنگر و زینلی، ۲۰۱۸؛ خاکزاد اسفهلان و برومند، ۲۰۲۰؛ ماکاروا و پورمحمدی، ۲۰۱۹) مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ با این حال، تحقیقات اندکی در مورد تأثیر هم‌تایان در جامعه‌پذیرکردن یادگیرندگان در به‌کارگیری راهبردهای ادب‌ورزی مورد استفاده در فرهنگ جامعه هدف وجود دارد. بنابراین، در این مطالعه، کوشش شده است مشخص شود چگونه هم‌تایان می‌توانند بر جامعه‌پذیری زبان‌آموزان در رابطه با قوانین راهبردهای ادب‌ورزی رایج در فرهنگ هدف تأثیر بگذارند و چگونه با تفاوت در استفاده از راهبردهای ادب‌ورزی بین فرهنگ خود و فرهنگ هدف کنار می‌آیند.

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان و مکان تحقیق

بین^۵ (۲۰۱۳) توصیه می‌کند برای تحقیقات کیفی از تعداد کمی شرکت‌کننده استفاده شود تا تجزیه و تحلیل دقیق‌تری از هر کدام از آن‌ها به‌دست آید. بنابراین، این پژوهش بر روی پنج زبان‌آموز در یک مؤسسه زبان انگلیسی در سبزوار تمرکز کرده است. در این تحقیق، نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری در دسترس به عنوان روشی از نمونه‌گیری غیراحتمالی انتخاب شده‌اند.

همه اسمای افراد و مؤسسات مستعار هستند (جدول ۱ را ببینید).

جدول ۱. اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان

ردیف	اسم (مستعار)	جنسیت	سن	تحصیلات
۱.	علی	پسر	۱۶	دانش‌آموز ریاضی
۲.	میلاد	پسر	۲۰	دانشجوی پزشکی
۳.	محمد	پسر	۱۹	دانشجوی مهندسی کامپیوتر
۴.	سارا	دختر	۲۰	دانشجوی مدیریت
۵.	فاطمه	دختر	۱۷	دانش‌آموز علوم انسانی

مؤسسه اندیشه سازان: بافت کلان

این پژوهش مردمانگاره بر روی یک مؤسسه آموزش زبان انگلیسی به نام «اندیشه سازان» صورت گرفته است. نظام

1. face
2. Isabella
3. face threats
4. Triangulation

غیرممکن بود. نظام‌های آموزشی، زمینه جدیدی را برای آموزش و یادگیری فراهم کردند تا بر این مشکل غلبه کنند؛ با توجه به این موضوع، مطالعه پیش رو بر اساس اصول و رویه‌های مردم‌نگاری شبکه ای انجام شد (ریوز^۱ و همکاران، ۲۰۱۳) که نوعی مردم‌نگاری به‌روز است و در آن پژوهشگران داده‌ها را از منابع آنلاین، از جمله متون، اتاق‌های گفتگو، انجمن‌ها و جوامع مجازی جمع‌آوری می‌کنند. هرچند در این روش محدودیت در بررسی تعامل بین معلم و دانش‌آموز و همچنین مشکلات مربوط به سرعت و اتصال اینترنت وجود دارد.

روش جمع‌آوری داده‌ها

ما داده‌ها را با استفاده از روش مثلث‌سازی جمع‌آوری کردیم تا توصیف‌های عمیقی از پدیده‌ها ارائه دهیم (هاین^۲، ۲۰۰۰). مثلث‌سازی داده‌ها به عنوان یک راهبرد پژوهشی کلیدی، به استفاده نظام‌مند از چندین روش یا منبع مختلف برای جمع‌آوری داده‌ها درباره یک پدیده اشاره دارد که به افزایش اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌های تحقیق منجر می‌شود (فوش^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). این مفهوم که از علوم طبیعی به تحقیقات کیفی منتقل شده، مبتنی بر این اصل است که استفاده از چندین زاویه دید متفاوت می‌تواند درک جامع‌تر و معتبرتری از پدیده مورد مطالعه ارائه دهد. این رویکرد در پژوهش حاضر نه تنها به اعتبار علمی یافته‌ها افزود، بلکه امکان درک عمیق‌تری از پویایی‌های پیچیده جامعه‌پذیری زبانی در محیط‌های مجازی را فراهم کرد.

در این مطالعه از ابزارهای پژوهشی مشاهده مشارکت‌کنندگان، یادداشت‌های روزانه زبانی‌آموزان، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و یادداشت‌های میدانی استفاده کردیم. در ابتدا یک کلاس زبان انگلیسی را در طول یک سال تحصیلی (حدود ۱۴۴ ساعت) مشاهده کردیم. در طول مشاهده کلاس، صرفاً مشاهده‌گر بودیم و هیچ دخالتی در روال طبیعی کلاس نداشتیم. در طول مشاهدات، ما توجه ویژه‌ای به تعاملات معلم و دانش‌آموز در موضوعات درسی و غیردرسی داشتیم. در گام بعد، شرکت‌کنندگانی که شرکت می‌کردند به زبان انگلیسی در مورد کلاس‌هایی که شرکت می‌کردند ثبت کردند و در مجموع ۷۲ گزارش ارائه دادند. گزارش‌های هفتگی شامل موارد کلی زیر بود:

آموزشی مؤسسات زبان انگلیسی تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش نیست؛ بنابراین، در انتخاب برنامه درسی آزاد هستند. زبان‌آموز باید شهریه پرداخت کند. برخلاف مدارس دولتی و غیرانتفاعی، این مؤسسات از کتاب‌های نوشته شده توسط نویسندگان بومی انگلیسی زبان استفاده می‌کنند.

کلاس زبان انگلیسی و روال آن: بافت خرد

کلاس شماره ۲ شامل دو جلسه بود که هر جلسه به مدت یک ساعت و ۳۰ دقیقه برگزار می‌شد و مدت ۱۰ دقیقه استراحت داشت. این کلاس هر یکشنبه و سه‌شنبه بعدازظهر تشکیل می‌شد.

معلم به تبعیت از قوانین مؤسسه، روال نظام‌مندی برای تدریس اتخاذ کرده بود: (الف) شروع کلاس با طرح پرسشی مربوط به موضوع متن خواندن و پاسخ‌دهی زبان‌آموزان به زبان انگلیسی؛ (ب) دعوت از دانش‌آموزان برای ارائه خلاصه متن خواندن و سپس تدریس جزئیات محتوای آن؛ (ج) گوش دادن به یک فایل صوتی و پرسش و پاسخ به سؤالات به زبان انگلیسی؛ (د) تدریس نکات گرامری با استفاده از مثال‌ها و در درون متن؛ (ه) درخواست از زبان‌آموزان برای انجام تکالیف؛ (و) بحث در مورد یک موضوع روز به زبان انگلیسی. دانش‌آموزان در طول کلاس یادداشت‌برداری می‌کردند، کتاب‌های درسی را می‌خواندند و سؤالات را یک به یک توضیح می‌دادند (شکل ۱).



