



به نام خداوند بسیار بخشنده همیشه بخشنده



فصلنامه هنر زبان

مجله علمی بین‌المللی و چندزبانه «هنر زبان» باهدف انتشار پژوهش‌های اصیل با موضوع‌های مرتبط به حوزه زبان‌شناسی و زبان به‌صورت دسترسی آزاد منتشر می‌گردد. داوری محتوای ارسالی در این نشریه به‌صورت دوسویه کور خواهد بود و به‌طور معمول چهل و پنج روز زمان نیاز دارد. این فصلنامه به‌صورت چاپی و الکترونیکی منتشر می‌شود و انتشار نسخه الکترونیکی برای نویسندگان هزینه‌ای ندارد. عنوان نشریه «هنر زبان» نامی است که به مطالعات حوزه‌های هنری زبان داده شده‌است. از نظر سنتی، هنر زبان به دو حوزه ادبیات و زبان مربوط می‌شود و زبان نیز خود به دو زیرشاخه زبان‌شناسی و زبان تقسیم می‌شود. در این مجله در حوزه‌های یادشده، مقاله‌ها به‌اختیار نویسنده (گان) به زبان‌های فارسی، انگلیسی، عربی، روسی، فرانسه و تاجیکی پذیرفته می‌شوند.

براساس مجوز شماره ۷۷۰۰۹ مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ و با تأیید معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، این مجله به‌عنوان مجله علمی اجازه نشر یافت.

سر دبیر: دکتر شاهرخ محمدیگی
صاحب امتیاز و دستیار سر دبیر: دکتر مهدی محمدیگی
مدیر داخلی: فائزه محمدیگی

اعضای هیئت تحریریه

دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اکبر صیادکوه، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اولنا مزه‌پوا، دانشیار انستیتوی زبان‌شناسی دانشگاه ملی تاراس شفتچنکو کیف، اوکراین.
دکتر جان‌اله کریمی‌مطهر، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر جهاد حمدان، استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اردن، اردن.
دکتر حسین‌علی فلاح‌عبیدات، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز زبان‌های دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر رحمان صحراگرد، استاد گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز تحقیقات سازمان سمت، ایران.
دکتر سوسن جبری، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
دکتر سید فضل‌الله میرقادری، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر شاهرخ محمدیگی، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر گریگوری توکارف، استاد گروه شبکه‌شناسی زبان روسی دانشگاه دولتی شهر تولا، روسیه.
دکتر مبارک حنون، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه قطر، قطر.
دکتر مرضیه یحیی‌پور، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر موسی‌سامح ربابعه، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر مهر النساء نغزیکووا، استاد زبان‌شناسی، گروه زبان روسی دانشگاه ملی، دوشنبه، تاجیکستان.
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد گروه زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.

آدرس: شیراز، خ زند، کوچه ۳۸، ساختمان هشت
کد پستی: ۷۱۳۵۷۴۳۱۶۶
تلفاکس: ۰۰۹۸ - ۷۱ - ۳۲۳۱۶۲۵۹
شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۶۵۲۶
شاپا الکترونیکی: ۲۵۳۸ - ۲۷۱۳
شیراز-ایران

وبسایت: www.languageart.ir
journalhaz@gmail.com

راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

- زبان نگارش به‌اختیار نویسنده (گان) می‌تواند فارسی، انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی و یا تاجیکی باشد.
- محتوای ارسالی به مجله باید حاصل تحقیق، پژوهش و یا ترجمه نویسنده (گان) باشد.
- محتوای ارسالی در مجله دیگری به‌چاپ نرسیده و هم‌زمان به مجلات داخلی و خارجی ارسال نشده باشد. مجله، ترجمه را به‌شرط ارسال مقاله اصلی به هیئت تحریریه مجله و ارجاع به مجله اصلی می‌پذیرد.
- ساختار محتوای ارسالی می‌تواند مقاله یا گزارش باشد و باید دارای عنوان، چکیده بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه و واژگان کلیدی از ۳ تا ۷ کلمه، مقدمه، متن اصلی، نتیجه‌گیری و فهرست منابع باشد. قابل‌ذکر است محتوای ارسالی فارغ از زبانش باید دارای عنوان، چکیده و واژگان کلیدی به زبان انگلیسی روان نیز باشد. حجم مناسب متن برای گزارش به طور متوسط بین ۱۵۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه و برای مقاله ۲۵۰۰ تا ۵۰۰۰ واژه است.
- صفحه عنوان مقاله: دارای عنوان کامل مقاله، نام و نام‌خانوادگی، دانشگاه و مرتبه علمی، تلفن و رایانامه (دانشگاهی) نویسنده (گان) باشد.
- ارجاعات در متن مقاله: در میان دو کمانک (،)، شامل نام‌خانوادگی نویسنده، سال انتشار منبع و شماره صفحه باشد (خانلری ۲۰۱۳، ۹۲).
- منابع مورد استفاده در متن براساس استاندارد هاروارد تنظیم شوند:
- کتاب: نام‌خانوادگی، نام، تاریخ انتشار (داخل پرانتز)، عنوان اثر اصلی و فرعی (مورب یا /یتالیک)، محل نشر: ناشر، صفحه.
- مقاله: نام‌خانوادگی، نام و تاریخ انتشار داخل پرانتز، عنوان مقاله، نام مجله یا مجموعه مقالات (مورب)، دوره یا سال و شماره برای مجله، محل نشر و ناشر، صفحه شروع و صفحه پایان مقاله.
- منابع اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام، عنوان اثر، نشانی کامل پایگاه اینترنتی، تاریخ مراجعه به سایت.
- مجله حق رد یا چاپ و ویرایش محتویات ارسالی را برای خود محفوظ می‌داند.
- فایل پذیرش‌شده با فرمت ورد ۲۰۰۷ است که کل متن به‌صورت تک‌ستونی و در سایز A4 با حاشیه ۲/۵۴ سانتیمتر از همه‌طرف تایپ شده و اندازه فونت انتخابی برای همه زبان‌ها ۱۱ باشد. نوع فونت در زبان فارسی (B Lotus)، زبان عربی (Adobe Arabic) و زبان انگلیسی (Times New Roman) باشد. فواصل بین تمام خطوط مقاله ۱ واحد باشد، بعد و پیش از پاراگراف فاصله‌ای نباشد.
- مقاله تنها با ارسال به سایت مجله: <http://www.languageart.ir> پذیرفته می‌شود.

فصلنامه «هنر زبان» علاوه بر سایت مجله در پایگاه‌های مختلف معتبر داخلی و بین‌المللی که نام و نشان آن‌ها در این صفحه و همچنین در فهرست ایندکس سایت موجود است، نمایه شده و مقالات آن به صورت آزاد قابل دسترسی است.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام

شایان ذکر است طبق تفاهم‌نامه شماره ۹۶/۱ مورخ ۱۳۹۶/۵/۱ فی مابین انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی و فصلنامه «هنر زبان»، این نشریه با انجمن مذکور همکاری می‌کند. برخی از مقالات مربوط به حوزه زبان‌وادبیات روسی این نشریه حاصل فعالیت مشترک با انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی است.



ضریب تاثیر مجله هنر زبان در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) قرار گرفته است

The impact factor of Journal of *Language Art* is available in the Islamic World Science Citation Database (ISC)

فهرست

- زبان متن دیجیتالی و عناصر خلاقانه آن:
خوانشی در ساختار متنی و ابعاد زیبایی‌شناختی [به عربی]
۲۰-۷ اسمهان بعجی
- اهمیت شعار زبان عربی «انجمن علمای مسلمان الجزایر» در بافت کلی
ملی الجزایر: «اسلام دین ما، عربی زبان ما، الجزایر میهن ما» [به عربی]
۳۴-۲۱ عزالدین لعنانی
- دیدگاه معلمان مرد زبان انگلیسی در مورد تصحیح خطا در آموزش
زبان [به انگلیسی]
۴۸-۳۵ مریم حمزه لو، علی ثریایی آذر و مهدی حمزه لو
- ردیابی باخت و افزایش در ترجمه ابهام و فرهنگ
در نمایشنامه «مکبث» شکسپیر از انگلیسی به عربی [به انگلیسی]
۶۴-۴۹ حلیمه حامد، رمضان مهیری و محمد مصطفی بحر
- یادگیری و ماندگاری واژگان در پرتو تقویت ورودی متنی و شنیداری
[به انگلیسی]
۸۰-۶۵ پریسا فرخ و یاسر حسنی
- بررسی تأثیر آموزش نظری-سیستمی بر شکل‌گیری ساختار مجهول در
زبان انگلیسی: بازنگری در رویکرد ویگوتسکی به مفهوم‌سازی
[به انگلیسی]
۹۲-۸۱ تبسم قبادی

لغة النص الرقمي وعناصره الإبداعية: قراءة في البنية النصية والأبعاد الجمالية

د. إسمهان بعجي^١

أستاذ الأدب، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد بوضياف،
المسيلة، الجزائر.

(Received: 16 September 2023; Accepted: 22 December 2024; Published: 28 February 2025)

مستخلص

يستعرض هذا البحث مفهوم النص الرقمي وخصائصه اللغوية والبنوية، محاولاً تقديم رؤية شاملة لهذا الشكل الجديد من الإبداع الأدبي، حيث يتناول خصائصه التي تميزه عن النص التقليدي؛ سواء من حيث بنيته التفاعلية أو لغته المتغيرة تبعاً للوسيط الرقمي، كما يركز البحث على تحليل عناصر العملية الإبداعية في هذا السياق، موضحاً كيف تؤثر الوسائط الرقمية في طريقة إنتاج النصوص واستقبالها، وما تضيفه من أبعاد جمالية جديدة تعزز من تجربة التلقي. علاوة على ذلك، يناقش البحث أهم التعريفات التي قدمها الباحثون حول النص الرقمي، متناولاً وجهات نظر مختلفة تسعى إلى تفكيك هذا المفهوم من زوايا متعددة، كما يسلط الضوء على العوامل التي دفعت النظريات الأدبية التقليدية إلى إعادة النظر في مفاهيمها الأساسية المتعلقة بالنص والمؤلف والقارئ، وهي تحولات فرضها التطور التكنولوجي المتسارع، الذي أدى إلى بروز أشكال جديدة من التواصل الأدبي والتفاعل القرائي. وفي جانب آخر، يستكشف البحث طبيعة العلاقة القائمة بين النص الرقمي وجمالية التلقي، موضحاً كيف أسهمت الوسائط التفاعلية في إعادة تشكيل تجربة القارئ، حيث لم يعد المتلقي مجرد مستهلك للنص، بل أصبح جزءاً من بنائه وتكوينه. وأخيراً، يختتم البحث بمناقشة أهم التحديات التي تواجه النص الرقمي، مثل إشكاليات الحفاظ على أصالة النص، وتغير طبيعة التأليف والتلقي، بالإضافة إلى الإشكالات النقدية التي تواجه الباحثين في تحليل هذا النوع من الأدب وفهمه ضمن إطار نظري مناسب.

الكلمات الأساسية: البنية، اللغة، الوسائط التفاعلية، النص الرقمي، المبدع، المتلقي، جمالية التلقي.

¹E-mail: baadjiisma@gmail.com

مقدمة

شهدت الساحة الأدبية حركة ثقافية نوعية، اتخذت وجهة جديدة من خلال محاكاة تجارب في الكتابة الحديثة تسمى بالكتابة الرقمية، فقد أدى ظهور الوسائط الإلكترونية إلى ظهور موجة من التغيير في بنية الذهنية الكتابية؛ غير أن هذه الموجة لا تزال في مرحلة التنظير تفتقد للعديد من التجارب النقدية التي تتناولها بالدرس والتحصيل، وسميت هذه الكتابة الحديثة بالأدب الرقمي أو التفاعلي، كما ينعت أيضاً بالنص الرقمي، إن محاولة تحديد مفهوم للنص الرقمي تدفعنا لمناقشة مختلف المفاهيم التي تقدم لضبط مصطلح هذا النوع الجديد من الأدب وفي الوقت نفسه نتساءل عن المميزات التي جعلته مختلفاً عن الأدب التقليدي الورقي المطبوع لدرجة جعلته يصنف بالنوع أو الجنس الجديد.

أصبح النص (الإلكتروني) فضاءً ديناميكياً يتجاوز الشكل التقليدي للكتابة، حيث تداخلت فيه اللغة مع الوسائط المتعددة، مما أدى إلى إعادة تشكيل العلاقة بين النص والقارئ، فبدلاً من أن يكون القارئ مستهلكاً سلبياً للنص، أصبح مشاركاً فاعلاً في إنتاج معانيه، من خلال التفاعل مع الروابط التشعبية والصور والفيديوهات والصوتيات، هذا التحول لم يقتصر على الشكل فقط، بل أثر أيضاً على البنية النصية للنص الأدبي، حيث أصبحت النصوص الرقمية تتميز بالتعددية والتفاعل، مما جعلها أكثر انفتاحاً على احتمالات متعددة للقراءة والتأويل؛ وبذلك، فرضت التكنولوجيا الرقمية معايير جديدة على الأدب، تتطلب إعادة النظر في مفاهيم الإبداع والتلقي والتأليف والتنظير له كذلك.

بناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مفهوم الأدب التفاعلي أو ما يسمى كذلك بالنص الرقمي وخصائصه اللغوية والإبداعية، وكذا موقف الدراسات الأدبية من هذا النوع الجديد من الأدب، كما يركز البحث على أهم التحديات التي تواجه النص الرقمي.

مفهوم النص الرقمي:

النص الرقمي هو شكل جديد من النصوص الأدبية، يعتمد على الوسائط المتعددة والتفاعلية، بحيث يكون متاحاً عبر الفضاء الإلكتروني، ويمكن للقارئ المشاركة في إنتاج معناه، ويشمل هذا النوع من الأدب الشعر الرقمي، والرواية التفاعلية، والنصوص المترابطة التي تتجاوز التسلسل الخطي التقليدي للنصوص الورقية.

تندرج جميع الفنون الأدبية التي نتجت عن تقاطع الأدب مع التكنولوجيا الرقمية المتصلة بشبكة الانترنت تحت ما يسمى بالأدب التفاعلي أو النص الرقمي، وقد تعددت تعريفات الباحثين لهذا المصطلح الجديد؛ حيث يعرفه بولتير¹ بأنه "نص غير خطي يعتمد على تكنولوجيا الحوسبة لتقديم تجربة تفاعلية" (Bolter 2001, 45)، في حين يصفه لاندو² بأنه "نظام نصي متعدد المسارات يُمكن القارئ من التنقل بين عقد نصية مترابطة عبر روابط إلكترونية" (Landow 2006, 67). أما دوجلاس³ فيرى أن "النص الرقمي هو ذلك النص القابل للتحديث والتغيير بناءً على مدخلات المستخدم، مما يجعله متغيراً بشكل مستمر" (Douglas 2000, 89). ومن جانبه، يشير كوفمان⁴ إلى أن "الأدب الرقمي هو شكل أدبي لا يقتصر على الكلمات فحسب، بل يشمل عناصر بصرية وسمعية وتفاعلية، مما يمنح النص طابعاً متعدد الوسائط" (Kaufmann 2013, 112)، ويمكن تعريفه على نحو أكثر علمية وانضباطاً بأنه "هو الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن يتأقلم تلقائياً إلا عبر الوسيط الإلكتروني، أي من خلال الشاشة الزرقاء. ولا يكون هذا النص تفاعلياً إلا إذا أعطى المتلقي مساحة. تعادل، أو تزيد عن، مساحة المبدع الأصلي للنص" (البريكي ٢٠٠٦، ٤٥)، ويعرف بأنه: "كل نص يتفاعل مع مكونات الصورة إيجاباً أو سلباً وينبثق عن التجاور مع بنيتها والتماهي مع إحياءاتها" (الصفراي

¹ Hypertext

² Jay David Bolter

³ Landow, George

⁴ Yellowlees Doula

⁵ Kaufmann

٢٠٠٨، ١٢٣)، كما يعرفه سعيد يقطين بأنه: "مجموعة الإبداعات -والأدب من أبرزها- التي تولدت مع توظيف الحاسوب. ولم تكن موجودة قبل ذلك، أو تطورت من أشكال قديمة، ولكنها اتخذت مع الحاسوب صورا جديدة في الإنتاج والتلقي" (يقطين ٢٠٠٥، ٧٨)، أما الباحثة فاطمة البريكي فتعرفه بقولها: "بأنه الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن يتأق ملتقيه إلا عبر الوسيط الإلكتروني، أي من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعليا إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص" (البريكي ٢٠٠٦، ١٢٠).

ويرى جميل حمداوي بأنه: "كل أدب يهتم بالعلاقة التفاعلية التي تنشأ بين الراصد والنص على مستوى التصفح والتلقي والتقبل، وتخضع هذه العلاقة لمجموعة من العناصر التفاعلية الأساسية هي: الصورة، والصوت، والحركة، والملتقي، والحاسوب، مع التشديد على التفاعلية الداخلية (العلاقة بين الروابط النصية والعلاقة التفاعلية الخارجية الجمع بين المبدع والمتلقي)؛ أي أن الأدب التفاعلي هو الذي يجمع بين نشاط الكاتب والسارد مع نشاط المتلقي" (حمداوي ٢٠١٦، ١٥٣)، أما إبراهيم أحمد ملحم فيرى أن الأدب التفاعلي: "هو المقدم إلكترونيا بالاتصال بالشبكة أو دون الاتصال بها. بالإضافة إلى الاستعانة بالصوت أو الصورة والوسائط المتعددة، يشترط فيه الحضور التام للقارئ الفاعل المتفاعل" (إبراهيم ٢٠١٣، ٧٧).

يتعين مما سبق أن مفهوم النص الرقمي يتحدد عبر استخدام الحاسوب وتقنيات التواصل من جهة وعناصر العملية الإبداعية (الكاتب والنص والمتلقي) من جهة ثانية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق العملية التفاعلية بين ما ينتجه النص من عوالم القراءة وما تنتجه التقنية من صور وارتباطات تشعبية وما بفرزه المتلقي من قراءة، فقد أدى لقاء الأدب بالتكنولوجيا المعلوماتية إلى إنتاج عدة مفاهيم مزجية أو تركيبية مثل مفهوم "التكنوآدب أو أدب النص المترابط أو النص الأعلى أو النص الفائق أو الأدب الإلكتروني أو الأدب الشبكي أو الأدب الرقمي، ويعد محمد سناجلة أول كاتب عربي قدم روايات تفاعلية سماها بالرواية الواقعية الرقمية وكما في روايته الإلكترونية ظلال الواحد سنة 2001، التي وصفها بأدب الواقعية الرقمية، على أنها رقمية أولاً، ثم واقعية ثانياً، أم في العالم الغربي فنجد العديد من الروايات الرقمية منها: "Afternoon, a story" مؤلفها مايكل جويس¹، و "Twine Stories" تنتجها منصة Twin تساعد هذه المنصة المؤلفين على إنتاج روايات تفاعلية دون الحاجة إلى مبرمجين.

إن هذا النوع التجديدي (النص الرقمي) "يعتمد على الحالة التفاعلية القائمة بين العناصر الثلاثة الرئيسية المكونة للعملية الإبداعية (المبدع، النص، المتلقي، والتي تترك لمتلقي النص مساحة لا تقل عن مساحة مبدعه ليسهم من خلالها في بناء معنى النص الذي لا يكون نهائياً، ولا مكتملاً، إنما في حالة حركة وتجدد وإثاء دائماً" (يخلف ٢٠١٣، ٨٦)؛ ويبدو أن هناك ارتباط واضح بين الأدب التفاعلي وتكنولوجيا الاتصال، هذا الارتباط وضعنا في قلب التكنولوجيا المعاصرة تقنية ونظرية وربط تاريخ هذا الجنس الأدبي الجديد بتاريخ هذه التكنولوجيات، فالأدب التفاعلي لم يكن يظهر للوجود لولا هذه التطورات التي شهدتها وسائل الاتصال، خاصة الحاسوب الإلكتروني في الفترة الأخيرة.

لغة النص الرقمي وخصائصها:

للغة النص الرقمي خصائص أهمها:

- **التكامل بين اللغة والوسائط المتعددة:** لم تعد اللغة اللفظية وحدها الوسيلة الأساسية للتعبير، بل صارت متداخلة مع الصورة والفيديو والصوت، مما يوسع نطاق التأثير الجمالي. ويشير بولتير أن هذا التكامل بين الوسائط يعيد تشكيل تجربة القراءة التقليدية، حيث لم يعد النص مجرد كلمات على الشاشة، بل أصبح تجربة حسية متكاملة، كما يرى كوفمان "أن هذا التداخل بين النصوص والصور والصوتيات يعزز من جاذبية النص الرقمي ويمنحه أبعاداً جمالية جديدة غير متاحة في النصوص المطبوعة" (Kaufman 2013, 145)

¹ Michael Joyce

- **التفاعل النصي:** القارئ لم يعد مستهلكاً سلبياً، بل أصبح مشاركاً في بناء النص عبر خياراته داخل النص التفاعلي، مما يعزز مبدأ القراءة غير الخطية، ويشير لاندوا أن "النص الرقمي يمنح القارئ دوراً إبداعياً في تشكيل معاني النصوص، حيث تتعدد مسارات القراءة وفق اختياراته" (Landow 2006, 95)
- **التشعب النصي:** يعتمد الأدب الرقمي على تقنيات النصوص المترابطة، حيث يمكن للقارئ الانتقال بين مقاطع متعددة وفق خياراته، ما يمنح النص طابعاً مفتوحاً، وقد أكد بولتير أن "النص التشعبي يغير مفهوم القراءة التقليدية، حيث تصبح القراءة عملية ديناميكية تعتمد على مسارات متغيرة" (Bolter, 2001, 102).
- **الإيجاز والتكثيف:** نظراً لطبيعة القراءة الرقمية، فإن النصوص تميل إلى التكثيف اللغوي والاقتصاد في الكلمات مع التركيز على التأثير السريع والمباشر. ويشير دوجلاس أن "الاقتصاد اللغوي في النص الرقمي ليس مجرد اختصار، بل استراتيجية لزيادة التأثير الحسي والتفاعلي للنصوص الرقمية .." (Douglas 2000, 132).

العناصر الإبداعية في النص الرقمي

- **البنية النصية التفاعلية:** تتسم النصوص الرقمية بمرونتها وقدرتها على التفاعل مع القارئ؛ حيث يمكن تعديل النصوص وإعادة تشكيلها بناءً على تفاعل المستخدم، ويشير لاندوا أن "النص التفاعلي يعيد تعريف العلاقة بين الكاتب والقارئ، حيث يمنح القارئ سلطة إعادة تشكيل المعنى" (Landow 2006, 121).
- **التعدد الصوتي¹:** يتيح الأدب الرقمي تعدد وجهات النظر داخل النص، عبر استخدام الروابط والوسائط المتعددة، مما يمنح القارئ تجربة قرائية ديناميكية، ويؤكد دوجلاس أن "التعدد الصوتي في الأدب الرقمي يوفر فضاءً حوارياً يعكس تنوع الأصوات داخل النص." (Douglas 2000, 145)
- **التداخل بين الفنون:** يتقاطع النص الرقمي مع فنون أخرى مثل السينما والموسيقى والرسم، مما يجعله تجربة فنية متكاملة، ويشير بولتير أن "التكامل بين الوسائط يمنح النص الرقمي بعداً جمالياً جديداً غير متاح في النصوص التقليدية" (Bolter 2001, 162).
- **زوال الحدود بين الكاتب والقارئ:** في العديد من النصوص التفاعلية، يمكن للقارئ المساهمة في كتابة النص أو إعادة ترتيبه، مما يخلق نوعاً جديداً من التأليف الجماعي. ويذكر كوفمان أن "الأدب الرقمي يكسر الحاجز التقليدي بين المؤلف والمتلقي، حيث يصبح القارئ جزءاً فاعلاً في إنتاج النص." (Kaufman 2013, 188)

الأبعاد الجمالية للنص الرقمي

- ✓ **البعد البصري:** تلعب العناصر البصرية دوراً جوهرياً في جمالية النص الرقمي، حيث يتم توظيف الألوان، والخطوط، والخلفيات، والتصميم التفاعلي لتعزيز التجربة الجمالية (Bolter 2001, 150)
- ✓ **البعد الصوتي:** يساهم إدخال الأصوات والتأثيرات السمعية في خلق أجواء نصية متميزة، تعزز من فهم المعنى وإثارة المشاعر (Kaufman 2013, 198).
- ✓ **البعد الحركي:** تتميز النصوص الرقمية بقدرتها على التغيير والتفاعل الحركي، مما يجعلها أكثر ديناميكية مقارنة بالنصوص الورقية (Landow 2006, 210).
- ✓ **البعد التشاركي:** يتيح الأدب الرقمي فضاءً تواصلياً بين الكاتب والقارئ؛ حيث يمكن للأخير المشاركة في صنع النص عبر التعليقات أو الإضافات التفاعلية (Douglas 2000, 225).

¹ Polyphony

النص الرقمي وجماليات التلقي:

أولت نظرية القراءة مع فولفغانغ آيزر^١ و هانز روبرت ياكوس^٢ مفهوم القارئ في العملية الإبداعية عناية كبيرة واهتم آيزر اهتمامًا كبيرًا بقضية بناء المعنى وطرائق تفسير النص، من خلال اعتقاده أن النص يحتوي على الكثير من الفجوات والدلالات، منفتحة على إمكانات لا نهائية من التأويل، ويعتبر القارئ مشاركًا استراتيجيًا في بناء معنى النص.

عمل آيزر في بحثه فعل القراءة على سمات دقيقة لفاعلية القراءة ونشاط القارئ في العملية التواصلية، مبينًا دور القارئ الضمني في قيام كيان النص وبنائه، إلا أن آيزر بقي عمله عبارة عن تجريد لهذه العلاقة التفاعلية التي تجمع المبدع بالمتلقي، ولم يستطع تجسيد هذه النتائج المتوصل إليها على مستوى النصوص الأدبية، وغابت النماذج التطبيقية التي تحقق هذه الفكرة التجريدية وتظهر فاعلية القارئ وحيويته في العملية الإبداعية؛ إلا أن أحسن مثال لتجسيد أفكار آيزر ومفاهيمية نظرية القراءة، وإظهار إنتاجية القارئ في العمل الإبداعي تظهر في هذا النوع الأدبي الجديد، وهو ما اتفق على تسميته بالأدب التفاعلي. (Isère 1980, 345-397)

تقوم جماليات التلقي^٣، كما طرحها هانز روبرت ياكوس وفولفغانغ آيزر، على أن القارئ ليس متلقيًا سلبيًا، بل يساهم في بناء المعنى عبر التفاعل مع النص. النص الرقمي يعزز هذه الفكرة عبر:

- التفاعل المباشر: النصوص الرقمية تُمكن القارئ من تغيير مسار القراءة عبر الروابط التشعبية، مما يجعل التجربة فريدة لكل قارئ.
- القارئ كمنتج للنص: يشارك القارئ في "كتابة" النص عبر اختياراته، كما في الروايات التفاعلية التي تتغير أحداثها بناءً على تفاعل المستخدم.
- إعادة تشكيل الأفق التأويلي: بما أن النص الرقمي غير ثابت، فإن توقعات القارئ تتغير باستمرار، مما يتماشى مع فكرة "أفق الانتظار" لدى ياكوس.

وكمثال عن ذلك نذكر رواية *Afternoon* لمايكل جويس؛ حيث يتغير تسلسل الأحداث وفقًا لاختيارات القارئ، مما يعكس دور المتلقي في بناء المعنى.

أكد كثير من الباحثين أن الأدب لا يختلف في منطلقاته وطبيعته الجمالية والفنية مهما تعددت الوسائل والتقنيات، فالزمان والمكان والبيئة جعلت لكل أدب لغته وأساليبه وسماته الفنية والجمالية وقد تحول النص من المشاهدة إلى التدوين والكتابة، وصولاً إلى ظهوره على شكل نص رقمي في السنوات الأخيرة حاملاً سمات ميزته قليلاً عن الأدب التقليدي، فالنص الرقمي وثيقة الصلة بالفن الرقمي الحديث ويغلب على النص الرقمي "الإفادة من التقنيات السمعية والبصرية، وذلك من خلال توظيفها في النص، لتصبح تلك التقنيات السمعية والبصرية من العناصر الأساسية في النص، حيث تقوم إلى جانب العناصر التقليدية الأخرى بتشكيل النص وبنائه، وأداء أدوار فاعلة على المستوى الفني والدلالي، إذ لا يكتمل النص الرقمي حينها إلا بأداءات الصورة البصرية والخلفيات والمؤثرات والموسيقى والإيقاعات والروابط المتشعبة.... وغيرها من التقنيات الرقمية" (زعلة ٢٠١٩، ٨٩).

النص الرقمي ونظرية التناص

تقوم نظرية التناص^٤، التي قدمتها جوليا كريستيفا^٥، على أن كل نص هو شبكة من العلاقات النصية مع نصوص أخرى، والنص الرقمي يوسع هذه الفكرة عبر:

¹ Wolfgang-Isère

² Hans Robert Jauss

³ Reception Aesthetics

⁴ Intertextuality

⁵ Julia Kristeva

- **التناص الشعبي:** النص الرقمي لا يقتصر على اقتباس النصوص الأخرى، بل يربطها رقمياً عبر الهايبرلينك¹، مما يسمح بقراءات متعددة داخل النص وخارجه.
 - **التداخل بين النصوص المكتوبة والمرئية والصوتية:** النص الرقمي لا يقتصر على الكلمات فقط، بل يدمج مقاطع الفيديو، والصوت، والصور، مما يخلق أشكالاً جديدة من التناص المتعدد الوسائط.
 - **إعادة إنتاج النصوص في سياقات جديدة:** يمكن إعادة تشكيل النصوص عبر البرمجيات والتفاعل القارئ، مما يجعلها متغيرة وغير ثابتة.
- وكمثال عن ذلك نجد في بعض الروايات الرقمية مثل *Lexia to Perplexia* لمارك أميرمان، دمج البرمجة والتصميم الجرافيكي في النص، مما يجعل معناه متغيراً باستمرار تبعاً للتفاعل المستخدم.
- يجعل النص الرقمي **جماليات التلقي** أكثر ديناميكية عبر تحويل القارئ إلى شريك في الإبداع، كما يعيد تشكيل التناص ليشمل ليس فقط التفاعل النصي، بل التفاعل مع الوسائط المتعددة. هذه التحولات تتطلب تطويراً مستمراً للنظريات الأدبية لاستيعاب طبيعة الأدب في العصر الرقمي.
- النص الرقمي وتحول آليات التنظير الأدبي**
- النص الرقمي يشكل تحدياً وتجديداً للنظريات الأدبية التقليدية من خلال عدة جوانب، إذ يفرض أشكالاً جديدة من التفاعل والتلقي والتأليف، مما يستدعي إعادة النظر في مفاهيم النقد الأدبي الكلاسيكية. وفيما يلي بعض الطرق التي يمكن أن يسهم بها الأدب الرقمي في تحديث أو إعادة تشكيل النظريات الأدبية:
- **إعادة تعريف مفهوم النص والأدبية**
 - في الأدب التقليدي، يُفهم النص على أنه كيان ثابت مطبوع أو مخطوط، لكن الأدب الرقمي يخلق نصوصاً ديناميكية ومتغيرة باستمرار من خلال البرمجيات والروابط التشعبية (Hypertext).
 - هذا يفرض إعادة التفكير في النظريات البنوية والتفكيكية التي تعتمد على فكرة النص المغلق أو الثابت، إذ يصبح المعنى في الأدب الرقمي متغيراً وفقاً لاختيارات القارئ ومساراته، "يفتح النص إمكانات جديدة للقراءة والتأويل متجاوزاً النص التقليدي المغلق إلى فضاء مفتوح من التفاعلية" (Landow 2006, 45).
 - **تحول دور القارئ وفق نظرية التلقي**
 - استناداً إلى نظرية التلقي، فإن الأدب التقليدي يتطلب قارئاً متفاعلاً على مستوى التأويل، لكن في الأدب الرقمي يصبح القارئ مشاركاً في خلق النص نفسه عبر تفاعله مع الوسائط المختلفة.
 - يمكن اعتبار ذلك تطويراً لمفاهيم "القارئ الضمني" لدى آيزر أو "الموت المؤقت للمؤلف" لدى رولان بارت، حيث يصبح القارئ أكثر تأثيراً في مسار السرد ومعناه، "فيعيد الأدب الرقمي تشكيل مفهوم التلقي، إذ لم يعد القارئ يواجه نصاً ثابتاً، بل سلسلة من الاحتمالات النصية القابلة للتغيير." (Bolter 2001, 112).
 - **الأدب الرقمي يُعد تطوراً طبيعياً للأدب التقليدي، حيث يستفيد من التقنيات الحديثة لخلق تجارب قراءة تفاعلية ومبتكرة، من أبرز الأمثلة على ذلك: **القصة التفاعلية "بعد الظهيرة: (Afternoon)"** كتبها مايكل جويس عام ١٩٨٧، وتُعتبر من أوائل الأعمال في مجال الأدب الرقمي. تتيح للقارئ اختيار مسارات مختلفة للقصة من خلال الروابط التشعبية، مما يؤدي إلى نهايات متعددة بناءً على اختيارات القارئ. هذه الأمثلة تُبرز كيفية استفادة الأدب الرقمي من التقنيات الحديثة لتقديم محتوى تفاعلي يجمع بين النص والوسائط المتعددة، مما يتيح للقارئ دوراً أكثر فاعلية في تشكيل تجربة القراءة.**

¹ A **Hyperlink** is a clickable element (usually text or an image) that allows users to navigate from one webpage to another, jump to a specific section within the same page, or open external files and resources.

– زعزعة مفهوم الزمن والخطية في السرد

- يغَيِّرُ الأدب الرقمي المفهوم الكلاسيكي للسرد الخطي، حيث يمكن للقارئ التنقل بين أجزاء النص بطرق غير تقليدية عبر الروابط التشعبية، مما يؤثر على نظريات السرد مثل "بنية الحبكة".
- النصوص التفاعلية تعزز مفهوم "التعددية النصية" و"السرد غير الخطي"، وهو ما يتقاطع مع أفكار جيرار جينيت^١ حول تعدد مستويات السرد والزمن، فالنصوص التشعبية تكسر الخطية التقليدية للنصوص الأدبية، مما يجعل القراءة عملية متعددة المسارات تتوقف على تفاعل القارئ." (Bolter 2001, 112)

– تحدي مفهوم المؤلف وفق نظريات ما بعد الحداثة

- في الأدب الرقمي، يصبح المؤلف أقل مركزية، خاصة في النصوص التعاونية أو التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.
- هذا يتماشى مع أفكار بارت^٢ حول "موت المؤلف" ومع فوكو^٣ في نظرية "المؤلف كوظيفة نصية"، حيث لم يعد هناك صوت فردي مسيطر، بل شبكة من النصوص والصور والبرمجيات التي تساهم في بناء العمل الأدبي.

– توسيع الأبعاد الجمالية وفق النقد الجديد

- الأدب الرقمي لا يعتمد فقط على الكلمات، بل يدمج الصوت والصورة والحركة، مما يتطلب أدوات نقدية جديدة تدمج بين النقد الأدبي ونقد الوسائط المتعددة.
 - هذا يجعلنا بحاجة إلى مفاهيم نقدية تتجاوز "البلاغة اللغوية" إلى تحليل العناصر السمعية والبصرية والحركية، وهو ما يمكن أن يوسع نظريات النقد الجمالي التقليدية.
- يعمل الأدب الرقمي على زعزعة أسس النقد الأدبي التقليدي، حيث يتطلب أدوات تحليلية جديدة تأخذ بعين الاعتبار التفاعل، الوسائط المتعددة، والتغير المستمر للنصوص. لذلك، يمكن اعتباره ليس مجرد امتداد للأدب التقليدي، بل مساحة لإعادة التفكير في ماهية الأدب نفسه، مما يفرض تحديثاً للنظريات الأدبية التقليدية أو حتى إعادة تشكيلها.

الأنواع النصية الرقمية:

• الرواية الرقمية:

فالروايات التي صارت تدون عبر شاشات الحاسوب، ولكن بأشكال جديدة تختلف عن نمطها الورقي الخطي، فالروايات الرقمية توظف تقنيات الجرافيك والمالتميديا التي وفرتها تكنولوجيا المعلومات، فهذه الروايات "لا تقرأ بشكل متسلسل يتبع أحداثها التي يرسمها المؤلف، كما هو الحال في الروايات الورقية، بل تتفرع بفضل وصلات وروابط يصنعها المؤلف، تفتح الرواية على نصوص أخرى أو صور وأصوات أخرى كذلك ويسمي أحمد فضل شبلول هذه النوعية من الروايات بالرواية (كليب) ذلك أنها توظف لقطات فيديو حية لأحداث حقيقية، عندما تذكر في سياق الرواية، كأن يتكلم السارد عن تأميم قناة السويس، أو أحداث 11 سبتمبر أو مقتل أحد الشخصيات السياسية، فيضع عقدة في الرواية (كلمة) يمكن تنشيطها فيحال القارئ مباشرة إلى لقطة الفيديو للحدث في وقته، شرط أن يكون المتلقي (أون لاین) أي على اتصال بشبكة الإنترنت"(زينة ٢٠٠٩، ٤٣).

¹ Gérard Genette : "he rgues that narration is inherently linear, meaning it progresses in time from one point to another. However, this linearity does not mean that the story is always told in its natural chronological order. He distinguishes three main temporal levels in narration: Order, Duration, Frequency"

² Roland Barthes

³ Foucault Michel

فالكلمة في الرواية الرقمية ترسم مشاهد ذهنية ومادية متحركة، أي أن الكلمة يجب أن تعود لأصلها في أن ترسم وتصور فالرواية أحداث تحدث في زمان ومكان، وهذه الأحداث قد تكون مادية أو ذهنية، فعلى الكلمات أن تشهد هذه الأحداث بشقيها؛ وتعد رواية "فترة لويس هاردن المفقودة" للكاتب ستيفن مارشيه¹ من الروايات الغربية الرقمية التفاعلية تجمع بين النص والصور والمقاطع الصوتية، مما يوفر تجربة قراءة متعددة الوسائط، أما عن التجارب العربية في هذا المجال الروائي الرقمي، تعتبر أعمال الروائي الأردني محمد سناجلة، هي الأعمال الناجحة وهي ثلاث روايات (ظلال الواحد، شات، صقيع) موطناً فيها الروابط التي تتيحها الإنترنت من صورة وصوت وعقد.

● القصيدة الرقمية:

وهي القصائد التي تجاوزت الصيغة الخطية التي تكون عليها القصيدة الورقية، وتعتمد على تقنية النص المترابط وهي في حالة تفاعل داخلي بفضل استخدامها تقنيات الملتيميديا التي توفرها التكنولوجيا الحديثة، بإدخال عناصر الصوت والصورة في بنية القصيدة " ويقدم الشعر الرقمي للإبداع الأدبي حقلاً نصياً جديداً، ممتداً، ينقل الكتابة إلى ما وراء الكلمات، باتجاه العلاقات بين الإشارات وأنظمة الإشارات، واتحادها وافتراقها، وتفاعلها، مع بعضها، ولكن هذه العلاقات المتأصلة في الشعر الرقمي مختلفة ومتنوعة كاختلاف الممارسة الفعلية ذاتها وتنوعها " (البريكي ٢٠٠٦، ١٤٣).

إن القصيدة الرقمية لا تنطلق من العدم وإنما تنبني انطلاقاً من العلاقات الأصلية للقصيدة الشعرية عموماً، ولكنها تمنحها علاقات نصية جديدة وذلك عن طريق ربطها بفروع أخرى قد تكون نصوصاً أو صوراً أو أصواتاً، ومن هناك يأتي اختلاف العلاقات تبعاً لاختلاف الممارسة الشعرية.

فالقصيدة الرقمية أو التفاعلية " تتحول إلى عالم مسرحي متحول ومفتوح على كل الاحتمالات حيث تتقاطع في عرضها الدرامي المؤثرات الصوتية مع حركية الحروف، وتتحول قراءتها إلى حالة تفاعلية في البعدين الحسي والتخييلي للنص، الذي يتحول إلى استعارات بصرية ولغز مشرع على اختيارات لا نهائية، فجمهور القصيدة الرقمية أكثر تنوعاً من جمهور القصيدة الورقية المطبوعة، ويتسم بهوية عالمية، والقصيدة التفاعلية لا تشغل اهتمام قارئ الشعر فحسب بل يتلون جمهورها مئة مشتغل في ميدان الفنون البصرية وتطبيقاتها التكنولوجية، إلى الأكاديمي المختص في علوم الاتصالات والإعلام" (البريكي ٢٠٠٦، ١٣٣)؛ ومن المحاولات العربية في هذا الاختصاص قصيدة لمشتاق عباس معن "تباريح رقمية لسيرة بعضها أزرق" وتعتبر بحق القصيدة الوحيدة على الصعيد العربي ذلك أنها حققت فعلاً تجسيد القصيدة التفاعلية باعتمادها الصورة و الصوت و الترابط النصي.

● المسرح والفضاءات الرقمية:

إنه لا يمكننا الحديث عن مسرحية بغير خشبة عرض، وممثلين، وجمهور يتفاعل بالتصفيق بالضحك أو البكاء أحياناً ولكن المسرح كغيره من الأجناس الأدبية "لم يكن بعيداً عن العصر ومستحدثاته التقنية التي وفرتها تكنولوجيا المعلومات، لقد دخل المسرح بكل ثقله التاريخي وحمولته الثقافية متمسكاً ببروتوكولاته وطقوسه العريقة إلى عوالم الفضاءات الافتراضية الجديدة وهو ما يزال في مرحلة التجريب على مستوى العالم ككل، الأمر نفسه على المستوى العربي حيث لا يمتلك غير تجربة وحيدة وهي مسرحية مقهى بغداد لصاحبها محمود حبيب" (زين ٢٠٠٩، ٢١٧) تتعدد أوجه المقارنة بين المسرحين: التقليدي والتفاعلي، ويمكن إجمال أبرزها في ما يلي " في المسرح التقليدي يجلس الجمهور في صالة مظلمة، يشاهدون عرضاً على الخشبة، تتقدم الأحداث فيه بصورة خطية، أما في المسرح التفاعلي الجمهور متحرك، يخرج من مكان، ويدخل في آخر، تابعاً شخصية ما، ولا توجد مقاعد ثابتة في صالة مظلمة يفرض عليهم الجلوس فيها ولكل متفرج على هذا العرض حرية اختيار المشهد الذي يريد مشاهدته. في المسرح التقليدي لا يملك الجمهور المتفرج اتخاذ أي قرار أو إجراء حيال ما يعرض أمامه المطلوب منه فقط المشاهدة ما يحدث على الخشبة، أما في المسرح التفاعلي فيجب على الجمهور اتخاذ قرار أمام أي تفرع يظهر أمامه" (البريكي، ٢٠٠٦، ٢٢١)، فالنص التفاعلي بكل إمكاناته الترابطية والوسائطية، سهل مساره بين المبدع والمتلقي، التي تجعل من

¹ Stephen Marche

القارئ مؤلفًا ومن المؤلف قارئًا، الأمر الذي يقلب الأدوار ويمنح حرية أكبر بين الطرفين ويبقى النص هو الوسيط دائمًا.

الأدب الرقمي الصعوبات والتحديات

يواجه الأدب الرقمي عدة صعوبات وتحديات تتمثل في:

- الحفاظ على الهوية الأدبية؛ حيث يطرح الأدب الرقمي أسئلة حول تعريف الأدب في ظل التكنولوجيا الحديثة؛ ذلك أن الوسائط الأدبية غيرت من أدبية النص الأدبي، وأصبحت الفاعل المشكل الأكبر للنص الأدبي (Hayles 2008, 175).
 - حقوق النشر والملكية الفكرية: فسهولة نسخ ونشر الأعمال الرقمية تزيد من مخاطر انتهاك حقوق النشر والملكية الفكرية.
 - التفاعل بين المؤلف والقارئ: التفاعلية في الأدب الرقمي قد تؤثر على رؤية وأفكار المؤلف الفنية، فتصبح إبداعاته مرتبطة برؤى القارئ وليس بفكره هو.
 - التقييم النقدي: نقص المعايير النقدية الثابتة يجعل تقييم الأدب الرقمي صعبًا؛ ذلك أن طبيعة النص الأدبي تغيرت مما يستدعي تغييرًا في المناهج والقراءات النقدية. (Aarseth 1997, 88).
 - التقنيات المتغيرة: التطور السريع للتكنولوجيا يتطلب تحديثًا مستمرًا للأدوات المستخدمة في الأدب الرقمي.
 - التعليم والتدريب: نقص البرامج التعليمية المتخصصة في الأدب الرقمي، ونقص تكوين المبدعين الأدباء فيها.
 - التفاعل الثقافي واللغوي: صعوبة ترجمة الأعمال الرقمية بسبب الخاصية التفاعلية واعتمادها على الوسائط المتعددة (Eskelinen 2012, 114).
- هذه التحديات تعكس التغيرات التي يمر بها الأدب في العصر الرقمي، وتحتاج إلى حلول مبتكرة لضمان استمراريته وتطوره.

الخاتمة:

يظهر من خلال ما عُرض في هذا البحث أن لغة النص الرقمي قد أحدثت تحولًا جوهريًا في أساليب التعبير الأدبي، إذ تجاوزت حدود النص التقليدي لتفتح آفاقًا جديدة للإبداع من خلال التفاعل والتعددية في الوسائط التكنولوجية، وبين هذا البحث كذلك كيف أن البنية النصية للنص الرقمي تتميز بالديناميكية والتشعب، مما يمنح القارئ دورًا أكثر فاعلية في تشكيل المعنى،

كما أن الأبعاد الجمالية للنص الرقمي تتجلى في توظيف العناصر السمعية والبصرية والتفاعلية، مما يعزز من تجربة القراءة ويعيد تعريف العلاقة بين الكاتب والمتلقي؛ وفي هذا السياق، تبرز جمالية التلقي كعنصر أساسي في فهم النص الرقمي، حيث لم يعد القارئ مجرد متلقي سلبي، بل أصبح شريكًا في إنتاج المعنى من خلال التفاعل مع النصوص المتعددة، مما ينسجم مع نظريات التلقي والتأويل التي تؤكد على دور القارئ في بناء الدلالة. علاوة على ذلك، يتقاطع النص الرقمي بشكل وثيق مع نظريات التناص، إذ يعتمد في بنيته على تقنيات التشابك النصي، من خلال تضمين الروابط التشعبية والوسائط المتعددة، مما يجعله فضاءً مفتوحًا تتداخل فيه نصوص سابقة ولاحقة، في عملية تفاعلية تعزز تعددية المعاني وتنوع التأويلات.

ورغم هذه الإمكانيات الواسعة، لا يزال النص الرقمي يواجه تحديات عديدة، أبرزها غياب الأطر النقدية الواضحة التي تواكب تطور هذا الشكل الأدبي، إضافة إلى إشكاليات تتعلق بحفظ المحتوى الرقمي واستمراره في ظل تغير المنصات والتقنيات، ناهيك عن التحديات المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية في فضاء مفتوح وسهل التلاعب.

وفي ضوء هذه المعطيات، يظل الإبداع في النص الرقمي مجالاً خصباً للتجريب والتطوير، مما يستدعي البحث المستمر لفهم تحولاته وتأثيراته في عالم الأدب الحديث، إضافة إلى ضرورة تطوير أدوات نقدية جديدة تواكب طبيعة هذا الأدب المتغير.

المصادر و المراجع:

- إبراهيم، أ. م. (٢٠١٣). الأدب والتقنية مدخل إلى النقد التفاعلي. دار عالم الكتب الحديث.
- حمداوي، ج. (٢٠١٦). الأدب الرقمي (ط١)، شبكة الألوكة، المغرب.
- زينة، ك. (٢٠٠٩). النص الأدبي من الشفوية إلى الرقمية رؤية في المفهوم والمرجعية والآفاق النقدية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير إشراف الأستاذ: عبد الملك بومنجل، جامعة سطيف 2، قسم اللغة العربية وآدابها.
- الصفرائي، م. (٢٠٠٨). التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث. النادي الأدبي. الرياض.
- يقتين، س. (٢٠٠٥). من النص إلى النص المترابط -مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي. المركز الثقافي العربي. المغرب.
- زعلة، ع. أ. (٢٠١٩). النص الرقمي بين الإنتاج والتلقي- قراءة في التشكيل الجمالي والدلالي. المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية.
- البريكي، ف. (٢٠٠٦). مدخل إلى الأدب التفاعلي. المركز الثقافي العربي. المغرب.
- يخلف، ف. (٢٠١٣). الأدب الإلكتروني وسجلات النقد المعاصر، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد التاسع.