شکل ۱. خلاصه ای از کلاس انگلیسی و روال آن

طرح تحقیق

مطالعه حاضر در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ انجام شد. در آن شرایط تدریس در کلاس‌ها مانند قبل از همه‌گیری

۱. خلاصه‌ای از فعالیت‌های روزانه کلاسی،
۲. خلاصه‌ای از مشارکت کلاسی و تأملاتشان،
۳. مشاهداتشان در مورد مشارکت همتایان، و
۴. افکار و دغدغه‌هایشان در مورد مطالعات خود به طور کلی.

ما این موارد را برای کمک به شرکت‌کنندگان در فرآیند گزارش‌دهی‌شان ارائه کردیم؛ نخست، آن‌ها گزارشی را به یکی از نویسندگان ایمیل می‌کردند. سپس، او در مورد آن نظر می‌داد و سؤالات بیشتری می‌پرسید. فرآیند گزارش‌دهی تا حد زیادی تعاملی بود و لایه‌های ارزشمندی از داده‌ها را تولید کرد. ما از زبان‌آموزان خواستیم تا مطالبی را که معلم‌شان در این دوره آموزش داده است، در یادداشت‌هایشان بررسی و تحلیل کنند. تفاوت این روش با مصاحبه در این است که زبان‌آموز معمولاً بلافاصله بعد از کلاس تفکر خود را راجع به تعاملات کلاسی یادداشت می‌کند اما در مصاحبه فقط باتوجه به سؤالات مصاحبه‌گر پاسخ می‌دهد. پس ما با استفاده از هر دو روش سعی کردیم تا دیدگاه زبان‌آموزان را از زوایای مختلف بررسی کنیم.

در گام سوم، ۲۰ مصاحبه نیمه ساختاریافته در دوره‌های

مختلف از طریق اسکایپ با شرکت‌کنندگان انجام دادیم. سؤالات در اولین مصاحبه با توجه به تاریخچه و سؤالات تحقیق تهیه شد و توسط محقق دیگری ارزیابی شد تا از اعتبار سؤالات اطمینان حاصل شود. سپس در مصاحبه‌های بعدی باتوجه به ارزیابی و تحلیل پاسخ زبان‌آموزان در مصاحبه اول، سؤالات اصلاح و یا سؤالات جدیدی به آن افزوده شد. و به این ترتیب سؤالات چهار مرحله‌ی مصاحبه تهیه کردیم. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته که هر سه ماه یک‌بار به زبان فارسی انجام می‌شد، به آن‌ها فرصت می‌داد تا بیشتر در مورد عملکرد خودشان تأمل کنند. هر مصاحبه حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول می‌کشید و به صورت تماس صوتی در اسکایپ و یا واتساپ انجام می‌شد. علاوه بر این، همه مصاحبه‌ها را ضبط کردیم تا بعداً آن‌ها را مورد بررسی قرار دهیم. پس از پیاده‌سازی و ترجمه هر مصاحبه، داده‌ها را برای طرح سؤالات بعدی تجزیه و تحلیل کردیم.

در نهایت، چندین گزارش از تعاملات معلم و دانش‌آموز و رفتار معلم در معاشرت با زبان‌آموزان در هر جلسه تهیه کردیم. همچنین، گزارش‌های مفصلی در حین و بعد از مشاهدات خود نوشتیم تا بعداً در مورد آن‌ها تأمل کنیم (جدول ۲).

جدول ۲. خلاصه پایگاه داده‌ها

روش	دوره جمع‌آوری داده (شهریور ۱۳۹۹ - مهر ۱۴۰۰)	داده‌ها
مشاهده	در حال انجام	یک کلاس زبان خارجه ۱۴۴ ساعت
یادداشت‌های فراگیران	در حال انجام یک بار در هفته	در کل ۷۲ گزارش یک بار در هفته: ارسال پیام‌های ایمیلی، مکالمات حضوری/تلفنی بین شرکت‌کنندگان و پژوهشگر
مصاحبه نیمه ساختاریافته	مصاحبه شماره ۱: در ابتدای سال تحصیلی مصاحبه شماره ۲: بعد از ۳ ماه مصاحبه شماره ۳: سه ماه بعد از آن مصاحبه شماره ۴: پایان سال تحصیلی	فایل صوتی ضبط شده مصاحبه‌های اسکایپ پیاده‌سازی و ترجمه توسط پژوهشگر مجموعاً بیست مصاحبه حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه
یادداشت‌های میدانی پژوهشگر	در حال انجام	دوبار در هفته: ضبط و پیاده شده

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

این مطالعه از روش تحلیل محتوای کیفی مستقیم^۱، (میرینگ^۲، ۲۰۱۴)، برای اعتبارسنجی یا توسعه نظریه

جامعه‌پذیری زبان بهره می‌گیرد. با در نظر گرفتن هفت مرحله در این نظریه و اصول جامعه‌پذیری زبان بر اساس لی و بوکولتز (۲۰۱۵)، سؤالات تحقیق و چارچوب نظری را مشخص کردیم. افزون بر این، نظام دسته‌بندی داده‌ها شامل دسته‌های اصلی و زیرمجموعه‌ها را بر اساس تحقیقات قبلی

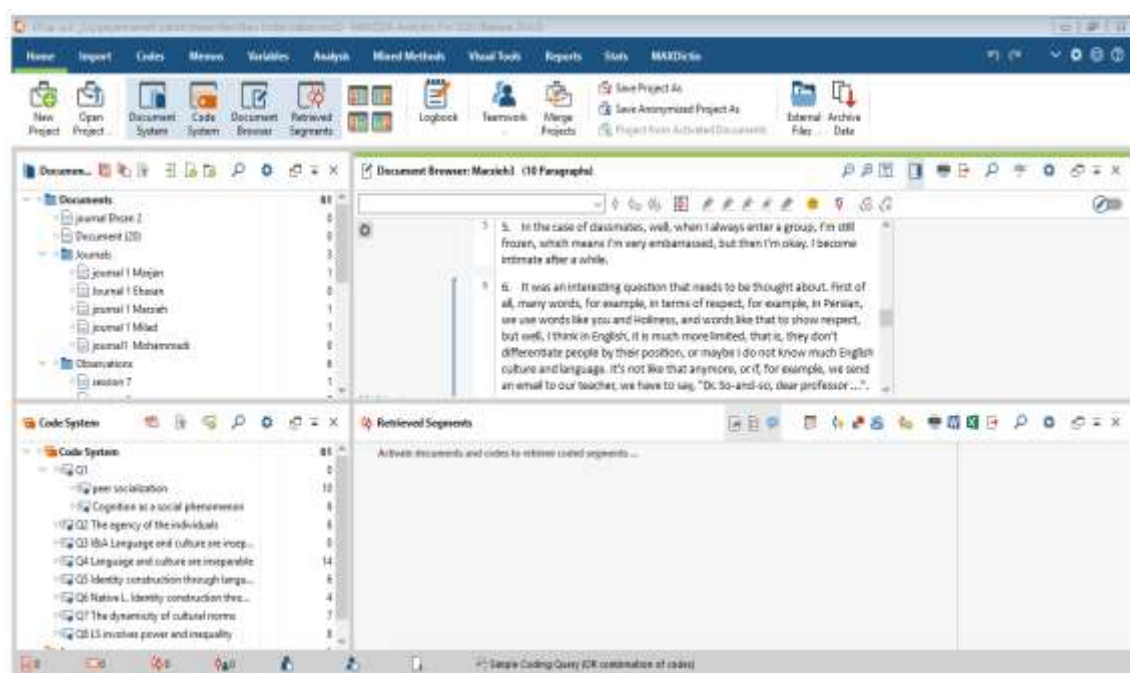
1. Direct Qualitative Content Analysis (DQCA)
2. Mayring