References

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Al-Buraiki, F. (2006). *Madkhal ila al-adab al-tafa'uli* [Introduction to interactive literature]. Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.
- Al-Safrani, M. (2008). *Al-tashkil al-basari fi al-shi'r al-'arabi al-hadith* [Visual formation in modern Arabic poetry]. Al-Nadi al-Adabi.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing Space Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Routledge. USA.
- Douglas, Y. J. (2000). *The End of Books – Or Books Without End? Reading Interactive Narratives*. University of Michigan Press. USA.
- Eskelinen, M. (2012). *Cybertext Poetics: The Critical Landscape of New Media Literary Theory*. Continuum.
- Hamdawi, J. (2016). *Al-adab al-raqmi* [Digital literature]. Shabakat al-Alukah.
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press.
- Ibrahim, A. M. (2013). *Al-adab wa-al-tiqniyah: Madkhal ila al-naqd al-tafa'uli* [Literature and technology: An introduction to interactive criticism]. Dar Alam al-Kutub al-Hadithah.
- Isère, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Kaufmann, W. (2013). *Digital Literature: A New Literary Genre*.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Tra: Gora, T, Roudiez, L, S. Columbia University Press. USA.
- Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. The Johns Hopkins University Press. USA.
- Yakhlif, F. (2013). *Al-adab al-iliktroni wa-sajalat al-naqd al-mu'asir* [Electronic literature and contemporary critical debates]. *Majallat al-Mukhabbar: Abhath fi al-Lughah wa-al-Adab al-Jaza'iri (asjp)*, 9, University of Biskra.

- Yaqtin, S. (2005). *Min al-nass ila al-nass al-mutarabit: Madkhal ila jamaliyat al-ibda' al-tafa'uli* [From text to hypertext: An introduction to the aesthetics of interactive creativity]. Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.
- Za'lah, A. A. (2019). *Al-nass al-raqmi bayna al-intaj wa-al-talaqqi: Qira'a fi al-tashkil al-jamali wa-al-dalali* [The digital text between production and reception: A reading of aesthetic and semantic formation]. *Al-Mu'tamar al-Dawli al-Khamis li-Lughat al-'Arabiyya* [5th International Conference on Arabic Language].
- Zanina, K. (2009). *Al-nass al-adabi min al-shafahiya ila al-raqmiya: Ru'ya fi al-mafhum wa-al-marja'iyah wa-al-afaq al-naqdiyya* [The literary text from orality to digital: A vision of concept, reference, and critical horizons]. Master's thesis, University of Setif 2.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Baadji, I. (2025). The Language of Digital Text and Its Creative Elements: A Reading of Textual Structure and Aesthetic Dimensions. *LANGUAGE ART*, 10(1), 7-20., Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2025.01

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/407>



زبان متن دیجیتال و عناصر خلاقانه آن: خوانشی در ساختار متنی و ابعاد زیبایی‌شناختی

دکتر اسمهان بعجی^۱

استاد ادبیات، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه محمد بوضیاف،
مسيله، الجزائر.

(تاریخ دریافت: ۲۵ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲ دی ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)

این پژوهش به بررسی مفهوم متن دیجیتال و ویژگی‌های زبانی و ساختاری آن می‌پردازد و می‌کوشد تصویری جامع از این شکل جدید خلاقیت ادبی ارائه دهد. پژوهش حاضر ویژگی‌هایی را تحلیل می‌کند که متن دیجیتال را از متن سنتی متمایز می‌سازد؛ از جمله ساختار تعاملی و زبان پویایی که با واسط دیجیتال تغییر می‌کند. همچنین، عناصر فرآیند خلاقیت در این زمینه بررسی شده و تأثیر رسانه‌های دیجیتال بر تولید و دریافت متن، و ابعاد زیبایی‌شناختی جدیدی که به تجربه خوانش می‌افزایند، تحلیل می‌شود. علاوه بر این، پژوهش به مهم‌ترین تعاریف ارائه‌شده توسط محققان درباره متن دیجیتال پرداخته و دیدگاه‌های مختلفی را بررسی می‌کند که این مفهوم را از زوایای گوناگون تحلیل می‌کنند. همچنین، عواملی مورد بحث قرار می‌گیرند که نظریه‌های ادبی سنتی را وادار به بازنگری در مفاهیم پایه‌ای خود مانند متن، نویسنده و خواننده کرده است. این تحولات تحت تأثیر پیشرفت‌های فناورانه پدید آمده و به ظهور اشکال جدید ارتباط ادبی و تعامل خوانشی منجر شده است. در بخش دیگری، پژوهش به رابطه بین متن دیجیتال و زیبایی‌شناسی دریافت می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه رسانه‌های تعاملی تجربه خواننده را دگرگون ساخته‌اند؛ به گونه‌ای که خواننده دیگر صرفاً مصرف‌کننده متن نیست، بلکه در ساخت و شکل‌گیری آن مشارکت دارد. در پایان، چالش‌های پیش‌روی متن دیجیتال بررسی می‌شود، از جمله: مسائل مربوط به حفظ اصالت متن، تغییر ماهیت تألیف و دریافت، و چالش‌های نظری در تحلیل و درک این نوع ادبیات.

واژه‌های کلیدی: ساختار، زبان، رسانه‌های تعاملی، متن دیجیتال، آفریننده، دریافت‌کننده، زیبایی‌شناسی دریافت.

¹ Email: baadjiisma@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Language of Digital Text and Its Creative Elements: A Reading of Textual Structure and Aesthetic Dimensions

Dr. Ismahane Baadji¹

Professor of literature, Department of Language and Arabic
literature, University of Mohamed Boudiaf, M'sila, Algeria.



(Received: 16 September 2023; Accepted: 22 December 2024; Published: 28 February 2025)

This research examines the concept of digital text and its linguistic/structural characteristics, offering a comprehensive vision of this new form of literary creativity. It highlights features that distinguish digital texts from traditional ones, such as their interactive structure and dynamic language shaped by digital interfaces. The study also analyzes the creative process, explaining how digital media transform text production/reception and introduce new aesthetic dimensions to the reading experience. Furthermore, the paper reviews key definitions of digital text proposed by scholars, exploring diverse perspectives to deconstruct the concept. It discusses how traditional literary theories have been compelled to rethink core notions like text, author, and reader due to rapid technological advancements, which have spurred new modes of literary communication and reader interaction. The research also investigates the relationship between digital text and reception aesthetics, demonstrating how interactive media redefine the reader's role—from a passive consumer to an active co-creator of the text. Finally, it addresses critical challenges, including: Preserving textual authenticity, Evolving authorship/reception dynamics, And theoretical gaps in analyzing this literary form.

Keywords: Structure, Language, Interactive Media, Digital Text, Creator, Recipient, Aesthetics of Reception.

¹ Email: baadjiisma@gmail.com



دلالة شعار اللغة العربية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في السياق الوطني الجزائري العام "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"

د. عز الدين لعناني^١

أستاذ بحث -أ- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية،
بوزريعة، الجزائر.

(Received: 13 May 2024; Accepted: 11 February 2025; Published: 28 February 2025)

مستخلص

إنّ تحليل الشعارات الخاصة باللغة العربية في الجزائر ووضعها في السياق التاريخي والحضاري والثقافي... أصبح يشكل أهمية قصوى وذلك بالنظر للحجم الدعائي الذي يشكله الشعار اللغوي. والملاحظ لشعارات اللغة العربية يمكنه القبض على عدة شعارات لغوية ينبغي تحليلها ووضعها في سياق الأمة والوطن والتاريخ والمدنية الحديثة... ويعد - على سبيل المثال - شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين الشعار المركزي الذي اختصت به اللغة العربية في الجزائر، فهو شعار ظل خالداً ومقدساً لفترة طويلة، وقد تشكّلت لغة خادمة له تتمثل في شعار: "اللغة العربية لغة جامعة"... ويحمل هذا الشعار مفاهيم: التعايش اللغوي، التسامح اللغوي، السلام اللغوي... وهو شعار يكرّس التكامل الوظيفي مع شعار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ويهدف لاستمراره، لذا ينبغي تحليل لغة الشعارات هاته لتقديم أدلة مقبوليتها القيمة والدعائية.

الكلمات الأساسية: الشعار اللغوي، اللغة العربية، اللغة الجامعة، القيم التاريخية والثقافية، خطابة جديدة.

¹E-mail: lananilanani69@gmail.com

مقدمة

لقد اختصت الفترة المعاصرة بالدعاية التي شملت جميع مجالات الحياة، فقد أصبحت عنصراً أساسياً ومؤثراً في صناعة المشاهد الفكرية والترويج لها، وتعدّ لغة الشعارات أحد أهم تجلياتها وتعبيرها الرمزية، إذ تتضمن لغة الشعارات حمولة دلالية ضخمة ينبغي تفسيرها، فالدعاية لا ترتبط بقضايا الموضة والمنتوج المادي والسوق فقط بل تهدف لتحقيق المقبولية للأفكار، إذ من بين المواضيع التي تطرحها الدعاية وتزدهر فيها تلك المواضيع المتعلقة بالهوية ومقومات الأمة كاللغة والدين والوطن والعادات والتقاليد... فهاته المواضيع لها حمولة دلالية مقدّسة في المجتمعات. وفي هذا السياق يمكن طرح الشعارات اللغوية الخاصة باللغة العربية، فهو موضوع يحتمل إبداء الرأي ويفتح المجال لتقديم أكبر عدد من الحجج والأدلة لإذعان النفوس ولتحقيق المقبولية.

إنّ شعار اللغة العربية الذي اختصت به الأمة الجزائرية ولا يزال صامداً ومؤثراً إلى يومنا هذا هو شعار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين " الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، وذلك لطبيعته المقدّسة التي اكتسبها في السياق الوطني الجزائري، فهو يحمل حمولة دلالية مقدّسة ذات طابع وطني وتاريخي وحضاري وحقوق... فهو الشعار المركزي الذي اختصت به اللغة العربية في الجزائر وتشكّلت على إثره لغة ثقافية وعلمية ودستورية خادمة له، إذ تمثّل استمراره في شعار جديد هو "اللغة العربية لغة جامعة"، وما ينطوي عليه هذا الشعار الجديد أنّه يمثّل مفاهيم التسامح والسلام والتعايش اللغوي... وهو شعار يأخذ طاقته الدلالية من شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، فيستمرّ بقيمه، وعليه فلغة الشعار هي لغة قيمية وتقريبية تحتمل الرأي لذا ينبغي تحليلها وتقديم أدلة مقبوليتها.

ولعلّ تحليل هاته اللغة بالاعتماد على منطق الخطابة الجديدة أو منطق البلاغة الجديدة لشايم بيرمان وألبريخت تيتيكا الذي يستهدف مواضيع الرأي والمواضيع التقريبية والمحملة سيكون له الأثر الواضح في تجلية الحمولة الدلالية لهذا الموضوع. فهو موضوع مفعم بالمبول والآراء التقريبية. وعليه فقد استقر عنوان البحث على: دلالة شعار اللغة العربية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في السياق الوطني الجزائري العام "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"؛ والذي سنتطرق فيه لشعارين أساسيين ومتكاملين وظيفياً هما: "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" و "اللغة العربية لغة جامعة". لذا؛ ماهي مكان القوة الدعائية لهذين الشعارين؟ وما قيمتهما الرمزية تاريخياً وثقافياً وحضارياً؟

مقاربة شعار اللغة العربية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" بمنطق الخطابة الجديدة أو البلاغة الجديدة لشايم بيرمان وألبريخت تيتيكا:

لقد ازدهرت الدعاية والإشهار بصورة واضحة وأصبحت من التقاليد الحضارية المعاصرة، فالعصر هو عصر الدعاية والإشهار على حد تعبير شايم بيرمان وألبريخت تيتيكا (Chaim 2008, 06)، والمعلوم أنّ المواضيع الدعائية هي مواضيع قيمية وتقريبية، بل إنّها مواضيع تعالج المبول، لذا فإنّ تقاليد المنطق الصوري أو منطق الحساب واليقين سيضع الجميع في خانة العجز أمام ما يواجهونه من مواضيع تحتمل الرأي؛ يقول شايم بيرمان وألبريخت تيتيكا (Chaim 2008) : "العقل يبقى عاجزاً في المجالات التي تتمتع على الحساب، وإنّنا في هذا الإطار الذي لا تفي فيه التجربة ولا الاستنباط المنطقي في حلّ المشاكل تبقى عرضة للاستسلام إلى القوى غير العقلية، أو إلى أهوائنا أو الإيهامات أو للعنف" (Chaim 2008, 03). وعليه؛ فإنّ هاته المواضيع ستؤدّي إلى تجلّي العنف بين الجماعات البشرية، وستضمن انتشار الاستبداد بالرأي وإتباع الأهواء، لذلك فـ: "التصرف المنهجي أن لا يتمّ الخلط

بين مظاهر الاستدلال المرتبطة بالصدق وتلك المرتبطة بالميل، بل يجب دراستهما كل على حدة".
(Chaim 2008, 05).

إنّ الكائن البشري يتمتّع بمنطقين؛ المنطق الصحيح أو المنطق الصوري ومجاله العلوم الصحيحة كالفيزياء والرياضيات... التي تخضع ليقين الحساب والإلزام، والمنطق اللاصوري الذي مجاله العلوم الإنسانية كعلوم اللغة والآداب والفنون والقانون والصحافة... وهي المجالات التي تنتشر فيها المجادلة والآراء والميول والأمور التقريبية والمحتملة، فالإنسان هو كائن حجاجي يميل لإقناع الآخرين بعدد الحجج، إذ من: "العلامات المميّزة للكائن العاقل القدرة على المجادلة والحجاج... ومجال الحجاج هو الأمور التقريبية والمقبولة والمحتملة، ذلك أنّ هذا المجال لا يخضع ليقين الحساب" (Chaim 2008, 01).

فبرلمان وتيتيكا انتقدا المناطق القاهمين على المعرفة لإهمالهم وسائل التدليل القائمة على استمالة النفوس وعلى رأسهم دكارت الذي حصر المعقولة في البرهان وأهمّل مجال الحجاج الذي هو الأمور التقريبية والمقبولة والمحتملة (Chaim 2008, 01). وأجزما بأنّه " تم تحت تأثير المناطق الرياضية حصر للمنطق في المنطق الصوري" (Chaim 2008, 03). وذلك من خلال حصر الدراسة المنطقية في وسائل التدليل الرياضية. الأمر الذي نتج عنه إهمال الاستدلالات اللاصورية. فأصبح كل استدلال خارج المجال الصوري البحث لا ينتمي للمنطق ومن ثمة للعقل. فدكارت بهذه الطريقة كان يعتبر بأنّ هذا المنطق الصوري البحث هو القادر على حل جميع المشاكل، لقد حصر دكارت قدرة العقل حسب برلمان وتيتيكا (Chaim 2008, 03). ومنه فموضوع نظرية الخطابة الجديدة هو دراسة التقنيّات الخطابية التي تؤدي إلى الاستثارة أو تقوية ميل النفوس إلى الدعاوى التي تعرض عليها بغرض التصديق عن طريق مقادير متغيرة (Chaim 2008, 05).

لقد صنع الإنسان عبر تاريخه صورا من التقنيّات اللغوية لتقديم المقبولة لأفكاره، فكانت الخطب مثلا وما تحمله من تقنيات اللغة - كالنفي والتشبيه والاستعارة والفصل والوصل ... - مجالا خصبا لذلك، وقد صعدت في الفترة المعاصرة لغة الشعارات كصيغة تنفيذية للدعاية والإشهار فاكسحت جميع مجالات الحياة، فالشعار هو تقنية لغوية تهدف لاستمالة النفوس، فهو لغة حجاجية تقنية وتنفيذية، لأنّ موضوع: "نظرية الحجاج هو دراسة التقنيّات الخطابية الموصلة إلى استثارة أو تقوية مقدار ميل النفوس إلى الدعاوى التي نعرضها عليها بغية التصديق بها" (Chaim 2008, 05).

إنّ نظرية الحجاج تتناول المواضيع التقريبية والمحتملة، ومواضيع إبداء الرأي والقيم، لذا نجد المحاجج في هاته الأمور يقدّم أكثر من دليل وحجّة لتحقيق المقبولة لرأيه، فالأدلة المقدمة هي أدلة منطق الخطابة الجديدة /المنطق اللاصوري ؛ فالدعاية اللغوية كموضوع شعارات اللغة العربية في الجزائر هو موضوع يقارب مقارنة منطقية لاصورية، لأنّه موضوع تقريبي ويحتمل الرأي، فشعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" هو شعار لطالما قدّسه المجتمع الجزائري، فصار من تقاليد الأمة العرفيّة ذات الطاقة الرمزية والتاريخية والثقافية والحضارية الخالدة، لذا يمكن إدراجه بلغة حجاجية في دائرة المواضع، فالمواضع: "هي عند شيشرون¹ في كتاب "المواضع" عبارة عن مخازن للحجج أو مستودعات حجج" (صولة دت، ٣١١). وعليه فإنّ هذا الشعار هو مستودع من الحجج القيمة التي تخصّ المجتمع الجزائري، إذ: يحمل اعتبارات اجتماعية ضخمة أرساها الرجل العالم

¹ ciceron

والفاضل الجزائري عبد الحميد بن باديس عند إطلاقه، والتي استلهمها من اختيارات الشعب الجزائري، فالأمة الجزائرية اختارت الإسلام ديناً، والعربية لغة، والجزائر وطناً، ومنه فما: "يختاره ويفضله الرجل الفاضل أو الشريفة أو العلماء أو ما يختاره أكثر الناس أو أكثر أهل صناعة ما، أو ما يختاره الجميع ويتشوقه الكل فهو أفضل" (الريفي د.ت، ۲۱۸).

بعبارة أخرى؛ يمثل منطق الخطابة الجديدة أو البلاغة الجديدة لشايم بيرمان وألبريخت تيتيكا المنطق اللاصوري أو منطق الحجاج مهابو آلية للتفكير الخاصة باللغة الطبيعية. فهو المنطق الخاص باللغة الطبيعية وليس المنطق الخاص باللغة الصناعية التي هي من اختصاص المنطق الصوري، فمنطق الخطابة الجديدة لبيرمان وتيتيكا موضوعه التقنيات الخطابية اللغوية، والذي يرمي إلى استمالة النفوس والتأثير عليها وكسب الميل والاهتمام بالرأي والأمور التقريبية والمواقف، والذي يركز أيضاً في جوهره على المخاطب الذي احتفظ به من الخطابة القديمة. ففكرة المخاطب لطالما مركزتها الخطابة الجديدة/ البلاغة الجديدة واحتفظت بها من الخطابة الأرسطية. ومجاله حجاج أهل الدعاية وخطاب أهل الفلسفة والقانون والسياسة... واصطلاحاً ففكرة المخاطب هي فكرة جوهرية بلغة منطق الحجاج بنيت عليها آلية التفكير الحجاجي. وبالنسبة للشعار التاريخي الذي حقق نهضة لأمة ما فإنه يعتبر موضوعاً حجاجياً أو حجة تاريخية في حد ذاته. وتصبح له طاقة رمزية وتاريخية وحضارية خالدة ومستمرة في التاريخ الجمعي لأمة من الأمم. فالشعار في حد ذاته حجة تستحق التفسير والاستمرار. وعلاقته المباشرة بمنطق الخطابة الجديدة/ منطق الحجاج أنه من المواضع الحجاجية لا سيما وأن الشعار في سياق فترته التاريخية التأسيسية كان محل تنازع، فهو جاء كقرار يعبر عن المغزى العام للفكرة الدعائية. وشعار اللغة العربية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين جاء ليعبر عن المغزى العام للفكرة الدعائية التحريرية الجزائرية ويدخل في تضاد مع سياسة التنصير والفرنسة والإدماج الاحتلالية ذات القرارات والتأثيرات الدعائية. وإزاء ذلك يعتبر هذا الشعار حجة مقدسة في التاريخ الجزائري الحديث. ويعبر بخلود عن الميل الطوعي للشعب الجزائري، فالشعار هذا مغزاه مستمر في النظم الاجتماعية الجزائرية واستطاع الظفر بالمعقولة والمقبولة التاريخية والمدنية والدستورية والحضارية. فكل احتفاء به هو إكمال له. وعليه سنعكف في العنصرين المواليين على كشف دلالاته الرمزية الخالدة والمستمرة في شعار اللغة العربية لغة جامعة.

القيم التاريخية والثقافية لشعار اللغة العربية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين "العربية لغتنا، والإسلام ديننا، والجزائر وطننا":

لقد تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الخامس من مايو سنة ۱۹۳۱ بالجزائر العاصمة وضمت ۷۲ عالماً على رأسهم عبد الحميد بن باديس (أبوالقاسم ۱۹۹۲، ۸۳). وذلك في إطار الحركة الوطنية الجزائرية لمواجهة الاستعمار الفرنسي، فهي الذراع العلمي والثقافي للمقاومة الجزائرية، وتهدف للدفاع عن مقومات الأمة الجزائرية المتمثلة في العروبة والإسلام، لذلك يعبر المؤرخ الجزائري أبوالقاسم سعد الله عن مسؤولية جمعية العلماء المسلمين التاريخية فيقول: "حركة العلماء كانت متعددة الأهداف إذا نظرنا إليها نظرة المعاصر الذي يوزع المسؤوليات على أصحاب الاختصاص... أعطوا العلماء صفة الدفاع عن العروبة والإسلام وإصلاح الدين والمجتمع". (أبوالقاسم ۱۹۹۲، ۸۸) ويشهد التاريخ بأن عبد الحميد بن باديس كان يمثل الأب الروحي للجمعية، ومن الناحية التاريخية تحتفي الأمة الجزائرية بجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وبعالمها عبد الحميد بن باديس كتقليد يمثل النهضة الإصلاحية في الجزائر، فهو صاحب الشعار الخالد "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، لذا لا يتردد

المؤرخ الجزائري أبو القاسم سعد الله في وصف علاقة عبد الحميد بن باديس بالجمعية فيقول: "وإذا تكلمنا عن جمعية العلماء خلال الثلاثينات فالكلام في الواقع عن ابن باديس. ومن الممكن أن يزعم المرء أنه لولا ابن باديس لما تأسست جمعية العلماء" (أبو القاسم ١٩٩٢، ٨٥).

تفطن الأب الروحي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين عبد الحميد بن باديس في إطار المقاومة الإصلاحية الجزائرية إلى أهمية العمل الصحفي لممارسة لغة الشعارات الدعائية وذلك في إطار البرنامج الإصلاحي الديني والاجتماعي والتعليمي. فكانت الصحف على غرار صحيفة "المنتقد" و"الشهاب" و"البصائر". فلقد أسس ابن باديس: "منذ ١٩٢٥ صحيفة "المنتقد" التي كان عنوانها وحده عبارة عن برنامج كامل. فقد أرادها تحطيمًا لعالم قديم، عالم كانت تهيم عليه الزوايا والطرق الصوفية، وتحاول منع رياح التجديد من الدخول إليه بواسطة تجسيم شعارها آنذاك "اعتقد ولا تنتقد". فكان ابن باديس، أراد أن يقول من خلال اختبار هذا العنوان أن خلاصنا الحقيقي هو في القضاء على هذا الشعار. وفي انتهاج النقد لكل ماهو قائم. ونفس البرنامج يشعر به اختياره لعنوان الشهاب الذي خلف المنتقد" (الميلي ٢٠٠٧، ١٢).

ولقد حرص أن تظل صحيفة "الشهاب" ملكا له ومستقلة عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين فقد كان: "استقلال الشهاب عن الجمعية، يتيح له أن ينشر من الآراء والنداءات ما قد يعارض فيه بعض أعضاء الجمعية أو أغليتهم" (الميلي ٢٠٠٧، ١٥). إذ لما عارض أغلب أعضاء الجمعية نشر نداء ابن باديس للشعب الجزائري بمناسبة مقاطعة احتفالات مرور قرن على سقوط قسنطينة قرر ابن باديس نشر النداء في "الشهاب" وليس في صحيفة "البصائر" لسان حال جمعية العلماء المسلمين (الميلي ٢٠٠٧، ١٥).

لقد كان ابن باديس خطيب الجماهير ومفكرا سياسيا فكان عنصر المخاطب أو الجمهور عنصرا جوهريا في برنامجه الإصلاحي العام، فمارس الدعاية بالشعارات للدفاع عن برنامجه الإصلاحي وفقا لطبيعة المرحلة، فيقدم شعاراته حسب أهدافه البرنامجية في المقاومة، إذ كان: "من أبرز مميزاته في هذا المجال أنه كان يهتدي لأحسن الشعارات تعبيرا عن طبيعة المرحلة. فقد كان الشعار الذي يضعه على غلاف "الشهاب" في الثلاثينيات هو "الحق والعدل والمواخاة في إعطاء جميع الحقوق للذين قاموا بجميع الواجبات" وكان هذا الشعار في أعوام ١٩٢٩، ١٩٣٠، ١٩٣١. تعبيرا عن اهتمامات مرحلة معينة من مراحل الكفاح السياسي... وإلغاء للفروق التي كانت تجعل من الجزائري مواطنا من الدرجة الثانية" (الميلي ٢٠٠٧، ٢٢). ويشرح محمد الميلي مغزى هذا الشعار فيقول: "فقد كان شعار هذه المرحلة عند ابن باديس مجرد محاولة تكتيكية تدخل في إطار هدف استراتيجي أعم هو الاحتفاظ بالشخصية الوطنية ومقاومة محاولات التذويت والمسخ، فالمساواة بالفرنسيين التي كان يطالب بها كانت تهدف إلى تعزيز مقومات الشخصية الوطنية وتدعم فرص بقائها وثبوتها وبالتالي التمهيد للانفصال بها عن فرنسا" (الميلي ٢٠٠٧، ٢٢-٢٣).