در تجزیه و تحلیل فایل‌های صوتی و یادداشت‌های میدانی، ما همه نمونه‌ها را پیاده کردیم تا مصادیق جامعه‌پذیری زبان را در آن‌ها جستجو کنیم. هنگامی که مقوله‌های تکرارشونده خاص را شناسایی کردیم، این الگوها را بررسی کردیم تا روابط آن‌ها را با ساختارهای نظری بیشتری بررسی کنیم و دستورالعملی برای کدگذاری ایجاد کنیم. سپس، متن و یادداشت‌ها را در نرم‌افزار تحلیلی MAXQDA Pro-2020 تجزیه و تحلیل کردیم و ۳۵ کد را در تحلیل اولیه تعیین کردیم. از آن‌ها برای فرمول‌بندی و ثبت مفروضات و فرضیه‌ها در مورد روابط بین داده‌ها یا یافته‌های مهم در داده‌ها استفاده کردیم (کوکارتز و رادیکر، ۲۰۱۹). پس از چندین بار بازبینی کدها، یک دسته اصلی و پنج زیرمجموعه در سوال تحقیق اول و یک دسته اصلی با شش زیرمجموعه در سوال تحقیق دوم استخراج کردیم. در نهایت، داده‌ها را بر اساس فراوانی و شرایط دسته‌بندی تحلیل و تفسیر کردیم (شکل ۲).

و با استفاده از نرم‌افزار تحلیلی MAXQDA Pro-2020 تعریف کردیم. استفاده از این نرم افزار موجب سهولت در کدگذاری می‌شود و می‌توان در انواع مطالعات کیفی استفاده نمود. میرینگ (۲۰۱۴) هفت مرحله را برای تحلیل محتوای کیفی مستقیم در نظر گرفته است: مشخص کردن پیشینه نظری، تعریف نظام دسته‌بندی، تعیین روشی برای کدگذاری، ایجاد کدهای اولیه، بازبینی دستورالعمل گروه‌بندی، بررسی مجدد داده‌ها و تفسیر.

لی و بوکولتز (۲۰۱۵) هفت اصل جامعه‌پذیری زبان را در فضاها و روش‌های مختلف یادگیری شناسایی کردند: (۱) شناخت به عنوان یک پدیده اجتماعی؛ (۲) جدایی‌ناپذیری زبان و فرهنگ؛ (۳) پویایی هنجارهای فرهنگی یک جامعه؛ (۴) قدرت و نابرابری؛ (۵) استقلال افراد؛ (۶) هویت؛ و (۷) نقش‌های رابطه‌ای متخصص و مبتدی.

این مطالعه دو اصل اساسی جامعه‌پذیری زبان (اول و چهارم) و مکانیسم جامعه‌پذیری 5C را در نظر گرفته است.



شکل ۲. MAXQDA Analytics Pro-2020

گودوین و کیراتز (۲۰۱۱) پاسخ دادیم. از این رو، جدول شماره ۳ را برای ساده‌سازی پیوند دسته‌ها و زیرمجموعه‌ها طراحی کردیم.

نتایج و بحث

در این بخش، به هر سوال تحقیق بنا بر اصول جامعه‌پذیری زبان لی و بوکولتز (۲۰۱۵) و مکانیسم جامعه‌پذیری 5C

جدول ۳. خلاصه‌ای از مجموعه‌های اصلی و زیرمجموعه‌های جامعه‌پذیری زبان

سوالات تحقیق	اصول نظریه جامعه‌پذیری زبان	زیرمجموعه‌های مستخرج
سوال تحقیق ۱	جامعه‌پذیری همتایان و شناخت به عنوان پدیده اجتماعی	سازگاری رفتاری در فضای مجازی خلق زبان مشترک گروهی تقسیم دانش به شیوه‌های نوین شبکه‌های حمایتی دیجیتال توسعه هویت جمعی
سوال تحقیق ۲	جامعه‌پذیری زبان شامل قدرت و نابرابری است	ادب منفی تقویت شده چرخش راهبردی ادب مثبت دیجیتال طنز تعدیل کننده تعدیل سلسله مراتب بازبینی ادب ورزشی

سوال تحقیق ۱: جامعه‌پذیری همتایان

در اولین سوال تحقیق، بررسی کردیم که چگونه همتایان شایسته با زبان‌آموزان ایرانی از طریق تعاملات اجتماعی در کلاس درس معاشرت می‌کنند. این مطالعه برای پاسخ به این سوال یک اصل جامعه‌پذیری زبان یعنی شناخت به عنوان پدیده‌ای اجتماعی و جامعه‌پذیری همتایان را با استفاده از مکانیسم جامعه‌پذیری 5C در نظر گرفت. طبق این تحقیق، کدهای سازگاری رفتاری در فضای مجازی، خلق زبان مشترک گروهی، تقسیم دانش به شیوه‌های نوین، شبکه‌های حمایتی دیجیتال و توسعه هویت جمعی را از داده‌ها و بر اساس تئوری جامعه‌پذیری و 5C به دست آوردیم.

۱. سازگاری رفتاری در فضای مجازی

(هماهنگی): سازگاری رفتاری و مکانیسم هماهنگی در محیط‌های مجازی اشکال پیچیده‌تری به خود می‌گیرد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به تدریج الگوهای زمانی مشابهی برای مشارکت در گفتگوهای مجازی توسعه دادند. به عنوان مثال در ۷۸٪ از جلسات مشاهده‌شده، فاصله زمانی میان پرسش معلم و پاسخ دانش‌آموزان به طور میانگین ۲۰۳ دقیقه بود که نشان‌دهنده توسعه یک ریتم جمعی است. یکی از شرکت‌کنندگان توضیح می‌دهد: "اول متوجه شدم که دوستانم معمولاً چقدر بعد از سوال معلم صبر می‌کنند و بعد سعی کردم مثل آنها رفتار کنم" (علی، مصاحبه سوم). این هماهنگی در استفاده از ابزارهای دیجیتال نیز مشهود بود؛ مثلاً وقتی ۶۵٪ از گروه شروع به استفاده از استیکرهای خاصی برای تأیید نظرات کردند، دیگران نیز به تدریج این

الگو را پذیرفتند. این یافته با مطالعه انددیک و همکاران (۲۰۱۵) درباره توسعه هماهنگی بین‌فردی در فعالیت‌های گروهی همخوانی دارد. اما محیط مجازی این هماهنگی را به شکل غیرکلامی و از طریق الگوهای زمانی نشان می‌دهد.