وثارة أخرى، نجد ابن باديس قد صَحَّ شعار ١٩٢٩ الذي رفعته جماعة من المثقفين الجزائريين المتجنسين والمتمثل في "تعليم المرأة الجزائرية وتحريرها من الحجاب"، وذلك بإلقاء محاضرة بنادي الترقى بالعاصمة سنة ١٩٢٩ وضع فيها قضية تعلم المرأة الجزائرية وتحزرها من الحجاب في وضعه الصحيح وهو الوضع العربي الإسلامي، فأكد أن ثقافة المرأة الجزائرية هي ثقافة عربية إسلامية من أجل تجنب المرأة الجزائرية الانحراف عن الدين واللغة والتاريخ والوطن فينشأ من الأجيال من يتنكر للوطن والتاريخ (الميلي ٢٠٠٧، ٢٣-٢٤).

وفي سياق الشعار دائماً، يستمر ابن باديس ولأهداف برنامجية بإطلاق الشعارات المصححة للمقاومة، فأطلق شعاراً بعد صيف ۱۹۳۶ أي بعد المؤتمر الإسلامي يعبر فيه عن طبيعة المقاومة الجديدة، يقول محمد الميلي: "بعد عودة وفد المؤتمر من باريس في صيف ۱۹۳۶ وقد تفتن آنذاك إلى طبيعة المرحلة الجديدة فأزاح شعار "الحق والعدل والمواخاة في إعطاء جميع الحقوق للذين قاموا بجميع الواجبات" ورفع شعاراً آخر أكثر تعبيراً عن ضرورات المرحلة ومتطلباتها وهو شعار "لننعمد على أنفسنا ولننتكل على الله" لأن المرحلة الماضية كانت مرحلة أمل... أما المرحلة الجديدة فهي مرحلة الكفاح "إما الحياة وإما الموت" (الميلي ۲۰۰۷، ۲۶).

وللوطن والوطنية كتب ابن باديس مؤثراً شعاره إزاء الوطن فقال: "الحق فوق كل أحد والوطن قبل كل شيء" بهاتين الجملتين منذ نيف وعشر سنين توجنا جريدة "المنتقد" الشهيرة وجعلناهما شعاراً لما تحمله في رأس كل عدد منها" (الميلي ۲۰۰۷، ۱۷۴).

إنّ الشعار الخالد الذي أطلقه عبد الحميد بن باديس، هو شعار النهضة الجزائرية ضد المستعمر الفرنسي، فهو رمز المقاومة الثقافية والعلمية ذات الطابع السياسي، فهو شعار ثلاثي يردّ على التنصير والفرنسة والإدماج، وهي أسس السياسة الاستعمارية في الجزائر، إنّ هذا الشعار يحمل قيم المقاومة التاريخية والحضارية والثقافية للشعب الجزائري، لذلك نجده شعاراً خالداً صامداً مستمراً، يقول علي القاسمي منزلاً الشعار في سياقه التاريخي: "كانت السياسة الاستعمارية الفرنسية في الجزائر تقوم على ثلاثة أسس: تنصير الجزائريين، وفرض الفرنسية لغة وحيدة في الجزائر، وإدماج الجزائريين باعتبار أنّ الجزائر أرض فرنسية. فكان ردّ الإمام على قدر التحديّ، ردّ ينسف الأسس الاستعمارية، وقد صاغه ببلاغة وعمق... في شعار: "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" (القاسمي ۲۰۱۶، ۲۸۲). وعليه فإنّ الشعار يطرح قيمة رمزية وحضارية وثقافية وتاريخية تتعلّق باللغة العربية، من بينها أنّ اللغة العربية هي لغة التمكن للإسلام فهي: لغة الدولة الإسلامية، لغة التماسك الإسلامي، لغة القرآن الكريم، لغة الثقافة الإسلامية، لغة العقيدة، لغة الحضارة الإسلامية، اللغة الجامعة للمسلمين، اللغة المشتركة، فهي لغة العالمين وليست لغة عرق بعينه، إنّها لغة الوحدة، يقول علي القاسمي موضحاً مفهوم اللغة العربية في إطارها التاريخي والحضاري والثقافي: "إنّ اللغة العربية، كما يفهمها الإمام ابن باديس، وهو مصيب كعادته، ليست لغة جنس بشري محدّد، ولا لغة عرق إنسانيّ معيّن، بل هي لغة ثقافة، هي الثقافة الإسلامية. فقبل الإسلام كان للعرب الذين يسكنون في شبه جزيرة العرب أو الذين نزحوا منها إلى الشرق الأوسط وإفريقيا، لغات ولهجات متعدّدة كالحيمايرية والنبطية والعربية والأكادية والآرامية والكنعانية والقيبطية والأمازيغية وغيرها، ولكن عندما نزل القرآن الكريم باللغة العربية، أصبحت هذه اللغة لغة الثقافة العربية الإسلامية، ولم تعد لغة عرق بشريّ مخصوص، بل لغة جميع المنتمين إلى الإسلام وثقافته. فهي اليوم لغة مليار ونصف المليار من المسلمين من جميع الأجناس والأعراق..." (القاسمي ۲۰۱۶، ۲۸۱). وفي الأمر ذاته يقول عبد العلي الودغيري أيضاً: "تماسك هويتنا قائم على تسامح الشريعة الإسلامية التي لا تفرّق بين الناس مهما اختلف لونهم وعرقهم وجنسهم، والتمسك بلغة القرآن الكريم لغة تواصل مشتركة" (القاسمي ۲۰۱۴، ۲۲۳).

فاللغة العربية والإسلام عنصران متكاملان لا ينفكان عن بعضهما في السياق الوطني الجزائري، وكحجة تاريخية يعدّ عنصر الإسلام والعروبة من العناصر التي اعترف بها المستعمر أنّها من مقدّسات ومقومات الأمة الجزائرية، جاء على لسان ابن باديس: "وأنتم تعلمون كذلك أنّ الأمة الجزائرية أمة إسلامية الدين عربية اللسان، يستحيل عليها أن تتخلّى عن ذلك الدين ويستحيل أن تفهم حقائق ذلك الدّين إلّا باللسان العربي، وأنّ الإسلام والعروبة هما

أول ما تعهدت فرنسا بحفظه وعدم مساسه من مقومات هذه الأمة ومقدساتها" (القاسمي ٢٠١٦، ٢٨١). إن هذا السياق التاريخي والثقافي والحضاري هو الذي مكّن لخلود واستمرار شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا". وعليه يصبح هذا الشعار أساس وحدة المجتمع الجزائري، ورمز هويته الوطنية، فالإسلام والعروبة: "أساس وحدة الشعب الجزائري، ومن مقومات هويته الوطنية التي تميّزه عن فرنسا الاستعمارية" (القاسمي ٢٠١٦، ٢٨٢). وعليه فإنّ وضعنا لشعار "العربية لغتنا، والإسلام ديننا، والجزائر وطننا" في سياق الوطني الجزائري هو كشف عن طاقته وحمولته التاريخية والثقافية والحضارية، وذلك يعتبر من الأدلة والحجج التي تهدف لإثبات قيم شعارات اللغة العربية من جهة ولكشف القيمة الرمزية والدعائية للشعار اللغوي من جهة أخرى.

القيم المدنية لشعار "اللغة العربية لغة جامعة":

لقد استطاعت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين رمز المقاومة العلمية والثقافية أن تمكّن لمقومات الأمة الجزائرية، فجعلت الدين الإسلامي واللغة العربية من ثوابت الأمة، ورمّت بشعارها الخالد "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" في الأوساط المحلية والدولية، فغدا من تقاليد الأمة الجزائرية التي تستلهم منه الأفكار لرسم معالم سيادة الجزائر بعد الاستقلال، ولرسم معالم السيادة اللغوية وربطها بلغة قانونية تكون قاسما مشتركا للجميع وخيارا شعبيا، فالمواطنة بكل معاييرها التاريخية والحضارية والثقافية والحقوقية... تجسّدت في هذا الشعار، وفي هذا الصدد بالضبط تركزت فكرة المواطنة اللغوية في المجتمع الجزائري من خلال اللغة الدستورية- الخيار الشعبي- التي تعدّ لغة خادمة للغة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين - التي ظلّ الشعب يهتف بشعارها ويقدّسه - فجميع دساتير الجزائر كرّست اللغة العربية لغة رسمية أولى (لباد ٢٠١٩).

إنّ المواطنة الحقّة هي تلك المواطن المشتركة لقيم ونواظم الأمة، وهي ارتباط بالدولة وبقوانينها من أجل الدفاع على قواسمها المشتركة والحفاظ على سيادتها في إطار الحوار والتعايش والتسامح والسلام... وفي إطار المرجعية التاريخية والحضارية والثقافية: يقول صالح بلعيد: "وعلى العموم يمكن اعتبار المواطنة مجموعة من القيم والنواظم لتدبير الفضاء العمومي المشترك، ويمكن تحديد أهمّ تجلياتها في أربع نواظم هي: الانتماء، الحقوق، المشاركة، الواجبات... وانتقل إلى المواطنة اللغوية التي تجمعنا في اللغة المشتركة، وهي قسيما المختار من قبل الأجداد، بل إنّه اختيار استراتيجي مرن؛ حيث المازيغيون تعربوا وبقوا على مزوغتهم، والعرب همزغوا وحافظوا على عربيتهم، وكان من وراء ذلك الانصهار الجمعي الذي أدّى إلى فتح الأندلس دون نكاية ولا شكاية، والكل وراء الفتح الإسلامي الذي اشتعلت فيه الآفاق من أجل الدين الإسلامي المصحوب بلغة العرب، ومالا يفهم به فهما جيّدا يحتاج إلى لغة التنزيل، وهي العربية العدنانية التي انصهر فيها الجميع بالمحافظة على الخصوصيات التي لا تخلّ بالمواطنة اللغوية التي تعني في أحد أوجهها ربط الفرد بدولته وقوانينها، وجميع أبناء الوطن يتمتعون بتلقي لغات الوطن دون أي تمييز، مع المحافظة على التراتبية اللغوية، وهي من متطلبات الثلاثي العالمي: الحوار+ التسامح+ السلام." (بلعيد ٢٠١٩، ١٨-١٩).

إنّ طرد اللغة الفرنسية من الجزائر بصيغة الاستقلال أوجّب على السلطة الجزائرية والمؤسسة اللغوية الجزائرية الاعتناء بثروة التنوع اللغوي في الجزائر، فطرح الجزائر صيغة تستمر في التمكين لثوابت الأمة، وفي التمكين للغة العربية، تتمثل في "اللغة العربية لغة جامعة" وهي صيغة تمثّل شعارا جديدا وسليلا من شعار جمعية العلماء المسلمين، أسسه القيمة الحوار والتسامح والسلام والتعايش. إنّها فكرة مستلهمة من مبادئ حركة جمعية العلماء المسلمين من جهة، وفي الآن ذاته هي صيغة تركز التنوع اللغوي في الجزائر وتحافظ عليه.

لقد حمل وصف "اللغة العربية لغة جامعة" مضمونا تاريخيا وحضاريا وثقافيا واجتماعيا وحقوقيا وسياديا ... وذلك على لسان رئيس المجلس الأعلى للغة العربية - المؤسسة اللغوية الأولى في الجزائر- يقول: "نصف العربية باللغة الجامعة بحكم حضورها التاريخي وتقبلها الطوعي بين الأغلبية من ساكنة المنطقة العربية، إن اعتبارها في مجالها الطبيعي لغة وطنية ورسمية، ليس أكثر من ممارسة للديمقراطية اللسانية كما هو الحال في كثير من بلدان العالم التي لا يصل فيها الجدل حول قضايا اللغة الرسمية إلى إنكار دورها وأهميتها في إسناد التجانس المجتمعي والثقافي، يسمي البعض ذلك الحرص بالاستثناء الثقافي للغة على العكسية وإضعاف التنوع اللساني وفرض أحادية لغوية مستبدة، وهو ما تتحاشاه لغتنا الجامعة" (ولد خليفة ٢٠١٤، ٥).

وفي ذات السياق يضيف صاحب السلطة اللغوية في الجزائر متحدثا عن الأسباب الدستورية والتاريخية والثقافية التي تدل على ضرورة التمكن لهاته الصيغة "اللغة العربية لغة جامعة" والتي صارت شعارا يحتفى به، مستلهما وشاحنا الأمر بالطاقة التاريخية للأمة الجزائرية، ورباطا اللغة العربية بالدين الإسلامي كما فعلت جمعية العلماء المسلمين - وقت الاستعمار الفرنسي للجزائر- عندما مكنت للغة العربية، متحدثا في الآن نفسه عن مهددات اللغة العربية المتمثلة في التهديدات الثقافية الفرنكفونية، فالعربية والملايغية حسب تنوع ثقافي وثروة لغوية وليست مسألة نزاعات عرقية، فالتنوع الثقافي لا يمكن أن يكون أبدا مصدرا للنزاع، ومنه فالدستور الجزائري بما هو اختيار شعبي قانوني دليل على ذلك، يقول: "لقد تمت دسرة الأمازيغية لغة وطنية بمبادرة من السيد رئيس الجمهورية سنة ٢٠٠٢ إلى جانب العربية اللغة الرسمية المشتركة والجامعة لكل المواطنين، وعلى أي حال فإن كلا من العربية والأمازيغية هما لسان وتراث وليس عرقا أو سلالة، فكل الجزائريين بل كل الفضاء المغاربي تعرب بفضل الإسلام وأصبحت العربية لسانهم الجامع مهما كانت اللغة الأم، ولا يوجد في بلادنا سوى عدد قليل ممن لا يستعملون العربية في حياتهم اليومية، والبعض منهم لا يرغبون في استعمالها لأسباب ذاتية وإيديولوجية، وأحيانا بتحريض من مركز الفرنكفونية الذي يعاني من اكتساح الإنجليزية في عقر داره... إن التعددية اللغوية ثروة ينبغي الحرص عليها، إذا كانت تدور حول اللغة القطب، ولا تزاخمها أو تنزع عنها وظيفتها الجامعة، وقد كان هذا شأن العرب والمسلمين في عصرهم الزاهر... إن اللغة الجامعة لا تقصي اللغات الأخرى" (ولد خليفة ٢٠١٤، ٧). ويؤكد الباحث صالح بلعيد هذا الأمر تاريخيا فيقول: "...حتى في فترة الحكم الإسلامي/ العباسي لم تطرح المسألة اللغوية، فقط حكمت (١٣) دولة مازيغية المغرب منذ الفتح الإسلامي بالعربية كلغة رسمية والملايغية كلغة للمعاملة اليومية، وقد تخلوا عن الحرف الروماني والتيفيناغي واستبدلوه بالخط العربي فقد اهتموا بإعلاء الدين الإسلامي" (بلعيد ٢٠١١، ٣١).

وعليه؛ فصيغة "اللغة العربية لغة جامعة"، هي لغة وشعار الأمة الجزائرية السليل والخادم لشعار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، فهذا الشعار الجديد هو الراعي الرسمي لمسألة التنوع اللغوي في الجزائر، والحامل لقيم التسامح والتعايش والحوار والسلام اللغوي في الجزائر. وهو الشعار الذي يستمر بالتمكين لمقومات الأمة الجزائرية التي كرسها الحركة الوطنية الجزائرية زمن الاستعمار الفرنسي، وكرسها دساتير الجزائر جميعها. إن التكامل الوظيفي بين شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" وشعار "اللغة العربية لغة جامعة" مبني على أدلة منطقية طبيعية مستخلصة من السياق الوطني الجزائري، وهي أدلة تتعامل مع اللغة الفرنسية لغة المستعمر، وتتعامل مع اللغة العربية والملايغية لغة التنوع الثقافي، وفيما يلي نبرز معالم هذا التكامل:

- اللغة الفرنسية:** أما اللغة الفرنسية فهي تمثل في السياق الوطني الجزائري ما يلي:
- لغة المستعمر المطرودة من الجزائر بصيغة الاستقلال، فقد تم تكريس جمعية العلماء المسلمين في الحركة الوطنية الجزائرية كرمز لمقاومة المستعمر الفرنسي علميًا وثقافيًا؛
 - لغة أجنبية تستعمل لطلب العلوم والمعارف والاحتكاك الثقافي؛
- اللغة العربية:** أما اللغة العربية فهي تمثل في السياق الوطني الجزائري مقومات الهوية الوطنية للأمة الجزائرية، وحججها في ذلك ما يلي:
- اللغة العربية قاسم تاريخي وحضاري مشترك يشمل المغرب والمشرق العربيين؛
 - اللغة العربية لها خصائصها التاريخية والحضارية والعلمية التي تؤهلها لخوض مسألة صراع اللغات، فهي لغة منافسة وقادرة على خلق منافسة محلية ودولية؛
 - اللغة العربية لغة القرآن والهوية الدينية؛
 - اللغة العربية لغة الفتح الإسلامي؛
 - اللغة العربية لغة أممية رسمية؛
 - تعايش العربية والملازيغية:
- أما تعايش العربية والملازيغية فهي الدلالة الوظيفية لشعار "اللغة العربية لغة جامعة"، ففكرة التعايش اللغوي تفتح المجال لأكثر من حجة ودليل لتحقيق المقبولية للآراء والقيّم:
- التعايش بين العربية والملازيغية حق طبيعي وحقوقى؛
 - التعايش بين العربية والملازيغية فكرة وسلوك ثقافي وحضاري مدني حديث؛
 - التعايش بين العربية والملازيغية إرث ثقافي ينبغي تنميته وتطويره؛
 - التعايش بين العربية والملازيغية تنوع وثروة ثقافية ينبغي استثمارها لتحقيق السيادة العلمية والمعرفية ولكسب التنوع والاختلاف؛
 - التعايش اللغوي يحقق الاستقرار والأمن والثقة بين أفراد المجتمع الواحد؛
 - التعايش اللغوي يحدث المصالحة التاريخية بين الفئات الاجتماعية التي تعيش تحت السلطة الواحدة ويحمي من الانشقاق والتشتت ويرعى الانسجام الجمعي؛
 - التنوعات اللغوية والثقافية لطالما اعتبرت مصادر للنزاع في المجتمعات؛ فالتعايش اللغوي هو مفهوم يسدّ هاته الفراغات الثقافية والحضارية، ويجعل من التنوعات الثقافية واللغوية ثروة طبيعية واجتماعية وحضارية وثقافية...؛
- خاتمة:**
- لقد تمّ الاسترشاد بمنطق الخطابة الجديدة لشايم بيرمان وألبريخت تيتيكا لاستجماع دلالات شعارات اللغة العربية في الجزائر من خلال متابعة سياقاتها؛ لذا يمكن إيجاز هاته الدلالات فيما يلي:
- شعارات اللغة العربية في الجزائر شعارات ذات حمولة ثقافية وتاريخية وحضارية وحقوقية وسيادية... لا يمكن فهمها إلا بتنزيلها في سياقها الوطني؛ وبعد الشعار التاريخي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين "العربية لغتنا، والإسلام ديننا، والجزائر وطننا" الشعار الروحي الذي يمثل الهوية الوطنية الجزائرية.

- فكرة إقصاء اللغة المازيغية من شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" التي تطالع البعض، هي فكرة ينبغي عرضها على السياق التاريخي، فالاستماع لصوت الإنسان واحترام التراتب اللغوي ضرورة حقوقية بالدرجة الأولى. إلا أنه يمكن طرح إجابة تاريخية لذلك تتمثل في ضرورة تنزيل الشعار في سياقه التاريخي، فالشعار جاء للرد على حيل فرنسة الجزائر وسلب الهوية والأرض، فجاء للرد على ثلاثية الحملة المتمثلة في التنصير والفرنسة والإدماج، التي تستهدف الدين الإسلامي واللغة العربية والوطن؛
- شعار اللغة العربية لغة جامعة هو شعار سليل من شعار جمعية العلماء المسلمين للاستمرارية في تثبيت مقومات الأمة الأساسية. ويحمل هذا الشعار دلالة الاحتفاء بالثروة اللغوية عن طريق التعايش والتسامح والسلام اللغوي؛
- التنوع اللساني ثروة طبيعية وتاريخية وحضارية لا يمكن ضبطها بسهولة، وإنما تحل وتضبط بأفكار التفاوض. ممّا يفتح المجال للأطراف المتفاوضة لتقديم أكثر من حجة ودليل لتحقيق المقبولية لقيم التنوع الثقافي، ففي هذا الصدد لابد من تدخل أدلة منطق الخطابة الجديدة لاحتواء الأمر؛
- التكامل الوظيفي بين شعار "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" وشعار "اللغة العربية لغة جامعة" مبني على أدلة منطقية طبيعية مستخلصة من السياق الوطني الجزائري، وهي أدلة تتعامل مع اللغة الفرنسية لغة المستعمر، وتتعامل مع اللغة العربية والمازيغية لغة التنوع الثقافي.
- يتضمن شعار "اللغة العربية لغة جامعة" مجموعة من الأفكار اللغوية المدنية والحضارية الحديثة، مثل: التسامح اللغوي، المواطنة اللغوية، السلام اللغوي...

المصادر و المراجع:

- أبو القاسم، سعد الله (١٩٩٢). الحركة الوطنية الجزائرية "١٩٣٠-١٩٤٥"، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
- بلعيد، صالح (٢٠١١). المازيغية في خطر، تيزر وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
- بلعيد، صالح (٢٠١٩). رأي في تخطيط لغوي للمواطنة اللغوية، المواطنة اللغوية ودورها في تعزيز سبل التعايش السلمي بين اللغات الوطنية في الجزائر، صالح بلعيد، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- الريفي، هشام (د.ت). الحجاج عند أرسطو، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، حمادي صمود، تونس، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية.
- صولة، عبد الله (د.ت). الحجاج أطره ومنطقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج "الخطابة الجديدة" لبرلمان وتيتيكا، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، حمادي صمود، تونس، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية.
- القاسمي، علي (٢٠١٤). صناعة المعجم التاريخي للغة العربية، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.
- القاسمي، علي (٢٠١٦). الإمام عبد الحميد بن باديس وريادة النهضة العربية، دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الحفاظ على اللغة العربية وأثره في الهوية اللغوية، جيلالي علي طالب، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- لباد، ناصر (٢٠١٩). دساتير الجزائر، لباد للنشر والتوزيع.
- الميلي، محمد (٢٠٠٧). ابن باديس وعروبة الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية.
- ولد خليفة، محمد العربي (٢٠١٤). كلمة افتتاح، التعدد اللساني واللغة الجامعة، ولد خليفة محمد العربية، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

References

- Abu al-Qasim, S. (1992). *Al-haraka al-wataniya al-Jaza'iriya (1930-1945)* [The Algerian national movement (1930-1945)]. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Mili, M. (2007). *Ibn Badis wa-urubat al-Jaza'ir* [Ibn Badis and the Arab identity of Algeria]. Ministry of Culture, Algiers Arab Culture Capital.
- Al-Qasimi, A. (2014). *Sina'at al-mul'jam al-tarikhi lil-lugha al-Arabiya* [Making the historical dictionary of the Arabic language]. Beirut: Lebanon Library Publishers.
- Al-Qasimi, A. (2016). *Al-Imam Abd al-Hamid bin Badis wa-riyadat al-nahda al-Arabiya* [Imam Abdelhamid Ben Badis and the pioneering of the Arab renaissance]. In *Dawr jamiyat al-ulama al-Muslimin al-Jaza'iriyin fi al-hifaz 'ala al-lugha al-Arabiya wa-atharuha fi al-huwiyya al-lughawiya* [The role of the Association of Algerian Muslim Scholars in preserving the Arabic language and its impact on linguistic identity] (J. A. Talib, Ed.). Algiers: Supreme Council of Arabic Language Publications.
- Al-Rifi, H. (n.d.). *Al-hijaj 'inda Aristu* [Argumentation according to Aristotle]. In *Aham nazariyat al-hijaj fi al-taqalid al-gharbiya* [Major theories of argumentation in Western traditions] (H. Sammoud, Ed.). Tunis: Official Printing Press of the Tunisian Republic.
- Belaid, S. (2011). *Al-mazighiya fi khatar* [Berber language in danger]. Tizi Ouzou: Publications of the Laboratory of Language Practices in Algeria.
- Belaid, S. (2019). *Ra'y fi takhtit lughawi lil-muwatana al-lughawiya* [An opinion on linguistic planning for linguistic citizenship]. In *Al-muwatana al-lughawiya wa-dawruha fi ta'ziz subul al-ta'ayush al-silmi bayna al-lughat al-wataniya fi*

- al-Jaza'ir* [Linguistic citizenship and its role in enhancing peaceful coexistence between national languages in Algeria]. Algiers: Supreme Council of Arabic Language Publications.
- Chaim, perleman& Lucie, Olbrechts –Tyteca (2008). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Editions de L'université de Bruxelles.
- Labbad, N. (2019). *Dustur al-Jaza'ir* [Algerian constitutions]. Algiers: Labbad Publishing and Distribution.
- Ould Khalifa, M. A. (2014). *Kalimat iftitah* [Opening speech]. In *Al-ta'addud al-lisani wa-al-lugha al-jami'a* [Linguistic diversity and the unifying language]. Algiers: Supreme Council of Arabic Language Publications.
- Soula, A. (n.d.). *Al-hijaj: Atruhu wa-muntalaqatuhu wa-taqniyatuhu min khilal musannaf fi al-hijaj "al-khitaba al-jadida" li-Berlman wa-Titika* [Argumentation: Its frameworks, approaches and techniques through the work "New Rhetoric" by Perelman and Olbrechts-Tyteca]. In *Aham nazariyat al-hijaj fi al-taqalid al-gharbiya* [Major theories of argumentation in Western traditions] (H. Sammoud, Ed.). Tunis: Official Printing Press of the Tunisian Republic.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Laanani, A. (2025). The Significance of the Arabic Language Emblem of the Association of Algerian Muslim Scholars in the National Context: Islam Is Our Religion, Arabic Is Our Language, and Algeria Is Our Homeland. *LANGUAGE ART*, 10(1), 21-34., Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2025.02

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/420>





اهمیت شعار زبان عربی «انجمن علمای مسلمان الجزایر» در بافت کلی

ملی الجزایر: «اسلام دین ما، عربی زبان ما، الجزایر میهن ما»

دکتر عزالدین لعنانی^۱

استاد پژوهشی (رده الف)، مرکز پژوهش علمی و فنی جهت توسعه زبان عربی
بوزریه، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲۳ اردیبهشت ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۳ بهمن ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)
تحلیل شعارهای ویژه زبان عربی در الجزایر و قرارداد آنها در بافت تاریخی، تمدنی و فرهنگی، امروزه به دلیل کارکرد تبلیغاتی این شعارهای زبانی، از اهمیت بالایی برخوردار شده است. با بررسی شعارهای زبان عربی، می‌توان به چندین شعار زبانی دست یافت که نیازمند تحلیل در چارچوب امت، میهن، تاریخ و تمدن مدرن هستند. برای مثال، شعار «اسلام دین ما، عربی زبان ما، الجزایر میهن ما» که توسط انجمن علمای مسلمان الجزایر مطرح شد، به عنوان شعار محوری زبان عربی در این کشور شناخته می‌شود. این شعار برای مدت‌ها مقدس و جاودانه باقی مانده و زبانی خدمت‌گزار به آن شکل گرفته است، همان‌گونه که در شعار «زبان عربی، زبان فراگیر» متجلی است. این شعار مفاهیمی همچون همزیستی زبانی، تساهل زبانی و صلح زبانی و ... را دربرمی‌گیرد و شعاری است که با شعار انجمن علمای مسلمان الجزایر یکپارچگی کارکردی برقرار می‌کند و تداوم آن را هدف قرار می‌دهد، بنابراین زبان این شعارهاست. باید تجزیه و تحلیل شوند تا شواهدی مبنی بر مقبولیت ارزشی و تبلیغاتی آنها ارائه شود.

واژه‌های کلیدی: شعار زبانی، زبان عربی، زبان فراگیر، ارزش‌های تاریخی و فرهنگی، بلاغت جدید.

^۱ Email: lananilanani69@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Significance of the Arabic Language Emblem of the Association of Algerian Muslim Scholars in the National Context: Islam Is Our Religion, Arabic Is Our Language, and Algeria Is Our Homeland

Dr. Azzedine Laanani¹

Research Professor - Grade A - Scientific and Technical
Research Centre for the Development of the Arabic Language
Bouzaréah, Algeria.



(Received: 13 May 2024; Accepted: 11 February 2025; Published: 28 February 2025)

A meticulous examination of Arabic language mottos in Algeria and their placement within historical, civilizational, and cultural contexts has become imperative, considering the substantial propaganda value these linguistic slogans carry. Upon analyzing Arabic language mottos, one can identify several that demand careful scrutiny within frameworks of nationhood, homeland, history, and modern civilization. The motto "Islam is our religion, Arabic is our language, and Algeria is our homeland," adopted by the Association of Algerian Muslim Scholars, serves as a prime example of a national Arabic language motto in Algeria. This slogan has maintained its sacred status for an extended period. Within this context, a complementary linguistic framework has emerged, embodied in the motto: "Arabic as an inclusive language." This emblem encapsulates key concepts including linguistic coexistence, linguistic tolerance, and linguistic peace. It establishes functional synergy with the Association's primary motto while ensuring its enduring relevance. Consequently, a thorough analysis of these mottos' linguistic features is essential to demonstrate their value-based legitimacy and propaganda efficacy.

Keywords: Linguistic Motto, Arabic Language, Inclusive Language, Historical and Cultural Values, New Rhetoric.

¹ Email: lananilanani69@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Male EFL Teachers' Perspectives on Error Correction in Language Education

Maryam Hamzehloo¹©

M.A., Department of TEFL and English Literature, Tehran Payame Noor University, Iran.



Dr. Ali Sorayyaei Azar²

Assistant Professor, Department of Language and Literacy Education, Faculty of Education, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.



Mahdi Hamzehloo³

M.S., Department of IT Engineering, Mehralborz University, Tehran, Iran.



(Received: 28 September 2024; Accepted: 17 February 2025; Published: 28 February 2025)

Error analysis research has highlighted language learners' varied preferences regarding oral error correction in classroom settings. However, limited attention has been given to investigating gender differences in EFL teachers' attitudes towards error correction. This study explores male EFL teachers' perspectives on error correction in both male and female classes, encompassing aspects such as necessity, frequency, timing, type, method, and delivery agent. Participants included 60 male teachers with varying levels of experience in teaching English in Iran. Utilizing a questionnaire developed by Fukuda (2006), a paired sample t-test is used to compare attitudes between male teachers in segregated male and female classes. While no significant differences were found in the perceived necessity and frequency of error correction, variations emerged in timing, type, method, and delivery agent preferences. The findings offer valuable insights for teacher educators, policymakers, and English language instructors, aiding in the enhancement of error correction strategies in EFL classrooms.

Keywords: EFL, Error, Error Correction, Gender.

¹ E-mail: mh_mm_438@yahoo.com © (Corresponding Author)

² E-mail: azarsorrayaie@um.edu.my

³ E-mail: hamzehloo.mahdi@gmail.com

Introduction

English teaching is important due to the development of globalization and English is needed widely around the world. (Wang & Fang, 2020). Having elementary school teachers who have theoretical knowledge may lead to more productive literacy programs and may improve classroom practices (Fuchs et al., 2019).

Dee (2006) claimed that gender interactions between students and teachers have significant effects on a diverse set of educational outcomes such as test scores, teacher perceptions of student performance, and student engagement with academic subjects. The researcher continued that the sizes of the effects are large relative to subject-specific gender gaps and gender dynamics between teachers and students have a substantial influence on gender differences in several important educational outcomes.

This study addresses exploring male EFL teachers' perspectives on error correction in both male and female classes. Specifically, it investigates the necessity, frequency, timing, type, method, and delivery agent of error correction as perceived by male teachers. By comparing attitudes between male teachers in segregated educational settings, this research aims to elucidate potential differences and implications for classroom practice.

Gender differences exist objectively, and girls have obvious advantages over boys in terms of learning a second language, biologically speaking, women are better at hearing and expression, and their verbal expression ability and auditory perception are stronger than boys' (Qian, 2015). He continued that we should understand the discrepancies between male and female students and should consider it in our teaching method to help them learn effectively. While gender itself may not be a criterion for defining good language teaching, student preferences often favor male teachers due to the positive personality traits associated with them. However, statistical data suggests that both genders can be equally effective language teachers, with some studies even indicating that female teachers may excel more than male teachers (Taqi et al., 2015).

Through an analysis of male teachers' performance and preferences in error correction, this study seeks to contribute valuable insights to the field of language pedagogy, informing teacher training programs, policy development, and instructional practices in EFL classrooms.

Research questions:

1. How do male EFL teachers perceive the necessity and frequency of error correction in both male and female classrooms?
2. What differences exist in the timing, types, methods, and delivery agents of error correction preferred by male EFL teachers in segregated educational settings?
3. To what extent do gender dynamics influence male EFL teachers' approaches to error correction in language education?
4. What implications do the findings have for teacher education programs, policy development, and instructional practices in EFL classrooms?

Review of Literature

Errors

According to Damaso et al. (2020), errors may stem from two primary causes: response speed and evidence quality, leading to distinct post-error adjustments such as post-error slowing or speeding. Ameliorate the readability of your paragraphs by rewriting them with the important free paragraph rewriter. review a being passage in your paragraph and make it sound more mortal-like. (Boroomand & Rostami Abusaedi, 2013). Acosta (2007) identified several criteria for error correction, including comprehensibility, frequency, pedagogical focus, and individual student concerns. Taipale (2012) highlighted the prevalence of teacher-led error correction, with limited opportunities for students to self-correct, and emphasized the efficacy of feedback types that elicit correct forms from students. Nassaji and Kartchava (2020) in their study showed that recast is the most frequent, 52.4 percent feedback type, and explicit correction is also found to be common in classroom practice. There is an advantage to direct feedback over indirect feedback as it is more effective (Al-Rubai'ey & Nassaji, 2013). Female students committed fewer errors in L2 writing as compared to male students. Thus, females can be said to be better language learners than males (Thirumalai et al., 2011). Men use a more straightforward form of imperatives than women do. They also pointed out that sex is a biological phenomenon that is identified according to sexuality as one being male or female. On the other hand, gender is the social construction of the characteristics of men and women and these are the societies that divide the genders as being masculine and feminine.

Treating Oral Errors

Gender plays a significant role in feedback provision, with female teachers often employing more polite and collaborative language compared to their male counterparts (Ratnadi et al., 2014). Rahimi and Dastjerdi (2012) suggested that delayed error correction, implemented after students have completed their speech, can significantly enhance speaking ability, particularly among intermediate-level EFL learners, improving both fluency and accuracy.

Rasaei (2010) claimed that learners in mixed-gender dyads benefit more from feedback than in matched-gender dyads. The causes of this mismatch in male and female responses to feedback are in sociolinguistic and psycholinguistic mechanisms involved in learning. It seems that feedback from the opposite gender is more considered and processed than from that the same gender.

A variety of factors such as the environment of instruction, learners' factors like age and experimental readiness, and also learners' error types can affect the schoolteacher's choice of corrective feedback types (Ajideh & Fareed Aghdam, 2012). Pishghadam and Norooz Kermanshahi (2012) concluded that language teachers are expected to monitor their learners' mistakes, trying to provide them with the appropriate feedback, and teacher trainers are recommended to make prospective teachers acquainted with feedback analysis. Acosta (2007) pointed out that when correction is required, it is also important to pay attention to the level they have. For instance, beginners should only be corrected on errors hindering

communication, intermediate students should be corrected when errors are frequent, and advanced students should be corrected on errors that stigmatize them.

Error Correction and Foreign Language Acquisition

The role of teachers as mentors and exemplars is irreplaceable and teachers are not only content experts and knowledge transmitters but also ethical-spiritual guides who exercise discretion and wisdom (Tan, 2020). The learning process has three different stages, namely the period of silence, the period of early production and experimentation, and the period of continued development and communicative competence at each stage, three major types of engagement, behavioral, affective, and cognitive, were observed (Zhang, 2022).

Instructors should encourage students to take risks during the foreign language class, and this is only done by telling students that making mistakes is a natural process of testing linguistic hypotheses (Acosta, 2007). Acosta (2007) emphasized the importance of gentle and respectful correction during oral activities, particularly when corrections are made in front of classmates. Common correction techniques in EFL classes include negative feedback, utterance repair, pinpointing, request for clarification, literal interpretation, reactive teaching, reformulation, and delayed correction.

In different language learning contexts, the focus varies between meaning and communication (immersion and ESL contexts) and forms through explicit grammar instruction (EFL settings) (Taipale, 2012). Tomková (2013) highlighted the positive aspect of errors in foreign language acquisition, viewing them as evidence of the learner internalizing new language construction rules rather than as negative deviations.

Gender

Research has shown that there are no significant cognitive differences between dyslexic females and males in the processes of reading, indicating that developmental dyslexia is not influenced by gender disparities (Jiménez et al., 2011). Chen (2012) believes that gender differences might become a positive thing for them to learn from one another and improve their motivation for learning English.

Wood (2009) mentioned that neither boys nor girls are motivated any more or less by female or male teachers; they found no differences in this regard between the abilities of female and male teachers. Jones (2003) found that female teachers responded that male teachers would be better at motivating boys than female teachers. However, her research also demonstrates that the longer the interview lasted with female teachers, the more they would discuss limitations in male teachers' ability to motivate male students. Gender studies are very important because they are related to the individual's development and teachers should provide students with a good learning environment by teaching gender values. Students have to be able to analyze the information they receive and need to know how gender constructions affect their lives (Castillo, 2012).

METHODOLOGY

Participants

Sixty male English teachers from various cities in Iran, including Tehran, Karaj, Shiraz, Rasht, and Esfahan, participated in this study. These teachers had diverse levels of experience, ranging from one to more than 10 years, and were selected through random sampling. Participants were approached in different settings, including classrooms, offices, and via email, where they were provided with the questionnaire by the researcher. Additionally, approximately 20 teachers participated in interviews conducted by the researcher.

a. Validity and Reliability of the instruments

The value of Cronbach's alpha in all indexes is more than 0/7, and it shows the high reliability of the results. The results of the study are valid and reflect what we believe they reflect and that they are meaningful in the sense that they have significance not only to the population that was tested but, for most experimental research.

b. Instruments

The primary instrument utilized in this study was a questionnaire adapted from the work of Fukuda (2006). Comprising a total of 44 questions, the questionnaire employed a 5-point Likert scale to gauge respondents' attitudes and perceptions. The scale ranged from "strongly disagree" to "strongly agree," "always" to "never," and "very effective" to "very ineffective." The questionnaire was divided into three sections.

The first two sections, each containing 22 questions, focused on male and female teachers' perspectives on error correction within their respective classes. These sections explored various aspects, including the perceived necessity and frequency of error correction, preferred timing for correction, types of errors deemed crucial to correct, preferred types of corrective feedback, and the preferred agents for delivering error correction.

The third section of the questionnaire gathered demographic information from the participants. It consisted of three items, including the participants' gender, length of experience in teaching English, and length of experience teaching oral skill classes.

In addition to the questionnaire, face-to-face interviews were conducted as another data collection method. The questionnaire format was also used during the interviews to ensure consistency and accuracy of responses while minimizing time consumption.

Procedure

The questionnaire was administered to the teachers by the researcher through multiple channels, including in-person sessions in their classrooms and offices within the institutes, as well as electronically via email and Google Forms. Before completing the questionnaire, the teachers were briefed that their participation was voluntary and that the survey would be conducted anonymously to ensure confidentiality.

Upon completion of the questionnaire forms, the researcher personally collected the hard-copy responses from the teachers. Simultaneously, the researcher monitored

the Google Forms and email platforms to retrieve the electronically submitted responses.

For the interview component, the researcher provided the necessary explanations for the questionnaire items, which encompassed a total of 44 questions. These questions utilized a 5-point Likert scale, ranging from "strongly disagree" to "strongly agree," "always" to "never," and "very effective" to "very ineffective," organized into three sections.

The first section comprised twenty-two questions, delving into male teachers' perspectives on various aspects of error correction within male classes, including the perceived necessity and frequency of error correction, preferences for timing, types of errors requiring correction, preferred types of corrective feedback, and preferred agents for delivering error correction.

Similarly, the second section consisted of the same twenty-two questions but focused on male teachers' perspectives on error correction within female classes.

Data Analysis

The design of this study adopted a quasi-experimental approach, utilizing both questionnaire and interview methods for data collection. The data analysis involved conducting a paired sample t-test to compare responses between two distinct groups.

To address the research question regarding potential differences between male teachers' attitudes toward error correction in male and female classes, male participants completed both questionnaires and interviews. The check particulars were distributed into six crucial areas the perceived necessity of error correction, the frequency of error correction, the timing of error correction, types of crimes taking correction, styles of corrective feedback, and preferred agents for delivering corrective feedback. Subsequently, a paired sample t-test was conducted to assess whether statistically significant differences existed between male teachers' attitudes and practices in male classes versus female classes.

RESULTS AND DISCUSSION

Results Overview

Sixty male teachers participated in the study by completing questionnaires and interviews regarding their attitudes toward error correction in male and female classes. The analysis primarily focused on comparing their error correction practices between genders using a paired-sample test (see Table 2 for results).

Error Correction Attitudes

Necessity and Frequency of Error Correction (Questions 1-2)

Participants were asked about their beliefs on whether students' spoken errors should be corrected and the frequency of their corrective feedback. Responses to these questions were rated on a 5-point scale, with options ranging from "Always" to "Never." The statistical analysis showed that the p-value for the necessity of error correction and the frequency of error correction was higher than 0.05, indicating no significant differences between male teachers' practices in male versus female classes.

This finding suggests that male teachers hold consistent beliefs regarding the importance of correcting spoken errors, regardless of the student's gender. This uniformity in attitude implies a foundational approach to language teaching where

the correction of spoken errors is considered equally important in both male and female classes.

Timing of Error Correction (Questions 3-6)

Questions in this section explored the appropriate timing for error correction: immediately after errors, after the student finishes speaking, after activities, and at the end of class. Mean scores indicated that male teachers tend to correct female students' errors more promptly compared to male students.

- Question 3: Female classes (3.13), Male classes (2.48)
- Question 4: Female classes (3.32), Male classes (3.82)
- Question 5: Female classes (3.36), Male classes (3.50)
- Question 6: Female classes (3.66), Male classes (2.81)

According to the data, a significant number of teachers disagreed with correcting female students' errors immediately (46.7%), compared to a smaller percentage in male classes (6.7%). This indicates a more cautious approach towards error correction in female classes, possibly to avoid discouraging female students. Conversely, teachers showed a preference for correcting errors "after the student finishes speaking" more in female classes (41.7%) than in male classes (31.7%). This approach might be employed to ensure female students have the opportunity to complete their thoughts, reflecting a more patient correction strategy.

Furthermore, for the timing of "after the activities," teachers' responses were more neutral in male classes (45.0%) compared to a higher agreement in female classes (40.0%). This neutral stance in male classes might suggest a flexible approach depending on the classroom dynamics. When it comes to correcting errors "at the end of class," the highest disagreement was found in female classes (33.3%), while in male classes, a significant number of teachers agreed (48.3%). This divergence could indicate that teachers believe male students can benefit from a more cumulative correction at the end of a lesson, whereas immediate feedback is seen as more beneficial for female students.

Types of Errors to Correct (Questions 7-11)

Participants rated the importance of correcting various types of errors, such as serious spoken errors, less serious errors, frequent errors, infrequent errors, and individual errors. Teachers were asked to rate each type of error on a 5-point scale from "Always" to "Never."

- Serious spoken errors: Male classes had the highest percentages for "usually" and "always" (31.7%), whereas female classes had the highest percentage for "always" (46.7%). This indicates that male teachers prioritize the correction of serious errors more consistently in both male and female classes, but slightly more so in female classes.
- Less serious errors: The highest percentage for male classes was "sometimes" (61.7%), and for female classes, it was "sometimes" (45.0%). This suggests that less serious errors are less frequently addressed, with male teachers perhaps adopting a more relaxed approach to such errors.
- Frequent errors: The highest percentage in male classes was "sometimes" (42.4%), while in female classes, it was also "sometimes" (33.3%). This shows that frequent errors are noted but not always corrected immediately.

- Infrequent errors: For female classes, "sometimes" (33.3%) was the highest, whereas for male classes, it was "occasionally" (40.7%). This indicates that infrequent errors are not a primary focus for correction.
- Individual errors: Female classes had the highest percentage for "sometimes" (32.2%), while male classes had "occasionally" (38.3%). This suggests that individual errors are addressed occasionally but not as a primary focus.

These findings reflect a nuanced approach to error correction, where the seriousness and frequency of errors influence teachers' decisions on whether to correct them. Serious errors are more consistently corrected, highlighting their importance in ensuring effective communication.

Method of Corrective Feedback (Questions 12-19)

Participants rated the effectiveness of various corrective feedback methods, including clarification requests, repetition, implicit feedback, explicit feedback, elicitation, metalinguistic feedback, recasts, and no corrective feedback. Ratings were given on a 5-point scale from "Very ineffective" to "Very effective".

- Implicit feedback was rated as the most effective method in male classes (54.2% found it effective). This suggests a preference for less direct correction, allowing students to self-correct and learn from their errors subtly.
- Elicitation was rated as the most effective method in female classes (56.7% found it effective). Elicitation involves prompting students to self-correct, which might be seen as more supportive and encouraging, especially for female students.

These preferences indicate that male teachers adapt their feedback methods based on the perceived effectiveness and possibly the responsiveness of their students. Implicit feedback's popularity in male classes may reflect a strategy to foster independence and self-correction among male students, while elicitation's effectiveness in female classes may aim to engage students more actively in their learning process.

Delivering Agents of Error Correction (Questions 20-22)

Participants were asked who should correct students' errors, with options including classmates, teachers, and students themselves. Responses were rated on a scale from "Strongly disagree" to "Strongly agree".

- Teacher correction was favored in both male (62.1%) and female (58.3%) classes. This strong preference indicates a belief in the authority and expertise of the teacher in providing accurate and effective corrections.
- Peer correction and self-correction were considered very ineffective in both male and female classes, with the lowest percentages of agreement (3.4% for both).

The preference for teacher correction suggests that male teachers believe their role is crucial in guiding students and providing accurate feedback. The low rating for peer and self-correction could imply concerns about the accuracy and reliability of corrections made by peers or by students themselves.

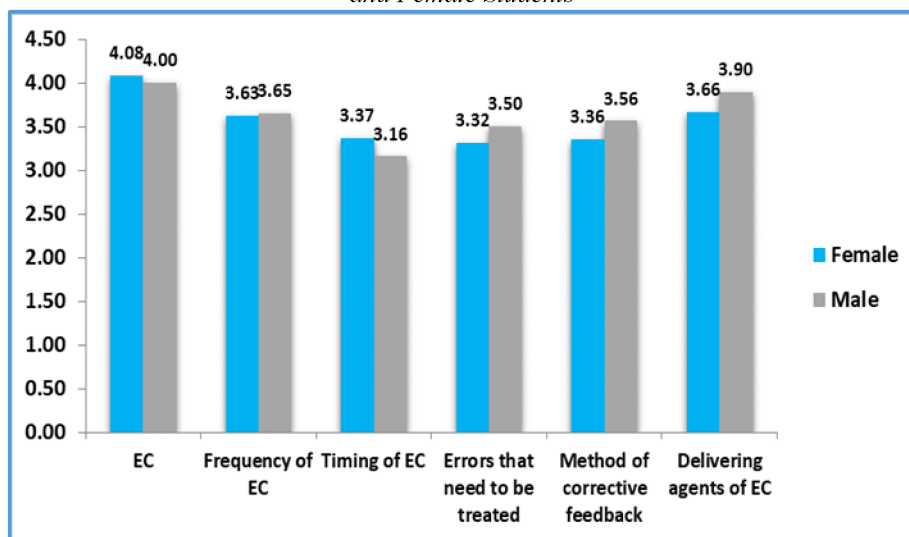
Table 1. Responses on the Errors that Need to be Treated in Male Teachers (%)

	Class	Never	Occasionally	Sometimes	Usually	Always	Mean	SD
Question7	Female	0.0%	13.3%	10.0%	30.0%	46.7%	3.65	1.246
	Male	3.3%	23.3%	10.0%	31.7%	31.7%	4.10	1.053
Question8	Female	1.7%	23.3%	45.0%	20.0%	10.0%	3.27	.880
	Male	0.0%	13.3%	61.7%	10.0%	15.0%	3.17	.913
Question9	Female	1.7%	3.3%	33.3%	31.7%	30.0%	3.66	.902
	Male	0.0%	6.8%	42.4%	28.8%	22.0%	3.85	.954
Question10	Female	6.7%	31.7%	33.3%	18.3%	10.0%	2.86	1.058
	Male	3.4%	40.7%	33.9%	10.2%	11.9%	2.93	1.087
Question11	Female	5.1%	15.3%	32.2%	25.4%	22.0%	3.13	1.186
	Male	1.7%	38.3%	25.0%	15.0%	20.0%	3.44	1.149

Table 2. Comparing Male Teachers' Error Correction Techniques for Male and Female Students

Error	Groups	N	Mean	SD	T-value	P-value
EC	Male	60	4	0.743	-0.614	0.542
	Female	60	4.07	0.868		
Frequency of EC	Male	60	3.66	1.044	0.286	0.776
	Female	60	3.63	0.963		
Timing of EC	Male	60	3.16	0.595	-2.727	0.008**
	Female	60	3.37	0.577		
Errors that need to be treated	Male	60	3.50	0.729	2.168	0.034*
	Female	60	3.32	0.794		
Method of corrective feedback	Male	60	3.56	0.514	2.826	0.006**
	Female	60	3.36	0.676		
Delivering agents of EC	Male	60	3.90	0.529	3.315	0.002**
	Female	60	3.66	0.662		

Figure 1. Mean of the Male Teachers' Error Correction Techniques for Male and Female Students



DISCUSSION

The study highlights several key findings regarding male EFL teachers' attitudes towards error correction in male and female classes. While male teachers generally maintain consistent beliefs about the necessity and frequency of error correction across genders, they exhibit nuanced differences in their practices. Specifically, male teachers tend to correct female students' errors more promptly and prefer certain methods of feedback, such as elicitation for female students and implicit feedback for male students. Additionally, teacher correction is overwhelmingly favored over peer or self-correction.