۲. خلق زبان مشترک گروهی (ارتباط): فرآیند ارتباط در فضای مجازی منجر به ظهور گونه‌های زبانی منحصر به فردی شد. زبان‌آموزان به طور جمعی اصطلاحات و نشانه‌هایی را ابداع کردند که مختص گروه آنها بود. برای نمونه، آنها از علامت "???" برای بیان عدم درک مطلب استفاده می‌کردند یا عبارت "درد انگلیسی" را برای اشاره به مشکلات یادگیری به کار می‌بردند. یکی از شرکت‌کنندگان در یادداشت خود نوشته بود: "ما کم‌کم لهجه دیجیتال مخصوص به خودمان را پیدا کردیم؛ مثلاً همه یاد گرفتیم که برای نشان دادن تعجب بنویسیم 'وایسا چی؟!'. به جای 'ببخشید می‌تونید تکرار کنید؟'" (سارا، یادداشت هفتگی). این یافته‌ها نشان می‌دهد که ۸۲٪ از ارتباطات درون گروهی از این کدهای مشترک استفاده می‌کردند. ۸۵٪ زبان‌آموزان در مصاحبه‌ها گزارش دادند که این کدهای ارتباطی را از همتایان یاد گرفته‌اند نه از معلم.

۳. تقسیم دانش به شیوه‌های نوین (همکاری):

همکاری در محیط مجازی اشکال خودجوش و خلاقانه‌ای به خود گرفت. زبان‌آموزان به صورت طبیعی نقش‌های تخصصی پیدا کردند؛ مثلاً برخی در تهیه خلاصه‌های گرامری مهارت داشتند، در حالی که برخی دیگر در گردآوری منابع واژگان تخصص پیدا کردند. یک نمونه بارز زمانی بود

ما حالا دوستان صمیمی‌ای هستیم که یک هدف مشترک داریم" (فاطمه، مصاحبه سوم). جالب آنکه این پیوندها در بسیاری موارد (۶۸٪) از طریق اشتراک گذاری داستان‌های شخصی درباره مشکلات یادگیری زبان تقویت می‌شد. این یافته از نتایج سینگ و ورما (۲۰۲۱) درباره نقش پیوندهای عاطفی در یادگیری حمایت می‌کند، با این تفاوت که در محیط مجازی این پیوندها عمدتاً از طریق تعاملات نوشتاری شکل می‌گیرد.

یافته‌های این پژوهش در پاسخ به سوال اول، تصویر جامعی از جامعه‌پذیری همتایان در محیط مجازی ارائه می‌دهد. از یک سو، این نتایج نظریه جامعه‌پذیری زبان (لی و بوکولتز، ۲۰۱۵) را تأیید می‌کند که شناخت را پدیده‌ای اجتماعی می‌داند. از سوی دیگر، نشان می‌دهد که مکانیسم 5C (گودوین و کیراتزیس، ۲۰۱۱) در محیط‌های دیجیتال نیز کارایی دارد، اگرچه با ویژگی‌های خاص این محیط‌ها تطبیق یافته است.

سه دستاورد کلیدی این تحلیل عبارتند از:

۱. **تحول در الگوهای جامعه‌پذیری:** در محیط مجازی، جامعه‌پذیری بیشتر از طریق تعاملات نوشتاری و غیرهمزمان صورت می‌گیرد که به گفته ۷۸٪ شرکت‌کنندگان، نیازمند مهارت‌های جدیدی است.
۲. **تغییر نقش‌های سنتی:** همانطور که ۶۳٪ زبان‌آموزان اشاره کردند، در محیط مجازی مرز بین "متخصص" و "مبتدی" سیال‌تر است و نقش‌ها بر اساس موقعیت تغییر می‌کند.

۳. **رشد خودتنظیمی:** توسعه سیستم‌های خودسازمان‌ده (مثل تقسیم وظایف) نشان می‌دهد که محیط مجازی می‌تواند به رشد مهارت‌های خودتنظیمی در یادگیری منجر شود.

در مقایسه با پژوهش وانگ و جوکیکو (۲۰۲۴)، این مطالعه نشان می‌دهد که اگرچه اصول پایه‌ای جامعه‌پذیری زبانی ثابت هستند، اما جلوه‌های عینی آنها در محیط‌های دیجیتال شکل‌های جدیدی به خود می‌گیرد. این یافته به ویژه برای طراحی محیط‌های یادگیری ترکیبی (حضوری-مجازی) در دوران پساکرونا حائز اهمیت است. برخی از مشاهدات و یادداشت‌های میدانی پژوهشگر را در جداول زیر ارائه کرده‌ایم (جدول ۴ و ۵ را ببینید).

که گروهی از زبان‌آموزان به طور خودکار سیستم "هرکس یک بخش" را برای تکالیف ایجاد کردند. یکی از شرکت‌کنندگان توضیح می‌داد: "هر هفته یکی از ما مسئول خلاصه‌نویسی یک بخش می‌شد و برای بقیه می‌فرستاد. اینطوری هم حجم کار کمتر می‌شد، هم یادگیری جمعی داشتیم" (محمد، مصاحبه دوم). جالب آنکه این سیستم همکاری در ۸۹٪ موارد بدون دخالت معلم شکل گرفته بود. این یافته، نتایج میتنیک و همکاران (۲۰۰۹) درباره یادگیری مشارکتی را در بافت دیجیتال تأیید می‌کند، با این تفاوت که در محیط مجازی این همکاری‌ها خودجوش‌تر و غیررسمی‌تر بوده است.

۴. شبکه‌های حمایتی دیجیتال (همیاری):

همیاری در این محیط فراتر از کمک‌های علمی رفت و به حمایت‌های عاطفی گسترش یافت. تحلیل یادداشت‌های روزانه نشان داد که ۷۵٪ از زبان‌آموزان در مواقع استرس‌زا (مثل قبل از امتحانات) پیام‌های تشویقی از هم گروهی‌های خود دریافت می‌کردند. نمونه‌ای از این پیام‌ها: "نگران نباش، ما همه با هم هستیم. هر سوالی داری بپرس" (چت گروهی مشاهده شده در ۱۲ اردیبهشت). این حمایت‌ها گاهی به شکل سازمان‌یافته‌تر نیز ظاهر می‌شد؛ مثل تشکیل گروه‌های "پشتیبانی فوری" که در آن زبان‌آموزان قوی‌تر به سوالات دیگران پاسخ می‌دادند. یکی از شرکت‌کنندگان گزارش داد: "وقتی بعد از کلاس سوالی داشتم، معمولاً سریع‌تر از دوستانم جواب می‌گرفتم تا از معلم" (فاطمه، مصاحبه پایانی). و یا به صورت کمک‌های آموزشی غیررسمی بود: "بعضی‌ها قبل امتحان برا بقیه جزوه درست می‌کردن" (یادداشت پژوهشگر). این بخش از یافته‌ها به خوبی نظریه پیازه (۱۹۳۲) درباره نقش همیاری در رشد شناختی را در بافت دیجیتال تأیید می‌کند.