These findings suggest that male teachers adapt their error correction strategies based on the gender of their students, possibly to create a more supportive and effective learning environment. The nuanced approaches observed in this study can inform future training and development programs for EFL teachers, emphasizing the importance of tailored correction strategies that consider student needs and classroom dynamics.

CONCLUSION

The purpose of this study was to investigate the differences between male teachers' attitudes toward error correction in male and female classes. According to the results of the research, there is not any significant difference between male teachers in male and female classes in the necessity of error correction and frequency of error correction, and this shows that male teachers do not differentiate between these two factors in the male and female classes and act the same in both cases. But some differences in the timing of EC mean point of female classes is higher than male classes, it shows that male teachers give women classes more time to correct their mistakes than men classes. Regarding errors that need to be treated,

methods of corrective feedback, and delivering agents of EC, the mean points of male students are higher than the mean points of female students.

Gender analysis is useful to ensure that every stage of planning, implementation, and evaluation of education policies and plans takes into account gender disparities. It creates a chance for users to address gender needs during the life cycle of the intervention. By illuminating differences in gender, it allows users to evaluate how interventions will impact gender roles and responsibilities.

The findings have many implications for research and practice in teacher education and would be useful for institutes' supervisors, teacher evaluators, and administrators. Being aware of the success of English teachers will also be useful for material developers, teachers, and supervisors.

To sum up, a replication of this study in public schools seems to be important, since there are some differences between teachers of private language institutes and those of the public schools in Iran. The findings of this study and studies like this can be useful for researchers and for students to make them meticulous about their teachers' sex according to their learning style. Students are recommended to identify the best ways through which they can have feedback on their errors more fruitfully. It also can facilitate the language learning process.

The limitations of the present study are that the number of participants was small, so it is difficult to make generalizations. Another one is that a teacher reacts to learners' errors both verbally and nonverbally, and the latter may not be easily measured through a survey. Also, the criterion measures of preferences for error correction involved only questionnaires and interviews because it would have been time-consuming to observe with all the teachers.

Considering the research limitations and findings of the current investigation, some suggestions for further research are introduced. In the present study the range of participants was not wide enough for the investigator to get a full idea of all Iranian teachers. This study focused on gender based analysis of teachers' differences in error correction, it can investigate the other areas of English teaching or can investigate students' differences in making error correction.

References

- Acosta, J. R. (2007). How Can EFL Students Be Corrected Without Hindering Oral Participation?. *Letras*, 1(41), 105-130.
- Ajideh, P., & Fareed Aghdam, E. (2012). English Language Teachers' Corrective Feedback Types in relation to the Learners' Proficiency Levels and Their Error Types. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8-9). <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2971>
- Al-Rubai'ey, F., & Nassaji, H. (2013). Direct and indirect metalinguistic feedback: A matter of suitability rather than superiority. *Issues in TEFL in the Arab World*, 28-43.
- Boroomand, F., & Rostami Abusaedi, A. (2013). A gender-based analysis of Iranian EFL learners' types of written errors. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 79-92. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.287>
- Chen, A. (2012). Application of gender difference and topic preference to promote students' motivation for online EFL learning. *The EuroCALL Review*, 20(1), 47-52.
- Damaso, K., Williams, P., & Heathcote, A. (2020). Evidence for different types of errors being associated with different types of post-error changes. *Psychonomic bulletin & review*, 27, 435-440. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01675-w>
- Fuchs, S., Kahn-Horwitz, J., & Katzir, T. (2019). Theory and reported practice in EFL literacy instruction: EFL teachers' perceptions about classroom practices. *Annals of dyslexia*, 69, 114-135. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00171-5>
- Jiménez, J. E., de la Cadena, C. G., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., García, E., & Rodríguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: A cross-national study. *Reading and writing*, 24, 729-747. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9235-1>
- Jones, E. L. (2003). *The European miracle: environments, economies and geopolitics in the history of Europe and Asia*. Cambridge University Press.
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2020). Corrective feedback and good language teachers. In *Lessons from good language teachers* (pp. 151-162). Cambridge University Press.
- Pishghadam, R., & Norooz Kermanshahi, P. (2012). An investigation into teachers' feedback on learners' errors: Gender and teacher experience. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 589-597.
- Qian, WANG. (2015). A study of the influence of gender differences on English learning of senior high school students. *Higher Education of Social Science*, 8(6), 66-69. <https://doi.org/10.3968/7173>
- Rahimi, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-52. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.45>

- Rasaei, E. (2010). The effect of gender on error correction: An SLA perspective. *India's first weekly ELT newsletter*. Retrieved January 11, 2016, from <http://eltweekly.com>
- Ratnadi, N. N. A., Nitiasih, P. K., & Padmadewi, N. N. (2014). A Descriptive Study of Male and Female Teachers' Preferences of Strategies Used for Teaching Speaking in SMPN 1 Singaraja. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Bahasa Indonesia*, 3(1).
- Taipale, P. (2012). *Oral errors, corrective feedback, and learner uptake in an EFL setting*. University of Jyväskylä, Department of Languages, (Master's thesis).
- Tan, C. (2020). Digital Confucius? Exploring the implications of artificial intelligence in spiritual education. *Connection science*, 32(3), 280-291. <https://doi.org/10.1080/09540091.2019.1709045>
- Taqi, H. A., Al-Darwish, S. H., Akbar, R. S., & Al-Gharabali, N. A. (2015). Choosing an English teacher: The Influence of Gender on the Students' Choice of Language Teachers. *English Language Teaching*, 8(12), 182-190. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n12p182>
- Thirumalai, M. S., et al. (2011). Gender differences and L2 writing. *Language in India*, 11(7).
- Tomková, G. (2013). Error correction in spoken practice. *Unpublished Master Thesis*, Masaryk University, Turkey.
- Wang, L., & Fang, F. (2020). Native-speakerism policy in English language teaching revisited: Chinese university teachers' and students' attitudes towards native and non-native English-speaking teachers. *Cogent Education*, 7(1), 1778374. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1778374>
- Wood, T. D. (2009). *Teacher perceptions of gender-based differences among elementary school teachers*. Saint Louis University.
- Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3), 378-392. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hamzehloo, M., Sorayyaei Azar, A., & Hamzehloo, M. (2025). Male EFL Teachers' Perspectives on Error Correction in Language Education. *Language Art*, 10(1), 35-48. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2025.03

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/436>





دیدگاه معلمان مرد زبان انگلیسی در مورد تصحیح خطا در آموزش زبان

مریم حمزه لو^۱ ©

کارشناس ارشد، دانشکده آموزش زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران.

دکتر علی ثریایی آذر^۲

استادیار دانشکده آموزش زبان و سواد، دانشکده آموزش، دانشگاه مالایا، کوالالمپور، مالزی.

مهدی حمزه لو^۳

کارشناس ارشد، دانشکده مهندسی فناوری اطلاعات، دانشگاه مهربرز، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت: ۷ مهر ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۹ بهمن ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)

پژوهش‌های تحلیل خطا نشان داده‌اند که زبان‌آموزان ترجیحات متفاوتی نسبت به تصحیح خطاهای شفاهی در محیط کلاس دارند. با این حال، توجه محدودی به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نگرش معلمان زبان انگلیسی نسبت به تصحیح خطا شده است. این مطالعه به بررسی دیدگاه معلمان مرد زبان انگلیسی در مورد تصحیح خطا در کلاس‌های دختران و پسران می‌پردازد و ابعادی همچون ضرورت، فراوانی، زمان‌بندی، نوع، روش و عامل تصحیح خطا را در بر می‌گیرد. شرکت‌کنندگان شامل ۶۰ معلم مرد با سطوح مختلف تجربه در تدریس زبان انگلیسی در ایران بودند. با استفاده از پرسشنامه‌ای که توسط فوکودا (۲۰۰۶) طراحی شده است، آزمون t زوجی برای مقایسه نگرش معلمان مرد در کلاس‌های تک‌جنسیتی پسران و دختران به کار گرفته شد. اگرچه تفاوت معناداری در ضرورت و فراوانی تصحیح خطا مشاهده نشد، اما تفاوت‌هایی در ترجیحات مربوط به زمان‌بندی، نوع، روش و عامل تصحیح خطا وجود داشت. یافته‌های این مطالعه بینش‌های ارزشمندی برای مربیان، معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی و مدرسان زبان انگلیسی فراهم می‌کند که می‌تواند به بهبود راهبردهای تصحیح خطا در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی منجر شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، خطا، تصحیح خطا، جنسیت.

¹ E-mail: mh_mm_438@yahoo.com

© (نویسنده مسؤول)

² E-mail: azarsorrayaie@um.edu.my

³ E-mail: hamzehloo.mahdi@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Tracing Loss and Gain in Translating Ambiguity and Culture in Shakespeare's *Macbeth* from English to Arabic

Dr. Halima Hamed¹©

Associate Professor (B) of Literature, Department of English Language and Literature, Mohamed Khider University of Biskra, (ISILC Laboratory), Biskra, Algeria.



Dr. Ramdane Mehiri²

Professor of Comparative Stylistics, Department of English Language and Literature, Mohamed Khider University of Biskra, (ISILC Laboratory), Biskra, Algeria.



Dr. Mohamed Mostefa Behar³

PhD., Part Time Teacher, Department of Social Sciences, Hassiba Ben Bou Ali University of Chlef, Algeria.



(Received: 16 November 2024; Accepted: 11 February 2025; Published: 28 February 2025)

Ambiguity is a rhetorical device closely tied to the culture of the source text (ST). It plays a primordial role in the literary text as it adds profundity, suspense as well as harmony and unity. Poets employ it to communicate both language and culture; however, translating the literary text's ambiguity is not of that ease. Ambiguity creates many difficulties due to linguistic and cultural differences of the source text (ST) and target text (TT), what causes a big loss in meaning during transfer. In order to preserve both the aesthetic form and the suspense ambiguity creates, this paper follows a qualitative method and relies on Lawrence Venuti's approaches in translating literary texts. By comparing selected passages from Jabra Ibrahim Jabra (2008) with Amin Hussein Ahmed (1994) Arabic translations of Shakespeare's *Macbeth*, the study explores the main strategies translators adopt to avoid loss in meaning and culture. The analysis reveals that in order to avoid loss in translation, translators have to rely on specific strategies such as: literal translation, domestication and neutralization to preserve the text's communicative purpose to the target reader, and make their translations faithful to the source text. Moreover, it demonstrates the validity of translating culturally specific terms through domestication, adaptation and neutralization. The study also offers readers two main strategies based on Venuti model: Domestication and foreignization.

Keywords: Ambiguity, Culture, Literary Translation, Loss and Gain, *Macbeth*.

¹ E-mail: h.hamed@univ-biskra.dz © (Corresponding Author)

² E-mail: ramdanemehiri@hotmail.fr

³ E-mail: mostafabhhr@gmail.com

Introduction

The language of literature is, in fact, affluent with rhetorical devices as well as cultural expressions that open the text to a multiplicity of meanings. As a rhetorical device, Ambiguity plays a primordial role in the text; it attempts on the one hand, at accumulating significance to the text by creating a sort of suspense to call the reader's attention. On the other hand, it enhances harmony and unity among the text's words and their limitless meanings. Although it is a purely linguistic phenomenon, ambiguity is heavily attached to the culture of the source text. Thus, Poets employ ambiguity in their texts to communicate both language and culture. In this regard, it becomes obvious that translation is used as a mechanism of cross-cultural or transcultural communication. Yet literary texts' translation is not of that easiness for translators; rather, it poses many problems and difficulties. One of the problems a translator might fall in is translating the text's ambiguities, because, certain literary words and expressions denote specific objects which are inherent in the source text's culture and they have no correspondent meaning in the target language's culture.

Statement of the Problem

Due to difference between language and culture of the source Text (ST) and target Text (TT), the transfer might encounter a big loss. Even though, loss is pretty acceptable in translating the content of the text, the translator should pay careful attention in preserving both the aesthetic form and the suspense ambiguity creates. In this regard, this paper will shed light on the possible strategies translators follow in translating a literary text, particularly a dramatic poetic one; in order to preserve its ambiguities and avoid a big loss in meaning.

Research Questions

The current study attempts through comparative analysis to answer the following questions:

What should translators do to avoid the big loss in meaning of the literary piece?

What are the main strategies translators should deploy to preserve both ambiguity and meaning, and the overall aesthetic form of the text?

Research Hypothesis

This study hypothesizes that translators tend to rely on adaptation and literal translation strategies to communicate meaning to the reader, but loss in meaning may take place because such strategies do not explore the true meanings that lie behind the culturally rooted terms. Translating culture and ambiguity of a literary work is in most cases a tricky matter, for this reason domestication, foreignization and neutralization as strategies are of a great importance in literary translation as they help translators to preserve the aesthetic value of the text and to keep faithfulness to the source text in order to avoid loss in meaning.

Research Methodology

Using a qualitative approach, this paper analyzes some passages extracted from Jabra Ibrahim Jabra (2008) and Amin Hussein Ahmed (1994) Arabic translations of Shakespeare's masterpiece *Macbeth* (1606). In using Lawrence Venuti model on translating literary texts, the article explores the main strategies translators should adopt in order to preserve the aesthetic form ambiguity creates in the literary text as

well as the profundity of meaning and the cultural value. Yet, before exposing the problems of translating literature, one should first set grounds of the relationship between literature and translation.

A Brief Overview of Literary Translation

The word *translation* “derives from the Latin *translatio* (which itself comes from *trans-* and *fero*, the supine form of which is *latum*, together meaning ‘to carry across’ or ‘to bring across’)” (Kasperek 1983, 83). It is the transfer of the meaning of a source-language text through an analogous target-language text. the function of literary translation surpasses simple transfer the simple transfer function into reproducing literary features; it also aims at reconstructing both the value of the literary text as well as the aesthetic experience that the untranslatability of some literary terms could hinder it. Thus, “Literary translation serves as a network and nexus to make connections between languages and cultures by introducing the foreign to the target reader. Literary translation is often motivated and designed to serve one or more purposes” (Sun 2022, 1)

Although literary translation is a type of literary creativity in which the aesthetic work of one language, whether prose or verse, is recreated in another language, translation experts and researchers frequently define literary translation as “merely a mechanical task inferior to artistic endeavor” (Abukhudairi 2019, 1). It is considered as a secondary activity to literature due to its lack of creativity. In his article, “The possibilities and limitations of literary translation: A review of J. Payne’s and Henri Clarke’s *Translations of Ghazalyat of Hafez*”, Behnam Ganjalikhani Hakemi (2013) argues that “Literary translation is still seen as a secondary occupation, as this form of translation is thought to be (and is in many circumstances) inferior to the original. One explanation for this is the absence of imagination in many literary translations, when the process is mechanical and artificial, merely aiming at communicating the message” (p. 375). Besides, the existence of the literary translation depends in its essence on the existence of the literary text (subject of translation). This means that there is no originality and creativity in translation, because it is a mere automated way of transferring meaning from one language (STL) to another language (TTL). In due, several Literary translations fall short of the original's caliber and fame. As a result, it is classified lower than literature.

Discriminating between translation and literature has in fact no solid basis, simply because translation is neither mechanical nor a process that lacks creativity. In spite of the fact that the existence of artistic translation depends on the existence of the source text; it is a creation just like the literary work. In this regard, one assumes that the task of a translator is the same as that of a writer and in many cases harder than it. The only difference between the translator and the writer lies in: the first writes the ideas that belong to another writer, whereas the latter writes his own thoughts. This difference, however, does not make a translator’s work less than the work of the writer, because conveying others’ views is more difficult than conveying our own ideas. The writer who writes his own ideas is free to use the words that suit his ideas and he even makes his ideas feasible to his words (Enani 1992, 6).

Because literary translation is not mechanical or neutral, the translator often becomes a cross-cultural communicator, mediator, and negotiator.

Should Literature be translated or not?

In his article, Ozbek, D. Bal writes “no problem is as consubstantial to literature and its modest mystery as the one posed by translation” (2019, 6). Translation and Literature are two intersected arts, even though it is regarded in many cases as its main problem. Actually, the problems translation poses in literature are somewhat related to the ambiguous and mysterious nature of its language. This close connection between the two arts persuades us to investigate the mystery of literature and translation to answer the question: why translation resembles a problem to literature? Answering this question requires to dig within the possible strategies translators follow for translating literary texts.

A considerable number of recent researches in literary translation have focused on the translation of literature. Many scholars center their researches on issues including the nature of literary translation and the different problems encountered by translators in translating literature, whether prose or poetry, as well as its closeness or aloofness from the source text. Literary language has been considered from antiquity a sublime and distinctive from everyday language due to the special use of words which are deviated or defamiliarized from the norms. Such features or rhetorical devices give literature not only its depth in meaning, but also its aesthetic value and literariness.

Literary translation becomes much more problematic, when the literary text subject of translation is written in a poetic language rather than prose. Poetry is rich with hidden meanings and ideas that can only be noticed via a careful attentive reading. For this reason, the form of a poem is considered as essential as its content; it plays a primordial role in communicating different issues and conveying different meanings in a precise and concise manner, through the employment of rhetorical devices such as tensions, paradoxes and ambiguity. The latter turns into a distinguishing feature between poetry and everyday language. In a word, ambiguity emerges as a vitalizing rhetorical device in interpreting the language of poetry and literature as a whole; it also becomes an archetype of its objectivity. Despite the fact that ambiguity is a linguistic hallmark, it was avoided in many linguistic contexts. Nonetheless, it has been well appreciated in literature, particularly in poetry, wherein it has become its emblem. It takes the form of rhetorical devices such as metaphors, ironies, puns and wordplay, for communicating a plenty of meanings in a more precise manner. Nevertheless, it has a profound and long lasting influence.

By injecting ambiguity into their works, poets allow their readers to get the chance to utilize their imaginations, while exploring the meanings that the poem intends to convey. This method also fosters a constructive relationship between the reader and the diverse ambiguities the text exposes, stimulating by that the reader’s attention and integrating him in the poem he is reading. In so doing, poets inspire their readers to interpret their works in numerous ways. Hence, it is a device that preserves the harmony and unity between the words of the text and its meanings. In addition to the beauty and the suspense it creates in the text, ambiguity has a strong relationship with the source text’s culture. Accordingly, Susan Basnnett contends that, “just as the writer is a product of a specific moment of time and context, a translator is a product of another time and another context” (Basnnett 2007, 27).

This means that the language of the text is inseparable of its culture, what renders their translations problematic due to the lack of equivalence, especially when STL and TTL are both linguistically and culturally distant. Both the cultural dimensions and the unique flavor created by the rhetorical devices such as ambiguity, puns and wordplay elevate literary works to the uppermost forms of rendition, as their translation is viewed as more than a simple form of text's translation. Yet, the cultural difference between two languages will render the transfer difficult and sometimes impossible.

The mere shift in meaning from the source text to the target text is frequently seen as subversive act counter to the culture it represents. In this context, the translator should be cautious enough when translating words, that have a typical fabric, such as puns and wordplay, or associated with a specific culture. This implies that translators who rely only on their linguistic understanding of the text will inevitably fail to inject the needed suspense, creativity, as well as multitude of meanings in their translations as that encountered while reading the confusing words of the original text. Hence, they are unable to afford their readers a work as compelling as the original one. Even though flawless translation of two culturally different texts is farfetched, the translation that is centered up on conveying the meaning and the message of the SL text is, however, always possible, chiefly, when a translator borrows or coins words from the SLT or familiarizes it to suit the TT culture.

Loss and Gain in Translating Literature

Literary translation is always regarded as a debatable issue among translation scholars. Some theorists regard that the only way to read literary works should be in the source language in which it has been written. Translation scholars, however, advocate that this very specific kind of translation could be achieved – even though a sort of loss of the original meaning that the author intended to convey may occur, as well as of the beauty and the suspense of the original text (Hakemi 2013, 377). This means that the translator must be skilled to translate the delicate elements in the literary work. In spite of the fact that there is loss in translating the meaning of the literary text, there is also another aspect of gain that should be taken into consideration. To translate the original text into more than one language means to allow the text to cross boundaries to penetrate other cultures. In this sense, translation and literary translation in particular participates in creating what is called world literature, a literature that surpasses the notion of nationalistic chauvinism of literature.

With translation, a literary work travels the world penetrating different cultures, hence, this will automatically give an after- life to the original text. If this means a thing, it means that translation is the afterlife of the original work and its continuity throughout time. Moreover, literary translation is a creation, because once we compare the translated text with the original work, it appears as a new work that is distinguished with its own characteristics, spirit and style. In fact, the lack of equivalence between text SL and TL in finding the accurate meaning as in the original text drive translators to adopt different strategies and procedures to translate the difficult words and expressions.

Strategies of Literary translation

In considering translation as a challenging task that requires from the translator to render the untranslatability of numerous linguistic and culturally rooted terms possible, scholars have come up with a range of strategies that will help the translator to overcome such problems and finding balance between ST and TT both in form and structure. According to Lawrence Venuti in his book *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, "Every translation is influenced by cultural values and norms present in the target language, including both dominant and marginalized perspectives. While translators may submit to existing ideologies, they can also resist them, aiming for a more culturally diverse representation through their work" (Venuti 1995, 33). In this regard, every translator should view the translation process through the lens of culture, which refracts the cultural norms of the source language. It is the translator's responsibility to transfer these cultural norms to the target-language text while maintaining their meaning and their foreignness" This means that translating the various cultural values from STL to TTL is compulsory in every phase in the process of translation. In his 1998 book *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*, Venuti states that "Domestication and foreignization deal with 'the question of how much a translation assimilates a foreign text to the translating language and culture, and how much it rather signals the differences of that text'" (Benkrima & Lilia 2023, 37).

Domestication alters the source text (ST) in order to conform to the linguistic and cultural norms of the target Text (TT). In contrast, foreignization preserves at preserving the elements of the text, when it maintains the linguistic and cultural variations that the target reader might not be familiar with. Yet selecting one of the strategies over the other affects the cultural and ideological values of the translated text. Furthermore, the term adaptation according to Hutcheon and O'Flynn (2006), refers to the entity resulted out of implementing a particular source; it is also regarded as the process through which the entity is produced or created, including reinterpretation and recreation of the source. This process of adaptation is a palimpsest through the memory of other works and resonating through repetition and change (2006, 179). In the traditional Arabic milieu of translation, these strategies were not explicitly used. In order to allow the Arab reader to live similar experiences as that lived by the English reader, Arab translators used to modify the translated text on both linguistic and cultural levels to keep authentic to the source text. Such modification is somewhat closer to domestication strategy and tend to conform with the Arabic language and culture.