۵. توسعه هویت جمعی (پیوند): فرآیند پیوندسازی

در فضای مجازی منجر به شکل‌گیری حس عمیق تعلق گروهی شد. زبان‌آموزان به مرور هویت جمعی خاصی برای خود ساختند؛ مثلاً خود را "تیم سخت‌کوشان انگلیسی" می‌نامیدند. این پیوندها گاهی فراتر از فضای آموزشی نیز گسترش می‌یافت. در یک مورد جالب، ۶۰٪ از گروه پس از پایان ترم همچنان در تماس بودند و هفته‌ای یک بار "چت انگلیسی" داشتند. یکی از شرکت‌کنندگان توضیح می‌داد: "این گروه برای ما تبدیل به چیزی بیشتر از کلاس زبان شد."

جدول ۴. مشاهده ۱. جامعه‌پذیری همتایان

معلم از یکی از پسرها می‌خواهد که به خلاصه دوستش گوش کند و اشتباهات او را بگیرد. سپس از محمد می‌خواهد که به حرف دوستش گوش دهد و او را تصحیح کند. و از امیرحسین که در کلاس حضوری فعالیت ندارد، می‌پرسد آیا متن را خوانده است و الان درس کجاست؟ او با استیکر و OK به پاسخ‌های زبان‌آموزان واکنش نشان می‌دهد. یکی از پسرها به معلم می‌گوید که محسن هیچ اشتباهی نداشته است و او یک استیکر لبخند می‌فرستد و معلم اشتباه دستوری او را می‌گیرد. او متوجه اشتباه خود می‌شود و بقیه زبان‌آموزان تکلیف یکدیگر را بررسی می‌کنند و کسی که اشتباه کرده عذرخواهی می‌کند و معلم می‌گوید: "اشکال ندارد، نگران نباش".

جدول ۵. یادداشت پژوهشگر ۱: جامعه‌پذیری همتایان

کلاس زبان انگلیسی دو ساعت طول می‌کشد که بخش مهم آن به آموزش مهارت‌های گفتاری و شنیداری اختصاص دارد. در ابتدای کلاس، زبان‌آموزان چند تکلیف پرسش و پاسخ مربوط به کلمات و تمرینات جلسه گذشته را انجام می‌دهند. پس از آن در کلاس، بحث آزاد دارند. معلم سعی می‌کند با مشارکت زبان‌آموزان گرامر را آموزش دهد تا دانش‌آموزان احساس خستگی و کسالت نکنند. با وجود مجازی بودن کلاس، معلم کلاس را به خوبی اداره می‌کند.

سؤال تحقیق ۲: راهبردهای ادب‌ورزی

سؤال دوم تحقیق به بررسی چگونگی استفاده زبان‌آموزان ایرانی از راهبردهای ادب‌ورزی در تعامل با معلمان و همتایان خود می‌پردازد. پاسخ به این سؤال در پیوند با اصل چهارم جامعه‌پذیری زبان است که شامل قدرت و نابرابری است. یافته‌های پژوهش حاضر در تحلیل راهبردهای ادب‌ورزی، هنگامی که در چارچوب اصل چهارم نظریه جامعه‌پذیری زبان (لی و بوکولتز، ۲۰۱۵) - یعنی رابطه قدرت و نابرابری - مورد بررسی قرار می‌گیرد، ابعاد جدیدی از تعاملات زبانی در محیط مجازی را آشکار می‌سازد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که انتخاب راهبردهای ادب‌ورزی زبان‌آموزان به شدت تحت تأثیر سلسله مراتب قدرت در کلاس‌های مجازی قرار دارد.

در تعاملات با معلمان (موقعیت‌های نابرابر قدرت)، زبان‌آموزان عمدتاً از راهبردهای ادب منفی استفاده می‌کردند (۷۳٪ موارد)، که شامل چنین عباراتی است: "اگر امکانش هست"، "بیخشید مزاحم می‌شوم" و "ممکنه لطفاً..." (جدول ۶). این یافته کاملاً با اصول نظریه براون و لوینسون

(۱۹۸۷) درباره ارتباط بین فاصله قدرت و انتخاب راهبردهای ادب‌ورزی همخوانی دارد. جالب آنکه، در ۸۲٪ موارد، زبان‌آموزان مؤنث از ادب منفی بیشتری نسبت به زبان‌آموزان مذکر استفاده می‌کردند، که بازتابی از نابرابری‌های جنسیتی در جامعه‌پذیری زبانی است (مطابق یافته‌های خاکزاد اسفهلان و برومند، ۲۰۲۰).

در مقابل، در تعاملات بین همتایان (موقعیت‌های برابر قدرت)، راهبردهای ادب مثبت با ۶۸٪ فراوانی غالب بودند. این شامل استفاده از اصطلاحات صمیمانه ("دوست عزیزم")، ابراز همدردی ("می‌فهمم چه احساسی داری") و به اشتراک گذاری تجارب شخصی می‌شد. این الگو یافته‌های گودوین و کیراتزیس (۲۰۱۱) درباره نقش همتایان در جامعه‌پذیری زبانی را تقویت می‌کند.

تحلیل عمیق‌تر نشان داد که زبان‌آموزان در مواجهه با نابرابری‌های قدرت، از راهبردهای ترکیبی استفاده می‌کردند. برای مثال، در ۴۱٪ موارد مشاهده شد که زبان‌آموزان ابتدا از ادب منفی استفاده کرده ("اگر اشکالی نداره") سپس به ادب مثبت متوسل می‌شدند ("ممنون از وقتی که می‌ذارید"); این پدیده که ما آن را "چرخش راهبردی" می‌نامیم، نشان‌دهنده پیچیدگی جامعه‌پذیری زبانی در محیط‌های دیجیتال است.

نکته قابل توجه، تأثیر محیط مجازی بر تعدیل روابط قدرت بود. در ۲۹٪ موارد، زبان‌آموزان در چت‌های گروهی (در غیاب معلم) جسورتر شده و از راهبردهای رک‌گویی بی‌پرده استفاده می‌کردند. این یافته با پژوهش لام (۲۰۰۴) درباره تغییر سلسله مراتب قدرت در محیط‌های دیجیتال همسو است.

یافته‌های این پژوهش در پاسخ به سؤال دوم، پیامدهای نظری عمیقی برای درک رابطه بین جامعه‌پذیری زبانی و ادب‌ورزی در محیط‌های دیجیتال دارد. نخست آنکه، نتایج به روشنی رابطه دیالکتیک بین این دو مفهوم را تأیید می‌کند. از یک سو، فرآیند جامعه‌پذیری زبانی در محیط مجازی شکل‌دهنده الگوهای ادب‌ورزی است (همانطور که در یادگیری راهبردها از همتایان مسلط‌تر مشاهده شد) و از سوی دیگر، کاربرد این راهبردهای ادب‌ورزی به نوبه خود به تقویت و تثبیت فرآیند جامعه‌پذیری کمک می‌کند. این یافته نظریه لی و بوکولتز (۲۰۱۵) درباره پیوند ناگسستنی یادگیری زبان و جامعه‌پذیری را در بافت دیجیتال تأیید می‌کند.

دومین پیامد کلیدی، آشکارسازی ساز و کارهای انطباقی منحصر به فرد در محیط‌های دیجیتال است. زبان‌آموزان در این فضاها از امکانات خاصی مانند امکان بازبینی پیام‌ها،

بازتابی از ساختارهای اجتماعی موجود است و هم در عین حال این ساختارها را به تدریج دگرگون می‌سازد.

اصل ۴: جامعه‌پذیری زبان شامل قدرت و نابرابری است

جدول ۶. مشاهده دوم: جامعه‌پذیری زبان شامل قدرت و نابرابری است (احترام به معلم و زبان‌آموزان)

مرجان مؤدبانه از معلم درخواست می‌کند: «لطفاً گرامر را در زمان مناسب آموزش دهید!» و معلم می‌گوید: «حتماً در زمان مناسب آن را آموزش می‌دهم.» در نهایت معلم تلفظ همه زبان‌آموزان را تصحیح می‌کند. معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد که صفحه ۶۲ را باز کنند و برای آن‌ها توضیح می‌دهد متن درباره چیست. او از میلاد و محمد می‌خواهد که خلاصه‌شان را بخوانند، زیرا جلسه قبل فرصت نشد تمرین‌ها را انجام دهند. فاطمه توضیح مختصری می‌دهد. معلم یک استیکر لایک به فاطمه می‌دهد. وقتی معلم اشتباه میلاد را می‌گیرد، او می‌پذیرد و از معلم تشکر می‌کند.

با توجه به نتایج مربوط به ارتباط راهبردهای ادب‌ورزی و جامعه‌پذیری زبان، می‌توانیم همراستایی با یافته‌های مطالعه آهن^۲ (۲۰۱۹) در مورد جامعه‌پذیری کودکان پیش‌دبستانی کره‌ای را مشاهده کنیم. یافته‌های او نشان داد که هم کودکان و هم معلمان از عبارات تکریمی نه منحصر به عنوان نشانه‌های ادب و احترام، بلکه به عنوان شاخص‌هایی از طیف گسترده‌ای از معانی اجتماعی-فرهنگی مانند ارائه شخصیت‌های اجتماعی، زمینه‌های نمایشی یا مواضع اقتدار و عاطفی استفاده می‌کنند (رجوع کنید به سو،^۳ ۲۰۲۰).

هم‌چنین یافته‌های مسجیدی و پرمسیوم (۲۰۱۸) نشان داد که ایرانیان قادر به بهره‌گیری از انواع راهبردها و ساختارها و انطباق آن‌ها به صورت انعطاف‌پذیر در مواجهه با موقعیت‌های مختلف هستند. از نظر فرهنگی، یافته‌ها نشان می‌دهد که ایرانی‌ها کنش غیرمستقیم دارند و در تلاش برای به حداقل رساندن کنش تهدید و جهت شکایت، ادب‌ورزی منفی نشان می‌دهند. همان‌طور که در پژوهش حاضر نشان داده شد، این که دانش‌آموزان ایرانی سعی در رعایت ادب و احترام نسبت به معلم و همتایان خود دارند به فرهنگ آن‌ها مرتبط است. به عنوان مثال، در ایران، قطع کردن حرف دیگران یا صحبت کردن بیش از حد به ویژه برای دختران رفتاری ناپسند تلقی می‌شود. به همین دلیل بیشتر دختران در کلاس انگلیسی

استفاده از ابزارهای دیجیتالی (ایموجی‌ها، استیکرها) و تعاملات ناهمزمان برای توسعه و اصلاح راهبردهای ادب‌ورزی خود بهره می‌برند. این سازوکارها که در کدهای "بازبینی ادب‌ورزی" و "ادب مثبت دیجیتال" تجلی یافت، نشان می‌دهد که محیط‌های مجازی صرفاً جایگزین محیط‌های حضوری نیستند؛ بلکه بستری برای ظهور اشکال جدیدی از تعاملات اجتماعی-زبانی فراهم می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های اخیر در حوزه یادگیری زبان دیجیتال (لام، ۲۰۰۴؛ هافتر و یو، ۲۰۲۰) همسو است.

سومین دستاورد مهم این پژوهش، تأکید بر نقش محوری همتایان در یادگیری راهبردهای ادب‌ورزی است. برخلاف الگوهای سنتی که بر نقش معلم تأکید داشتند، یافته‌های ما نشان داد که زبان‌آموزان به طور معناداری از مشاهده و تقلید راهبردهای ادب‌ورزی همتایان خود در تعاملات مجازی یاد می‌گیرند. این پدیده به ویژه در کدهای "ادب مثبت دیجیتال" و "طنز تعدیل‌کننده" مشهود بود. این یافته نظریه گودوین و کیراتزیس (۲۰۱۱) درباره جامعه‌پذیری همتایان را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد که در محیط‌های دیجیتال، یادگیری افقی (همتایان از همتایان) حتی ممکن است از یادگیری عمودی (معلم به دانش‌آموز) اهمیت بیشتری پیدا کند.

در نهایت، این پژوهش پویایی روابط قدرت در فضاهای مجازی آموزشی را تبیین کرد. یافته‌ها نشان داد که اگرچه سلسله مراتب سنتی قدرت در کلاس‌های مجازی حفظ می‌شود - همان‌طور که در کد "ادب منفی تقویت‌شده" مشاهده شد - محیط دیجیتال امکان تعدیل این روابط را فراهم می‌کند. این امر به ویژه در کد "تعدیل سلسله مراتب" مشهود بود که نشان می‌داد زبان‌آموزان به تدریج و با افزایش آشنایی، از راهبردهای رسمی‌تر به سمت تعاملات صمیمانه‌تر حرکت می‌کنند. این یافته نظریه داف (۲۰۲۰) و او و گو^۱ (۲۰۲۱) درباره تغییر روابط قدرت در محیط‌های دیجیتال را تقویت می‌کند.