With the advancement of translation in the Arab world in postmodern time as well as the advancement in comparative studies and translation field, domestication, foreignization and adaptation strategies come forth. Arab translators began to center attention in their research studies on such concepts, using the different tactics in translation to convert text from one culture to another. The issue related to how the procedures of translation take part in altering the linguistic and cultural turns out debatable in the current time, especially when a number of translators from the Arab world employ a strategy that is somewhat similar to domestication, what help them in adapting translated texts to the Arabic language, culture, and ideas becomes

obvious. Yet, concepts as domestication and foreignization were not explicitly discussed by Arab translators to avoid loss in meaning and maintain the cultural value of the target text. The advocates of domestication claim that employing this strategy would preserve the original text's norms and protect them from any foreign addition or alteration, because "domesticating translation is easier for the readers to understand and accept." (Yang 2010, 79). Yet this strategy deals with simple and well known texts and would not help translator who struggle to translate foreign texts. Unlike foreignization that deals with diverse cultural components, this strategy contradicts Venuti's perspective, because domestication may lead to the loss of cultural subtleties and unique elements of the source text, what renders the translated text inauthentic. It becomes obvious that the two strategies share the ultimate goal of the translator. Besides, the two strategies are the only global strategies which are oriented for translating the whole source text instead of sentences; they encourage readers of the target language to get interested in other cultures.

However, literary translation is a highly complicated task as it is not solely concerned with transferring words from one language to another one; rather, it encompasses the transmission of cultural values while maintaining meaning. In doing so translators have to determine the most suitable strategy to keep faithfulness and fidelity to the source text. In order to discover which strategies better help Arab translators in avoiding loss in meaning and being faithful to ST, while struggling to preserve the cultural value, the analysis and discussion section compares some extracted passages from Jabra Ibrahim Jabra translation of Shakespeare's *Macbeth* with Amin Hussein Ahmed translation.

Jabra and Amin's Procedures of Translating Shakespeare's *Macbeth*

The uniqueness of the literary text makes literary translation is particularly significant as it is dealing with a unique sort of text. The translator of literary text is not concerned to translate the language of the text only, but its culture also. The main objective of translation theories is providing translators with the soundest strategies that will enable them to find the equivalence between the ST and TT languages, otherwise the loss will take place, what renders their translation unfaithful to the source. A simple example that makes us believe that translation is a creation and not a mere mechanical task is the fact that when we compare the original masterpiece *Macbeth* of the world poet and playwright William Shakespeare with its Arabic translations of Jabra Ibrahim Jabra and Amin Hussein Ahmed.

Macbeth (1606) is one of Shakespeare's best-known and most potent tragedies during his lifetime and of the most potent and significant tragedies in all of English literature. The play's popularity as well as the big number of translations it has received are the true reasons behind its selection. Actually, *Macbeth* grabbed the world wide attention of translators, whom translated into more than 80 languages. Arab translators such as Mohamed Enani, Amin Ramzi, and Salah Niazi have also interested in translating the play into Arabic. Each one of them used different strategies in his translation.

This study examines passages of the play that are extracted from the ST Shakespeare's *Macbeth* written in English to be compared with its two different

translations of the same Target Language Arabic. The first being Jabra Ibrahim Jabra Arabic book *El- Maassi El Koubra* “المأسي الكبرى” (2000), that includes all the translated versions of shakespeare’s big tragedies, whereas, the second is taken from “مسرحية مكبث”, translation of Amin Hussein Ahmed (1994). It should be stated that the two translations were not arbitrarily chosen, rather, the two translations belong to two famous translators and publishing houses. Unlike other translators such as Mutran Khalil, who based his translation on reading of the French version of the play instead of the source text, the two translators relied on the original text written in 1606 and translated it differently to Arabic.

Both Jabra and Amin employ different strategies to create a beautiful translation close in its structure as much as possible to the source text. Linguistically speaking, both of them adhere to sentence structure of the target text and depend, in their strategies, on culture –specific item. Concerning their strategies, both of them adopt common strategies such as functional equivalence, literal translation, and domestication, or neutralization. Rather than retaining the cultural uniqueness/identity of the original text, these strategies aim to attain to linguistic/formal equivalence, while retaining the source text’s communicative function.

After closely reading the play in English as well as its two translated versions in Arabic, the researchers perceive how the play’s translation could be altered depending on how the two translators comprehend the original text’s words. That’s why, many of the figurative expressions of a dialectic nature are translated into non-figurative language, deploying literal translation, domestication and neutralization as main strategies. Therefore, many of the culturally relevant elements of the source text turn out emptied of their aesthetic appealing and cultural significance. The opening scene from Shakespeare’s *Macbeth* appears the following:

First Witch: When shall we three meet again?

In thunder, lightning, or in rain?

Second Witch: When the **hurly-burly**’s done,

When the battle’s **lost**, and **won**

Third Witch: There to meet with Macbeth.

First Witch: I come, **Graymalkin**. (Shakespeare 1999, 102)

In his book *The Big Tragedies* (2008), Jabra Ibrahim Jabra translated the first scene of Macbeth as follows:

ساحرة ١: متى نلتقي نحن الثلاث
في رعود هطول أمطار كاللهاث
ساحرة ٢: حين يكف الهرج و المرح رعبا و يصبح القتال خسرانا وكسبا
ساحرة ٣: ذلك عند مغيب الشمس حاصل
ساحرة ٣: حيث نلتقي بمكبث
ساحرة ١: قطني الشهباء، لبيك؟
ساحرة ٢: علجومتي تنادي
ساحرة ٣: لبيك، لبيك
الثلاث معا: الجميل هو الدميم و الدميم هو الجميل على الدوام

هيا حموا في حلقة من ضباب و قتام
يخرجن (جبرا إبراهيم ٢٠٠٨ ، ٦٦٦)

Where as Amin translates the same scene as follows:

الساحرة الأولى : متى نلتقي نحن الثلاثة مرة أخرى ؟ عند قصف الرعد، أو وميض البرق أو هطول الأمطار؟
الساحرة الثانية : حين تنتهي **المعمعة** و تسفر المعركة عن هزيمة و انتصار
الساحرة الثالثة: سيكون ذلك قبل غروب الشمس و انقضاء النهار
الساحرة الأولى : و أين المكان؟
الساحرة الثانية: في المرج يكون اللقاء
الساحرة الثالثة: حيث نقابل مكبث
الساحرة الأولى : إني قادمة يا قطي جريمالكين
الجميع: الضفدع بادوك ينادينا. فلنبادر بالإياب ...
قد غدا الجميل قبيحا و القبيح جميلا...فلنظر عبر الهواء الملوث و الضباب.
يخرجن (أمين حسين ١٩٩٤ ، ٢٥)

Discussion and Analysis

The opening scene in the two translations shows that both Jabra and Amin's TT language retains the poetic and the aesthetic qualities of the ST. This means that both of the translators have relied on literal translation as a strategy. The language of the TT comes in standard Arabic and in a very expressive and instructive form with intention of being read by target readers. The translation of Jabra deliberately reveals his experience as a poet, since he was very interested in producing the same poetic impression on the Arabic reader as it has been done by the original text. For this reason, his translation follows short rhymed lines as much as possible to stick to Shakespeare's poetic lines. He also used the simile "كاللهات" and the adjective "رعبا" to keep, on the one hand the lines rhymed. On the other hand, it seems that these two words are ambiguous, what adds profundity to the meaning of the text and persuades the reader to carry on reading to learn what next scenes hold in their folds.

In the ST, Shakespeare employed three natural phenomena "thunder, lightning, or rain" to intensify the opening scene's dramatic effect. Although these three words denote three natural phenomena, they connote danger and catastrophe in English culture. Shakespeare employed them in the opening scene to entice the reader's mind to anticipate into King Duncan's calamitous crime that takes place in scene Five. In spite of the fact that the three expressions have common denotation in ST and TT cultures, their connotations are quite different. In English culture of ST, they resemble danger and catastrophe, however, in the Arabic culture of the TT, the three are merely natural phenomena. For this reason, Jabra smartly adds the simile "كاللهات" to create the same depth, effect and ambiguity in his text.

Similarly, The pun "**hurly-burly**" and the oxymoron "**lost and won**" in the third line hold more than one meaning. In the surface level, they refer to the battlefield, yet the underlying meanings refer to the awful crime of the king as well as the change in Macbeth's near future life. Accordingly, Jabra adds an extra word "رعبا", but he relied on literal translation of the oxymoron and put it in a rhymed form "خسرانا وكسبنا" to more or less create the same effect. Although Jabra modified the original text by adding extra words to bestow more depth to the dramatic effect of

the first scene, such expressions did not destroy the meaning of the text, rather, they preserve both its meaning and its aesthetic value, as well as the unity between the first scene and the next coming scene of the crime. Hence, this modification reveals Jabra's true identity as a poet as well as his mastery of the process of translation as an artistic creation.

Jabra's talent as a translator appears clearly when he translated the ambiguous expression **"Graymalkin"** the name of one of the witches' cat. Exclusively, in English culture, this cat's name is heavily attached to witchcraft and demonology. Cats, rats, and toads are animals that represent disguised demon creatures and witches. Obviously, this name refers to the elder sister of the weird sisters or their master.

Contrasting to the English culture of the ST, such cultural feature has no sense in the Arabic culture of the TT, since it does not exist in Arabic culture as a whole. For this reason, Jabra reinforced the noun **"Graymalkin"** with the adjectival phrase **"قطي الشهباء"** to give her a deceptive nature between a cat and a frog / a toad. In fact the color gray is not heavily attached to incarnation as the black color; but, when he added the adjective **"الشهباء"**, he deceived the reader's mind. In spite of this extra modification in the source text, Jabra translation did not destroy the text since there is no loss in the meaning. Instead, there is gain, because the words Jabra added contributed additional dramatic effect as well as lyrical flavor to the scene, while preserving both of the aesthetic value and the semantic implication of the original text.

Unlike Jabra, Amin's translation seems too conservative to the ST. Although he tried to follow rhymed lines to preserve the same dramatic and poetic effect as much as possible, as in the original text, he did not make any modification in the text. The word **"المعمعة"** is the best translation to shakespeare's ambiguous expression **"hurly-burly"** as it gives the same effect, and the same meaning. Unlike Jabra's expression **"الهرج و المرج"** that did not add strong effect until the adjective **"زعبا"** was added, the word **"المعمعة"** per se holds multiple meanings. In the surface level, it denotes the battlefield with two armies in clash, but in its underlying meaning, it connotes both Macbeth's self that swings between honesty and dishonesty, a loyal general in king Duncan's army who swiftly turns into a butcher or a criminal; a soldier who fought for the name of his king who turns into a traitor who kills his king to steal the throne, as it also refers to the night of the awful crime. In short, Amin was successful in his choice, because the word **"المعمعة"** is such an ambiguous word with multiple strong meanings: it refers to dirty, dark deeds, and unstable things. Hence, it adds more to the effect of the scene, and teases the readers mind.

In this regard, Amin's translation demonstrates devotion and authenticity to the source at aesthetic, structural, and cultural dimensions. As it was earlier mentioned in this paper, some linguistic expression that are heavily connected to source text's culture are hard to translate, because when dealing with two different cultures such as English and Arabic cultures, the cultural loss is inevitably will take place. Therefore, the best strategies the translator should follow to avoid loss in meaning and preserve the cultural effect are literal and domestication strategies.

As it is previously stated, the tactics used in the two translations are communicative in function, and aim at upholding meaning to target language's reader instead of preserving the cultural identity of the source text. Thus, the Arab reader when reads the two target texts will not feel foreignized, rather, he will go on smoothly his reading. In spite of the fact that the two translators have adopted the communicative function to preserve the meaning of the original text, numerous expressions differed between the two translations. This deliberately appears in the following example extracted from Scene three of Act One:

First Witch: A sailor's wife had chestnuts in her lap
And munched, and munched, and munched. 'Give me', quoth I.

[...]

I'll do, I'll do, and I'll do.

[...]

ALL: The weird sisters, hand in hand,
 Posters of the sea and land,
 Thus do go, about, about,

[...]

Peace, the **charm**'s wound up. (Shakespeare 1999, 108 -112)

Jabra translates the same scene as follows:

ساحرة ١: لقيت زوجة بحارة الكستناء في حجرها

و هي تمضغ و تمضغ و تمضغ

أعطيني قلت لها

[...]

سأفعل و أفعل و أفعل

[...]

كلهن معا : أخوات القدر المسرعات،

عبر الأراضي و البحار، يجرن مدا في حلقات يدا بيد

[...]

كفى فالرقية استوت . (جبرا ابراهيم ٢٠٠٠، ٦٦٩-٦٧٠)

Where as, Amin translates it as follows :

الساحرة ١ : قابلت زوجة بحار في حجر ثوبها كستناء، و تقضم و تقضم و تقضم... قلت لها " أعطني " فصرخت

المرأة السمية، أغربي عن وجهي أيتها الساحرة. و قد أبحر زوجها على ظهر سفينة النمر قاصدا حلب، غير اني

سأبعه مبحرة في منخل ، وفي صورة فأر لا ذيل له ، فأقضم خشب سفينته و أقضم و أقضم.

[...]

الجميع: نحن أخوات القدر يدا بيد

[...]

هكذا إكتملت التعويدة. ... (أمين ١٩٩٤، ٣٠)

In their translation of the repeated line "**And munched, and munched, and munched**", Jabra translated this verb with the verb "تمضغ" to refer to the sailor's wife, pointing out to human nature in eating nuts, whereas, Amin used the verb "تقضم" to indicate rats way of grinding things. He connotes by that the nature of the witch that intends to disguise in a rat without tail to sail with the sailor to Aleppo.

Although it is obvious that no loss in the meaning has taken place in the two translations of the line, but the loss had impact on the cultural component of the source text owing to the cultural difference between ST and TT. In this regard, it seems that the communicative function of the translation has neutralized the target text to suit the overall taste of the reader.

Accordingly, "the ultimate aim of communicative translation lies in producing an effect as close as feasible on the reader as that acquired by source text's readers" (Newmark, 1988, 39). To make it clear, the translator should give much attention to the target audience as well as the target culture. He should respect the reader's taste, put what should be accepted in the target text and reject what should be denied or prohibited by the reader and the target culture. Even though this alteration made the text acceptable and the meaning transparent to the target reader, the loss affects the culture of the ST, especially when the change touches the words that are deeply attached to the culture of the source text.

The translation of Shakespeare's ambiguous expression "Weird Sisters" into "أخوات القدر" clearly demonstrates this cultural loss. Firstly, Shakespeare has employed this ambiguous expression to denote the strange or supernatural nature of the three sisters and their unfamiliar deceptive appearance, in which they have beards like men but faces of women. Yet it connotes the mysterious case of Macbeth and his lady. Both Jabra and Amin translated this expression as "أخوات القدر", but this expression did not give its intended effect as in the source text.

In spite of the fact that both of them interested in designating the three witches, for preserving only the allegorical and the mythological aspect of the source text, their deployed term "القدر" does neither connote the strange nature of weird sisters, by considering them imperfect speakers of prophecies, nor the deceptive nature of Macbeth. Moreover, the difference in meaning between the word "Weird" and "القدر" is very obvious. The former word means strange and when translated into Arabic it gives another sense "غريبات", whereas the latter refers in English to "fate or destiny". It seems that the word "غريبات" suits much more the appearance of the witches than "القدر".

Yet, both Jabra and Amin preferred to adapt the word "القدر" to domesticate and neutralize the text to the target reader and preserves the aesthetic form of the text. In this case the two translators employed adaptation and neutralization as strategies for adapting to source text's original context.

Although the reader of the target text will find no problem to access to the meaning of text and could even imagine the strange nature of the sisters, the loss in the cultural dimension is visible, when the ambiguous word "Weird" of the source text is substituted with the word "القدر" that connotes something else in Arabic or TT culture. Similarly, the cultural loss and contradiction in meaning has taken place in Jabra translation of the last word in the ending line "the charm". Jabra used the expression "الرقية" as a synonym the word "charm", however, his translation made a big loss both in meaning and culture, because the term "الرقية" in target text's culture

does not have similar meaning in the source text's culture, instead, the two terms have contradicted meanings.

In Arabic culture (TTC), "الرقية" refers to the religious way of treating/healing a charmed person, whereas the word "charm" in English culture (STC) refers to the supernatural curse that may affect someone. Hence, Jabra was not successful in translating the last line, because he tried to adapt an idiomatic expression to the cultural context of TT, yet, this adaptation has created contradiction in the meaning of the TTL. This slight modification caused a big loss on the target text's cultural dimension. Due to the big difference between the two cultures, the loss affected the overall meaning of the line, the cultural aspect of the target text, and has also affected the entire aesthetic form, because the last word is not persuasive enough to tease the reader's mind.

Unlike Jabra, Amin was very successful, when he kept loyal to the original text, as he learns that translating a difficult idiomatic expression that has a strong effect on both the meaning and the aesthetic value of the text is in fact a risky road. Instead, Amin has relied on the literal translation of the line. In this regard, he used the word "التعويدة" the very direct equivalent term to the word "charm". As a result, Amin's authenticity and loyalty to the original text boosted him up both to create a beautiful equivalent ending line "the charm's wound up" "صه هكذا إكتملت التعويد", and to achieve success in avoiding loss both in meaning and the cultural aspect of the target Text.

Conclusion

After having Compared Jabra Ibrahim Jabra and Amin Hussein Ahmed's Arabic translations of Shakespeare's masterpiece *Macbeth*, the discussion and the analysis section has demonstrated that:

literary translation is not a mere *mechanical task* as it is affirmed above in one of its definitions. Rather, it is a literary creation, a true artistic work similar to that of a writer or a poet.

Translating literary texts is a truly challenging and rigorous task, wherein the translator's duty is to transmit an entire civilization, encompassing cultural, religious, and social norms.

The choice between the concepts of domestication and foreignization is dependent on the translator's intention.

Domestication and foreignization run in parallel and complement each other.

translating a literary text such as *Macbeth* is not an easy task for a translator to do; it poses different problems and difficulties. Ambiguity and culture are among these difficulties, in which some words and idiomatic expressions, resembled in metaphors, wordplay, paradoxes, are deeply rooted in the culture of the ST.

Translating culture and ambiguity of a literary work is in most cases a tricky matter. The difference between STC and TTC, as in the case of English and Arabic, generates loss whether in meaning or the cultural aspect of the text, and, therefore, affects the process of translation.

In order to avoid loss in translation, the two translators have followed specific strategies as: literal translation, domestication, neutralization to preserve the text's

communicative purpose to the target reader, and make their translations faithful to the source text. However, loss has affected Jabra's translation, when the latter employed adaptation strategy to render specific cultural terms in a creative way.

Unlike Jabra, Amin's faithfulness to the source text helped him to take both the target reader taste and the target text culture into consideration, what created such a beautiful transfer, preserving the ST meaning, unity, culture and the source text's aesthetic form in general. In doing so; Housseyn attained an ultimate success in translating Shakespeare's tragic masterpiece *Macbeth*.

In spite of the fact that there is loss in translating the literary text, there is also another aspect of gain that should be considered since translation will allow readers of different cultures to read and interpret literature, what gives an afterlife to the original text.

References

- Arif, Abukhudairi (2019). 'Translation of literature or literature in Arabic'. *International Journal of Language and Literature*, 7(1), 1-35.
https://www.academia.edu/20028271/Translation_of_Literature_or_Literature_of_Translation
- Hakemi, B. G. (2013). The possibilities and limitations of literary translation: A review of J. Paynes and Henri Clarkes Translations of Ghazalyat of Hafez. *International Journal of English and Literature*, 4(8), 375-387.
- Basnnett, S. (2007). *Translation studies (3rd ed.)*. Edited by Piotr Kuhiwczak and Karin Littau. *A companion to translation studies*. Multilingual Matters.
- Benkrima, Touka, & Lilia, M. (2023). *Investigating Domestication and Foreignization in Literary Translation from Arabic to English*. Department of English Language. Kasdi Merbah University of Ouargla.
- Jabra Ibrahim Jabra (2008). *Great Tragedies: Hamlet, Othello, King Lear, Macbeth*. Arab Association for Studies and Publications. Beirut. Lebanon.
- Enani, M. (1992). *Art of Translation*. Cairo: Library of Lebanon.

- Amin Hussein Ahmed (1994). *William Shakespeare: Macbeth*. Classics Library. Echourrouk House of Edition. Cairo. Egypt.
- Hutcheon, L., & O'Flynn, S. (2006). 'A Survey on Domestication and Foreignization'. *Theories in Translation*, Vol. 3, No. 1.
- Kasperek, C. (1983). The Translator's Endless Toil, *The Polish Review*, 28(2), 83–87. <http://www.jstor.org/stable/25777966>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation* (Vol. 66, pp. 1-312). New York: Prentice hall.
- Ozbek, D. Bal (2019). 'On Jorge Luis Borges' "Pierre Menard, Author of the Quixote" & "Some Versions of Homer". *Journal of Translation Studies*, 4(2), 112-125.
- Shakespeare, W. (1999). *Macbeth*. (A. R. Braunmuller, Ed.). Cambridge University Press.
- Sun, Y. (2022). 'Literary translation and communication', *Frontiers in Communication*, 7, 1073773. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.1073773>
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Book Key, p.33.
- Yang, W. (2010). Brief study on domestication and foreignization in translation. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 77-80.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hamed, H., Mehiri, R., & Behar, M. M. (2025). Tracing Loss and Gain in Translating Ambiguity and Culture in Shakespeare's *Macbeth* from English to Arabic. *LANGUAGE ART* 10(1), 49–64. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2025.04

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/442>





ردیابی باخت و افزایش در ترجمه ابهام و فرهنگ در نمایشنامه «مکبث» شکسپیر از انگلیسی به عربی

دکتر حلیمه حامد^۱

دانشیار متخصص ادبیات، گروه زبان انگلیسی و ادبیات، دانشگاه محمد خیضر،
آزمایشگاه تخصصی چندرشته‌ای در زبان و فرهنگ، بسکره، الجزایر.

دکتر رمضان مهیری^۲

پروفسور سبک‌شناسی تطبیقی، گروه زبان انگلیسی و ادبیات، دانشگاه محمد خیضر،
آزمایشگاه تخصصی چندرشته‌ای در زبان و فرهنگ، بسکره، الجزایر.

دکتر محمد مصطفی بحر^۳

استاد مدعو، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه حسیبه بن بوعلی، الشلف، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲۶ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۳ بهمن ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)

ابهام از جمله صنایع ادبی است که پیوندی ناگسستنی با فرهنگ متن مبدأ دارد و نقشی اساسی در متون ادبی ایفا می‌کند، چرا که بر ژرفا، تعلیق و همچنین هماهنگی و وحدت اثر می‌افزاید. شاعران از آن برای انتقال همزمان زبان و فرهنگ بهره می‌برند، با این حال، ترجمه ابهام موجود در متن ادبی کاری به این سادگی نیست. ابهام به دلیل اختلافات زبانی و فرهنگی بین متن مبدأ و متن مقصد، مشکلات متعددی ایجاد می‌کند که این خود به باخت معنایی قابل توجهی در فرآیند انتقال منجر می‌شود. به منظور حفظ هم شکل زیباشناختی و هم تعلیق ناشی از ابهام، این مقاله از روشی کیفی پیروی کرده و بر رویکردهای لارنس ونوتی در ترجمه متون ادبی تکیه می‌زند. این پژوهش با مقایسه نمونه‌هایی از ترجمه‌های عربی مکبث شکسپیر توسط جبرا ابراهیم جبرا (۲۰۰۸) و امین حسین احمد (۱۹۹۴)، راهبردهای اصلی مترجمان برای اجتناب از باخت معنایی و فرهنگی را بررسی می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مترجمان برای پرهیز از باخت در ترجمه، ناگزیر به بکارگیری راهبردهای خاصی از قبیل ترجمه تحت‌اللفظی، همگون‌سازی و خنثی‌سازی هستند تا هم هدف ارتباطی متن را برای خواننده مقصد حفظ کنند و هم ترجمه‌هایی وفادار به متن مبدأ ارائه دهند. افزون بر این، پژوهش، کارآمدی ترجمه واژگان دارای بار فرهنگی خاص را از طریق راهبردهای همگون‌سازی، اقتباس و خنثی‌سازی به اثبات می‌رساند. این مطالعه همچنین دو راهبرد اصلی مبتنی بر مدل ونوتی، یعنی همگون‌سازی و بیگانه‌سازی را به خوانندگان معرفی می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: ابهام، فرهنگ، ترجمه ادبی، باخت و افزایش، مکبث.

¹ E-mail: h.hamed@univ-biskra.dz

© (نویسنده مسؤول)

² E-mail: ramdanemehiri@hotmail.fr

³ E-mail: mostafabhhr@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Vocabulary Learning and Retention in Light of Textual and Aural Input Enhancement

Dr. Parisa Farrokh¹©

Assistant Professor, Department of English Language, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran.



Yaser Hasani²

Master, Department of English Language, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran.