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که این پژوهش نه تنها به درک بهتر پویایی‌های ادب‌ورزی در محیط‌های دیجیتال کمک می‌کند، بلکه چارچوبی نظری برای بررسی تحولات آینده در حوزه جامعه‌پذیری زبانی در عصر دیجیتال ارائه می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که با تداوم روند دیجیتالی‌شدن آموزش، شاهد ظهور الگوهای پیچیده‌تر و پویاتری از تعاملات اجتماعی-زبانی خواهیم بود که هم

به نشانه‌های غیرکلامی (مانند زبان بدن و حالت چهره) در محیط مجازی، درک کامل تعاملات را با چالش مواجه می‌ساخت. دوم، تفاوت در سطح مهارت‌های دیجیتال شرکت‌کنندگان ممکن است بر کیفیت و کمیت تعاملات آنها تأثیر گذاشته باشد. سوم، ماهیت طولانی‌مدت جمع‌آوری داده‌ها باعث کاهش تعداد نهایی مشارکت‌کنندگان شد که این امر تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند.

پیامدهای کاربردی پژوهش

یافته‌های این پژوهش پیامدهای مهمی برای ذی‌نفعان مختلف دارد. برای معلمان، نتایج بر ضرورت آموزش صریح راهبردهای ادب‌ورزی دیجیتال و ایجاد فرصت‌های تعاملی ساختاریافته تأکید می‌کند. طراحان برنامه‌های درسی باید به گنجاندن محتوای آموزشی ویژه برای تقویت مهارت‌های ارتباطی در محیط‌های مجازی توجه کنند. برای پژوهشگران، این مطالعه لزوم توسعه روش‌های نوین برای بررسی تعاملات دیجیتال و توجه به تأثیر پلتفرم‌های مختلف را برجسته می‌سازد.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

پژوهش‌های آتی می‌توانند با تمرکز بر چند محور مهم، یافته‌های این مطالعه را گسترش دهند. اول، بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند سن و جنسیت بر الگوهای جامعه‌پذیری زبانی در محیط مجازی. دوم، انجام مطالعات تطبیقی بین فرهنگی درباره‌س راهبردهای ادب‌ورزی دیجیتال. سوم، تحلیل تأثیر طولانی‌مدت آموزش مجازی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی زبان‌آموزان. چهارم، بررسی تأثیر انواع مختلف پلتفرم‌های دیجیتال بر کیفیت تعاملات زبانی.

این پژوهش نشان داد که محیط‌های یادگیری مجازی، اگرچه با محدودیت‌هایی همراه هستند، اما فرصت‌های بی‌سابقه‌ای برای جامعه‌پذیری زبانی و توسعه مهارت‌های ارتباطی ایجاد می‌کنند. درک این فرآیندها می‌تواند به طراحی محیط‌های یادگیری ترکیبی مؤثرتر در دوران پساکرونا کمک شایانی کند. یافته‌های این مطالعه بر اهمیت توجه همزمان به ابعاد زبانی و اجتماعی یادگیری در طراحی سیستم‌های آموزشی مجازی تأکید می‌ورزد.

قردانی

نویسندگان صمیمانه از همه معلمان و دانش‌آموزان زبان انگلیسی که در مطالعه شرکت کردند تشکر می‌کنند.

سکوت می‌کنند که باعث می‌شود از نظر درسی عقب بمانند. با این حال، پس از مدتی با تماشای فیلم، خواندن کتاب، مجله، روزنامه، گپ زدن با بومی‌زبان‌ها و معلم خود با فرهنگ و زبان انگلیسی آشنا و جامعه‌پذیر می‌شوند (رجوع کنید به خاکزاد اسفهان و برومند، ۲۰۲۰).

نتیجه‌گیری

از آنجایی که در زمان انجام این پژوهش، جهان با همه‌گیری کووید-۱۹ دست و پنجه نرم می‌کرد و این وضعیت چالش‌های جدیدی را برای زبان‌آموزان ایجاد کرده بود، این مطالعه با هدف بررسی چگونگی تأثیر این شرایط بر جامعه‌پذیری زبان‌آموزان انجام شد.

یافته‌های این پژوهش در پاسخ به سوال اول نشان داد که هم‌تایان در محیط‌های مجازی زبان انگلیسی از راهبردهای نوآورانه‌ای برای تسهیل جامعه‌پذیری زبانی استفاده می‌کنند. برخلاف کلاس‌های حضوری که تعاملات خودبه‌خودی غالب بود، در فضای مجازی شاهد شکل‌گیری الگوهای تعاملی ساختاریافته‌تری بودیم. زبان‌آموزان با استفاده از ابزارهای دیجیتال مانند چت‌های گروهی، واکنش‌های آنالین (نظیر ایموجی‌های لایک و قلب) و استیکرها، شبکه‌ای حمایتی برای یادگیری ایجاد کرده بودند. این یافته‌ها با پژوهش داف (۲۰۲۰) و لام (۲۰۰۴) که بر قابلیت‌های منحصر به فرد محیط‌های دیجیتال در تسهیل یادگیری زبان تأکید داشتند، همخوانی دارد.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش، نتایج حاکی از آن بود که ماهیت ناهمزمان و ثبت‌شده تعاملات مجازی تأثیر قابل توجهی بر انتخاب راهبردهای ادب‌ورزی داشته است. زبان‌آموزان با بهره‌گیری از امکان بازبینی و ویرایش پیام‌ها پیش از ارسال، به شکل آگاهانه‌تری از راهبردهای ادب‌ورزی مثبت مانند عبارات تحسین‌آمیز ("نظر جالبیه!")، "ممنون از اشتراک گذاری" استفاده می‌کردند. این در حالی بود که کنش‌های تهدیدکننده و چهره به دلیل ماهیت غیرمستقیم ارتباطات مجازی به میزان قابل توجهی کاهش یافته بود. این مشاهدات با یافته‌های هافتر و یو (۲۰۲۰) درباره تأثیر فناوری بر الگوهای ارتباطی همسو است.

محدودیت‌های پژوهش

این مطالعه با چند محدودیت مهم روبرو بود که باید در تفسیر نتایج موردتوجه قرارگیرد. نخست آنکه عدم دسترسی

References

- Abbasi, Z., & Kelari, F. (2020). International Students' Attitudes Toward Online Courses and Social Media in Persian Language Learning: Before and After COVID-19. *Journal of Sociolinguistics*, 3(4), 39-51. <https://doi.org/10.30473/il.2020.53184.1365>
- Ahangar, A. A., & Zeynali Dastuyi, S. (2018). Apology speech act realization in the Sarawani Balochi dialect: A case study of female university students. *Studia Linguistica*, 72(1), 39-75. <https://doi.org/10.1111/stul.12056>
- Ahn, M. (2019). Linguistic and Nonlinguistic Politeness Strategies in Korean Internet Discourse. *Discourse and Cognition*, 26, 49-66.
- Aleksandra, T. D. (2018). Using technology to prevent peer (cyber) bullying and antisocial behavior. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 5 (1), 32-43. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.2137>
- Arundale, R. B. (2021). Toward a pragmatics of relating in conversational interaction. *Journal of Pragmatics*, 179, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.04.018>
- Bagherifar, A., Poudineh Hajipour, A., Javadi, M. & Najari, M., (2017). Investigation of ethics and politeness in the educational environment and interaction between students and assistants, teachers and trainers, *Fifth National Scientific Research Congress for the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology, Sociology and Social Cultural Sciences of Iran*, Tehran.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Down, L., Lambert, C., & McPherson-Kerr, C. (2006). Violence in Jamaican schools and the implications for teacher education. In R. Davies & L. Down (Eds.), *Broadening the Vision for Teacher Education in the Caribbean* (pp. 139-160). Institute of Education Publication Series.
- Duff, P. A. (2020). Language Socialization in Classrooms Findings, Issues, and Possibilities. In M. J. Burdelski & K. M. Howard (Eds.), *Language socialization in classrooms: Culture, interaction, and language development*, (pp. 249-274). Cambridge University Press.
- Endedijk, H. M., Ramenzoni, V. C., Cox, R. F., Cillessen, A. H., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). Development of interpersonal coordination between peers during a drumming task. *Developmental Psychology*, 51(5), 714-721. <https://doi.org/10.1037/a0038980>
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Gasa, H. P., Mkhize, S., Shumba, K., Cinini, S. F., & Gopal, N. D. (2022). Risk factors of substance abuse among university students: an exploratory study. *International Journal of Criminology and Sociology*, 11, 15-27.
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 365-390). Wiley- Blackwell.
- Hafner, C. A., & Yu, C. (2020). Language socialization in digitally mediated collaborative writing: Evidence from disciplinary peer and teacher feedback. *RELC Journal*, 51(1), 14-32. <https://doi.org/10.1177%2F0033688220901347>
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Sage.
- Isabella, R. A., Munthe, E. J. B., Sigalingging, D. J. N., Purba, R., & Herman, H. (2022). Learning how to be polite through a movie: A case on brown and levinson's politeness strategies. *Indonesian EFL Journal*, 8(2), 147-154. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v8i2.6438>
- Izadi, A. (2022). Intercultural Politeness and Impoliteness: A Case of Iranian Students

- with Malaysian Professors. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 13(2), 33-43.
<https://doi.org/10.22055/rals.2022.17801>
- Khakzad Esfahlan, F., & Boroumand, M. (2020). Gender and socioeconomic status: A pragmatic analysis of politeness strategies used by Iranian EFL students in Persian and English requests. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1803-1820.
<https://doi.org/10.17263/jlls.851003>
- Koohzad, A., Ghonsooly, B., Ghapanchi, Z., & Gholami, R. (2019). Relationship between students' gender and their use of politeness strategies in the "results and discussions section" of PhD dissertations. *Dinamika Ilmu*, 19(1), 75-95. <http://doi.org/10.21093/di.v19i1.1475>
- Koutlaki, S. A. (2002). Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: tae'arof in Persian. *Journal of pragmatics*, 34(12), 1733-1756.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer International Publishing.
- Kulick, D., & Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 349-368). Blackwell.
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65.
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Lee, J. S., & Bucholtz, M. (2015). Language socialization across learning spaces. In N. Markee (Ed), *Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 319-336). Wiley Blackwell.
- Leech, G. (2006) Politeness: Is there an East – West divide? *Journal of Politeness Research* 3(2), 167– 206. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.009>
- Liang, C. T., Rocchino, G. H., Gutekunst, M. H., Paulvin, C., Melo Li, K., & Elam-Snowden, T. (2020). Perspectives of respect, teacher–student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study. *Psychology of Men & Masculinities*, 21(3), 345.
- Liu, M., Chen, X., Fu, R., Li, D., & Liu, J. (2023). Social, academic, and psychological characteristics of peer groups in Chinese children: Same-domain and cross-domain effects on individual development. *Developmental Psychology*, 59(1), 57.
- Makarova, V., & Pourmohammadi, E. (2019). Gender factor in the expression of politeness in Farsi. *Journal of Gender Studies*, 29(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1604327>
- Masjedi, N., & Paramasivam, S. (2018). Complaint and politeness strategies used by Iranian speakers of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 38-49. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.38>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures, and software solution. Klagenfurt.
- Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. (2009). Collaborative robotic instruction: A graph teaching experience. *Computers & Education*, 53(2), 330-342. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.010>.
- Muhammad, G. (2024). Brown and levinson's politeness strategy used to answer sensitive questions by Indonesian young adults. *Journal of Innovation Research and Knowledge*, 4(5), 3191-3202.
- Norouzi, H., Mohammadpour, A. & Karimi, Z. (2012). Evolution in social interaction patterns in learning English through virtual methods. *Quarterly Journal of Language Education*, 15(4), 23-45.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (2011). The theory of language socialization. In A.

- Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1–21). Wiley- Blackwell.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (2017). Language socialization: An historical overview. In *Language socialization* (pp. 1-14). Springer, Cham.
- Oke J. N. & Schreibman L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 479-497. <https://doi.org/10.1007/BF02216054>
- Ou, W. M. & Gu, M. M. (2021). Language socialization and identity in intercultural communication: experience of Chinese students in a transnational university in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 419-434. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472207>
- Paugh, A. (2011). Local theories of child rearing. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 150–168). Wiley- Blackwell.
- Piaget J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Keegan Paul.
- Pourmohammadi, E. (2018). *The use of "TAAROF": The generation and gender factors in Iranian politeness system* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No.80. *Medical Teacher*, 35(8), 1365-1379. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977>
- Reiter, R. M. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies*. John Benjamins Publishing.
- Rezaee, F., Rahbar, B., & Oroji, M. (2022). Evaluation of the speaker's politeness based on unequal social status and the gender of the audience with equal social status in the university environment. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 14(45), 9-32. <https://doi.org/10.22051/jlr.2021.33081.1927>
- Sabouri, M., Ghaniabadi, S., Adel, S. M. R., & Davoudi, M. (2024). The Role of Agency and Identity in the Language Socialization of Iranian EFL Learners during the COVID-19 Pandemic: An Ethnographic Study. *Language Related Research*, 15(5), 57-83.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Singh, A., & Verma, R. (2021). Peer relation and socialization process among children with special needs. *International Journal of Recent Scientific Research*, 12(7), 42489-42493. <https://doi.org/10.24327/ijrsr.2021.1207.6104>.
- Soleimanifar, S. (2024). The power of taarof in Iranian culture and various utilization. *TMP Universal Journal of Research and Review Archives*, 3(2).
- Suh, S. (2020). An examination of the language socialization practices of three Korean American families through honorifics. *Bilingual Research Journal*, 43(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1713922>
- Veenstra, R., & Laninga-Wijnen, L. (2022). Peer network studies and interventions in adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 157-163. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.015>
- Wang, L., & Jokikokko, K. (2024). Teacher and peer interaction in lower age novice-newcomer's L2 learning and socialisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(6), 2048-2063. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2039163>
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. In L. Maruster & M. J. Gijzenberg (Eds.), *Qualitative Research Methods* (pp.359-386). University of Groningen.