(Received: 11 October 2024; Accepted: 15 January 2025; Published: 28 February 2025)

The present study focused on the effect of textual input and aural input enhancement on Iranian intermediate English learners' vocabulary learning and retention. This study adopted a quasi-experimental design. 60 intermediate English learners from high school were selected as the participants. To ascertain the homogeneity of the students, a placement test was administered to establish the participants' homogeneity prior to the study. Next they were randomly divided into two experimental groups and one control group. A pretest of vocabulary was administered to all groups. After that the experimental groups received textual enhancement and aural input. While, the control group received no treatment. After sixteen sessions, immediate posttest of vocabulary, similar to pretest was administered to all participants. Delayed posttest of vocabulary was given two weeks later. The results of ANOVA analysis and paired sample t-tests revealed that using textual input enhancement and aural input led to better performance of the participants in the vocabulary learning and retention ($p < 0.05$). However, the extent of improvement that occurred was not the same for the two experimental groups; that is, textual enhancement input would help learners, more in learning and retention of vocabulary than aural input.

Keywords: Vocabulary Learning, Vocabulary Retention, Input Enhancement, Textual Input Enhancement, Aural Input.

¹ E-mail: farrokh_p@yahoo.com © (Corresponding Author)

² E-mail: yaserha639@gmail.com

Introduction

The acquisition of vocabulary is considered a crucial component of learning a foreign language. Vocabulary is vital for developing fluency and sufficient lexical knowledge. According to Coady and Huckin (1997), learners need to acquire a substantial vocabulary to attain competency in language skills such as listening, speaking, reading, and writing. English language learners (ELLs) who experience slow vocabulary development struggle to comprehend texts at grade level compared to their English-speaking peers. Such students are likely to perform poorly on assessments and may be at risk of being diagnosed with learning disabilities (August, Carlo et al., 2005). Moreover, second language (L2) and foreign language (FL) learners often face challenges such as learning and retaining new vocabulary items or recalling words. To teach as effectively as possible, it is important to understand how words are remembered, stored in students' minds, and organized within long-term memory. Therefore, being able to remember and recall new, unfamiliar words is a significant step toward success. Learners often struggle to retain vocabulary learned in the past and face difficulties in expanding their vocabulary. In fact, the issue of how to teach vocabulary has attracted much attention, with many books and articles published on various techniques designed to help learners acquire words more easily and effectively (Farrokh & Sharifi, 2019). Since learning occurs when learners are exposed to comprehensible, message-oriented input, input enhancement is an effective technique for teaching different aspects of a target language, including vocabulary, to second language learners.

According to Sharwood Smith (1993), input enhancement involves attempts to direct the learner's attention to specific linguistic forms in the target language. Input enhancement manipulates the input to attract learners' attention to the target feature. Textual enhancement refers to the use of different typographical features, such as changes in color, font style, italics, boldface, or underlining, to highlight certain forms (Wong, 2005). On the other hand, aural input enhancement involves manipulating listening materials, for example, by increasing the volume of target items or including pauses before and after the target items. Gascoigne (2006) suggests that an "aural equivalent of textual enhancement" can be achieved through stress, intonation, or gestures. Many second language researchers have proposed textual and aural input enhancement as effective strategies for promoting language learning in areas such as speaking, reading, listening, and writing (Sharwood Smith, 1993; Shook, 1994; Kim, 1995; Ellis, 1997; Jensen & Vinther, 2003; Izumi, 2002; Wong, 2005; Gascoigne, 2006; Petchko, 2011; Sauer, 2017; Baleghizadeh, Yazdanjoo, et al., 2018).

The aim of this study is to investigate the impact of textual input enhancement versus aural input enhancement on vocabulary learning and retention. Specifically, this study seeks to answer the following research questions:

Q1: Do textual input and aural input enhancement significantly affect Iranian intermediate EFL (English as a Foreign Language) learners' vocabulary learning?

Q2: Do textual and aural input enhancement significantly affect Iranian EFL learners' retention of vocabulary over time?

The hypotheses of the current study are as follows:

H01: Textual input enhancement and aural input enhancement do not have a statistically significant effect on Iranian intermediate EFL learners' vocabulary learning.

H02: Textual input enhancement and aural input enhancement do not have a statistically significant effect on Iranian EFL learners' retention of vocabulary over time.

LITERATURE REVIEW

Vocabulary is a central component of language proficiency, significantly influencing how well learners interact with one another. This makes the acquisition of a large body of vocabulary critical for effective communication. Vocabulary teaching has been the subject of substantial debate throughout its history, with traditional methods, such as the decontextualized memorization of vocabulary lists, now largely discredited. While there is consensus on how vocabulary should not be learned, there remains considerable controversy regarding the most effective teaching methods. Recent advances in linguistic theory, computer-based language corpora, and strategy-based instruction have sparked the development of new approaches to vocabulary teaching, further fueling discussions on optimal techniques (Zimmerman, 1997; Nunan, 1999). Laufer (2003) argues that prioritizing more effective methods and strategies is essential for enhancing vocabulary learning outcomes. One strategy that has gained significant attention is textual input enhancement (TIE), which involves visually modifying text to make linguistic forms more salient. Shook (1994) investigated the effects of TIE on Spanish grammar learning, finding that students exposed to enhanced text performed better on production and recognition tasks than those in the control group. Similarly, Baleghizadeh et al. (2018) examined the effects of TIE on academic vocabulary learning among Iranian EFL learners. Their results showed that participants exposed to enhanced text significantly outperformed their peers in both immediate and delayed vocabulary tests, indicating the effectiveness of TIE in promoting vocabulary retention.

Other studies have explored specific techniques within TIE. For instance, Izumi (2002) investigated the impact of bold, shadowed, and enlarged fonts on noticing

relative clauses among adult ESL learners. While participants demonstrated increased attention to the target forms, no measurable learning gains were observed. Similarly, Petchko (2011) examined incidental vocabulary learning using enhanced non-words in English texts and found no significant differences in recall or recognition between enhanced and unenhanced conditions. Sauer (2017) compared three types of TIE—bold-printing, L2 glossing, and their combination—on vocabulary learning. The combination of bold-printing and glossing yielded the highest gains in form recognition, though results for meaning recall were mixed. Peters (2012) demonstrated that typographic salience, such as bold typeface and underlining, improved learners' recall of both single words and formulaic sequences. However, Lee (2007) noted that while TIE benefits vocabulary acquisition, it may negatively impact comprehension.

Aural input enhancement, involving auditory modifications such as increased volume, repetition, or speech stress patterns, has also been investigated for its impact on vocabulary learning. Cho and Reinders (2013) found that enhanced auditory input improved learners' knowledge of passive structures in English, regardless of the specific type of enhancement employed. Similarly, Kim (1995) examined the effects of slower speech and increased pauses on Korean learners' comprehension of connected speech. Although learners showed improved perception of tonic syllables, no significant differences were observed in overall comprehension between enhanced and normal-speed conditions. Martinez et al. (2022) underscored the role of stress patterns and repetition in learning phrasal verbs, demonstrating that these auditory enhancements significantly improved vocabulary retention.

Recent studies have highlighted the potential of combining textual and aural input enhancements to enhance vocabulary learning. Vu and Peters (2020) compared three modalities—reading-only, reading-while-listening, and reading with textual input enhancement (TIE)—and found that incorporating TIE significantly boosted vocabulary acquisition, especially when presented in engaging contexts. Digital tools have further expanded the scope of TIE. For example, Hosseini and Bagheri (2021) demonstrated that bold and colored fonts in online texts enhanced vocabulary retention, supporting the effectiveness of digital textual enhancements. Studies by Johnson and Kim (2021) and Zhang and Chen (2023) further highlight the benefits of multimodal approaches, integrating textual and aural enhancements to improve retention and comprehension among learners. These findings suggest that multimodal strategies are promising for fostering vocabulary acquisition and comprehension in second language learners.

METHOD

The current study employed a quasi-experimental design, where participants were non-randomly selected, homogenized, and then their intact classes were

randomly assigned to one control group and two experimental groups. This design aimed to address the research questions effectively. The steps of the study are illustrated in the following diagram:

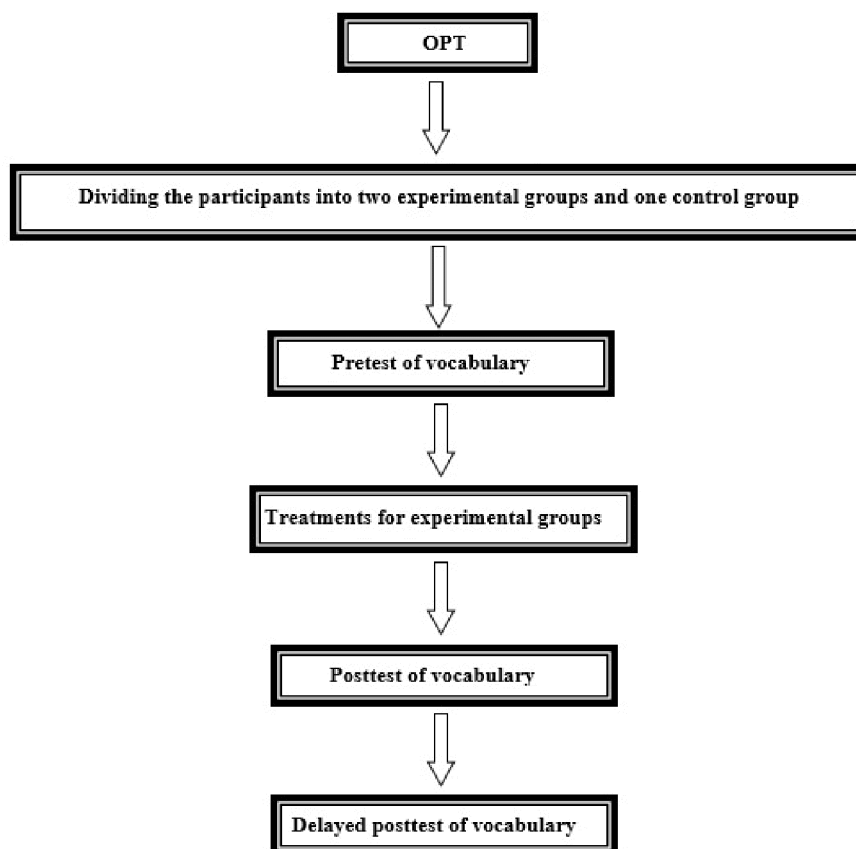


Figure 1. The Design of the Study

Participants

The study involved 60 Iranian intermediate male students, aged 15 to 18, from three intact classes at Aboureihan High School in Lahijan, Iran. Forty students were randomly assigned to the experimental groups, while the remaining 20, with similar characteristics, formed the control group. To ensure homogeneity among participants, a modified version of the Oxford Placement Test (OPT) was administered prior to the study. The writing section was excluded from the test, which consisted of 50 multiple-choice questions assessing grammar and vocabulary, as well as a reading passage with 10 graded comprehension questions. Students scoring within one standard deviation above and below the mean were selected for the study. The experimental groups participated in 16 sessions of treatment, which

included textual enhancement and aural input. The control group received no treatment and acted as a placebo group.

Instruments

To address the research questions, the following instruments were utilized:

Oxford Placement Test (OPT)

To ensure homogeneity between the groups, a modified version of the Oxford Placement Test (OPT) was administered to assess participants' language proficiency. The test included 50 multiple-choice questions evaluating grammar and vocabulary, as well as a reading passage with 10 graded comprehension questions. This instrument provided a clear understanding of the students' proficiency levels and ensured comparability between groups.

Pretest, Immediate Posttest, and Delayed Posttest

To gather quantitative data, a vocabulary pretest, an immediate posttest, and a delayed posttest were administered:

The pretest was conducted before the treatment to identify any initial differences in vocabulary knowledge between the experimental and control groups. It consisted of 20 multiple-choice questions taken from *English Vocabulary in Use - Intermediate*, with a total score of 20 points. A pilot study involving 15 learners was conducted prior to its administration. The reliability of the pretest, calculated using the KR-20 method, was 0.84, indicating an acceptable reliability index. The test duration was 50 minutes. Following the treatment, an immediate posttest and, two weeks later, a delayed posttest were administered to all groups to evaluate the effects of the intervention. The posttests used the same items as the pretest but with a rearranged order to mitigate pretesting effects. The reliability of the posttests was also estimated at 0.84, indicating acceptable reliability. The content validity of the tests was confirmed by three instructors who evaluated the test instructions, the relevance and arrangement of the questions, alignment with research goals, and the appropriateness of the allotted time.

Procedure

This study was conducted during June and July 2022. Sixty male high school students from three intact classes were randomly assigned to two experimental groups and one control group. To ensure homogeneity, all participants took the Oxford Placement Test (OPT). Following this, a vocabulary pretest was administered to all groups to measure their baseline vocabulary knowledge. The first experimental group received textual input enhancement. In this method, target vocabulary words were visually highlighted by using boldface, underlining, capitalization, or italics to draw attention to the words within the text. The second experimental group was exposed to aural input enhancement. In this condition, the target vocabulary was presented through audio recordings that were manipulated to emphasize the new words. Techniques included inserting pauses and slowing down the pronunciation of the target words, ensuring learners had sufficient time to process and understand the items. The control group, on the other hand, received no specific treatment and served as a comparison group. A placebo strategy was employed, where the teacher introduced new vocabulary by reading the text aloud, pronouncing the target words, translating them into Persian, and completing the

associated exercises without any additional input enhancement techniques. After 16 instructional sessions, an immediate posttest identical to the pretest was administered to all groups to assess the short-term effects of the treatments. Two weeks later, a delayed posttest was conducted to evaluate vocabulary retention.

FINDINGS

To ensure the selection of homogenous participants regarding their general language proficiency, the standardized Oxford Placement Test (OPT) was administered to 60 male high school students. Based on the OPT criteria, 60 intermediate EFL learners who scored 22 or higher in the grammar and vocabulary section and 8 or higher in the reading section were selected as the main sample for the study. The results of the OPT for these 60 learners are summarized in the following table:

Table 1

OPT Statistics		
N	Valid	60
	Missing	0
	Mean	31.7364
	Std. Error of Mean	.58167
	Std. Deviation	6.21547
	Variance	38.518
	Minimum	20.00
	Maximum	45.00

Table 1 presents the results of the group statistics for the OPT scores, which were used to select intermediate participants. Measures of central tendency (mean) and dispersion (variance and standard deviation) were calculated for the general English proficiency test. The descriptive statistics reported in the table pertain to the 60 male EFL learners.

Table 2

Descriptive Statistics of Vocabulary Pre Test by Group						
					95% Confidence Interval for Mean	
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
Aural input	20	25.60	2.583	.578	24.39	26.81
Control	20	20.00	4.013	.897	18.12	21.88
Textual enhancement input	20	25.45	5.414	1.211	22.92	27.98
Total	60	23.68	4.866	.628	22.43	24.94

Table 2 presents the frequency distribution of students in each group. According to the table, there are 20 participants in the textual enhancement group, 20 in the control group, and 20 in the aural input group. Table 3 provides the descriptive statistics for the vocabulary scores of the three groups, including the mean and

standard deviation. Additionally, the test of homogeneity of variances is introduced in the subsequent table.

Table 3
Test of Homogeneity of Variances

Vocabulary			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.898	2	57	.312

The homogeneity of variance was assessed using Levene's test, which examines whether the variance in scores is equal across the three groups. The significance value (Sig.) of the test must be greater than .05 (e.g., .08, .28) to confirm that the assumption of homogeneity of variance has not been violated. In this study, the Sig. value was .312, which is greater than .05. Therefore, the assumption of homogeneity of variance was satisfied.

Inferential analysis of the data

A one-way between-groups ANOVA is employed when there is one independent variable with three or more levels and one continuous dependent variable. The term "one-way" indicates the presence of a single independent variable, while "between-groups" signifies that different participants are assigned to each group. In this study, a one-way ANOVA was conducted to test the research hypothesis: *Using textual enhancement and aural input does not have any significant effect on Iranian EFL learners' vocabulary development.*

Table 4
ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	407.233	2	203.617	11.726	.000
Within Groups	989.750	57	17.364		
Total	1396.983	59			

The table provides the between-groups and within-groups sums of squares, degrees of freedom, and other related statistics. The key column is labeled "Sig." (representing the p-value). If the Sig. value is less than or equal to .05 (e.g., .03, .001), this indicates a statistically significant difference in the mean scores on the dependent variable among the three groups. However, this result does not specify which groups differ from each other. To identify the specific group differences, the results of the post-hoc tests are presented in the table labeled *Multiple Comparisons*. These tests provide pairwise comparisons between the groups. In this study, the overall Sig. value was .00, which is less than .05, indicating a statistically significant difference among the groups. Having established this significance, we can now examine the post-hoc test results conducted using SPSS (Version 22) software.

Table 5

Multiple comparisons Tukey HSD

(I) three groups	(J) three groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Aural input	Control	5.500	1.328	.306
	Textual enhancement input	.140	1.319	.993
Control	Aural input	-5.700*	1.319	.000
	Textual enhancement input	-5.550*	1.319	.000
Textual enhancement input	Aural input	-.150	1.319	.993
	Control	5.450	1.319	.230

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

This table is used only if a significant difference is found in the overall ANOVA, meaning if the Sig. value is equal to or less than .05. The post-hoc tests in this table indicate exactly where the differences among the groups lie. The column labeled *Mean Difference* should be examined, and if an asterisk (*) appears next to the values, this indicates that the two groups being compared are significantly different from one another at the $p < .05$ level. The exact significance value is provided in the column labeled *Sig.*

In the results presented, only the textual enhancement and aural input groups show a statistically significant difference from one another. Additionally, two paired-sample t-tests were conducted to compare pretest and posttest scores, in order to assess the effectiveness of the treatment. The results of these tests are presented in the following tables.

Table 6

First Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	pretest aural input	17.9000	20	2.16673	.49450
	posttest aural input	26.4500	20	2.52305	.57417

This table illustrates the mean and standard deviation for the first pair in the present study, aural input group.

Table 7

Second Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 2	Pretesttextual enhancement input	18.2500	20	2.37577	.53453
	Posttest Textual enhancement input	28.5500	20	3.46552	.77597

This table presents the mean and standard deviation for the second group in the study, the textual enhancement input group. Two weeks later, a delayed vocabulary test was administered to assess whether the participants performed similarly or differently in the delayed vocabulary test. Table 8 displays the descriptive statistics for the delayed vocabulary test.

Table 8

Descriptive Statistics for Delayed Vocabulary Test

Group	N	Mean	SD	Min	Max
AI	20	17.75	5.677	8	29
TEI	20	22.63	7.772	14	38
Con	20	12.70	4.552	14.6	22

As shown in Table 8, the means of the three groups differ: the AI group has a mean of 17.75, the TEI group has a mean of 22.63, and the control group has a mean of 12.70. To determine if these differences are statistically significant, another one-way ANOVA was conducted. The results of this ANOVA are presented in Table 9.

Table 9

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1020.243	2	511.117	13.660	.000
Within Groups	2144.360	57	37.820		
Total	3164.573	59			

Table 10

The Results of Scheffe Post hoc Test for AI, TEI and Con Groups

Groups	Mean Difference	Sig
Control	10.10*	.000
Textual enhancement input	4.95*	.046
Aural input	-5.15*	.036
Textual enhancement input	-10.10*	.000
Aural input	4.95*	.046
Control	10.10*	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table 10 presents the results of the post-hoc test, which shows that the differences in performance among the three groups on the delayed vocabulary test were statistically significant. Specifically, the textual enhancement input group outperformed both the aural input and control groups, and the aural input group

performed better than the control group. Based on the findings from the ANOVA analysis and paired-sample t-tests, it was revealed that the use of the aforementioned input methods led to improved vocabulary test performance. Participants who received textual enhancement and aural inputs performed better on the posttest, leading to the rejection of the first null hypothesis. Furthermore, the second hypothesis concerning the delayed vocabulary test was also rejected. These results suggest that presenting vocabulary in different formats can enhance retention.

DISCUSSION

This study investigated the effects of textual input enhancement (TIE) and aural input enhancement on vocabulary learning and retention, with results showing that both techniques significantly improved outcomes ($p < 0.05$). However, TIE demonstrated a stronger impact on both vocabulary acquisition and retention compared to aural input enhancement. These findings are consistent with previous research and further support the effectiveness of input enhancement techniques in second language learning.

The literature highlights the crucial role of attention and noticing in vocabulary learning, with Laufer (2003) emphasizing the importance of effective strategies to facilitate these processes. Textual input enhancement, which involves typographic modifications such as bolding, underlining, and font changes, has consistently been shown to help learners focus on target linguistic forms. Studies by Shook (1994), Baleghizadeh et al. (2018), and Sauer (2017) confirm that TIE enhances learners' ability to recognize and retain vocabulary items. Similarly, Peters (2012) noted that typographic salience aids in the recall of both individual words and formulaic sequences—findings that align with this study, which shows superior performance in the TIE group.

A possible explanation for TIE's stronger impact lies in its ability to provide a stable and visually distinct reference for learners. As supported by dual-coding theory (Paivio, 1986), the integration of visual and verbal stimuli strengthens memory encoding, thereby enhancing vocabulary retention. Additionally, TIE encourages learners to revisit and process target items more deeply, which further promotes long-term retention. Sauer (2017) also observed that textual modifications, such as bolding and glossing, led to higher gains in vocabulary form recognition, supporting the potential for further optimization of TIE techniques.

In contrast, while aural input enhancement is effective, it primarily relies on auditory modifications such as increased volume, stress pattern emphasis, and repetition. Studies by Cho and Reinders (2013) and Martinez et al. (2022) found that these techniques improve learners' knowledge of specific linguistic structures and enhance vocabulary retention by drawing attention to phonological and prosodic features. However, the transient nature of auditory input may limit its effectiveness

in long-term retention compared to the more permanent visual cues provided by TIE. For example, Kim (1995) observed that while aural enhancements like slower speech and pauses helped learners perceive key speech elements, they did not result in significant improvements in comprehension.

The differential effectiveness of TIE and aural input enhancement highlights the modality-specific cognitive processes involved in language learning. Textual input enhancements may be more effective for promoting noticing and retention of vocabulary forms, while aural enhancements are better suited for enhancing contextual understanding and pronunciation. This distinction suggests that combining both modalities could offer complementary benefits. Vu and Peters (2020) found that integrating reading with TIE¹ and listening significantly improved vocabulary learning. Additionally, recent studies (e.g., Johnson & Kim, 2021; Zhang & Chen, 2023) advocate for multimodal approaches that harness the strengths of both textual and auditory inputs in digital learning environments.

The practical implications of these findings are substantial. Language instructors and curriculum designers can integrate TIE techniques, such as bolding and underlining, to enhance vocabulary learning in reading tasks. At the same time, aural enhancements like stress pattern emphasis and repetition can be used to support listening tasks, particularly in communicative contexts. The increasing accessibility of digital tools facilitates the seamless integration of these techniques, as demonstrated by studies like Hosseini and Bagheri (2021), which highlight the effectiveness of digitally enhanced texts in improving vocabulary retention.

For effective retention of the received input, it is essential to transfer information accurately from working memory to long-term memory. Therefore, foreign language (FL) and second language (L2) learners must engage with the information actively, interacting with it in meaningful ways (Schmitt, 1990). One effective method to capture learners' attention is input enhancement, which involves making selected elements of a language salient. These techniques draw attention to aspects of the language that learners aim to acquire.

However, this study has some limitations. First, the sample size was small, which means the generalizability of the findings should be approached with caution. Additionally, the study was limited to intermediate-level learners, and the results may not apply to learners at other proficiency levels. Another limitation is the age range of the participants, which was between 15 and 18 years; hence, the findings may not be applicable to learners outside this age range. Furthermore, the study focused exclusively on male learners, and future research could include both genders to enhance the generalizability of the results.

¹ Textual Input Enhancement

Conclusion

Textual input enhancement and aural input enhancement are effective tools in English language classrooms, improving students' vocabulary learning and retention. These findings may encourage teachers, especially those relying on traditional methods, to adopt more practical techniques. By applying textual and aural input enhancements, teachers can motivate students to engage more consciously with vocabulary, leading to better memorization and learning.

Additionally, these results may be useful for curriculum developers and syllabus designers. By integrating input enhancement techniques into teaching materials, they can better address learners' needs, providing more opportunities for intentional and incidental vocabulary acquisition. This approach can enhance learners' ability to retain and quickly recall vocabulary, resulting in significant improvements in vocabulary learning and retention.

References

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The crucial role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.
- Baleghizadeh, S., Yazdanjoo, SH., & Fallahpour, H. (2018). The effect of input enhancement on academic vocabulary learning among intermediate EFL learners in Iran. *TESOL Reporter*, 50, 31-48.
- Cho, M., & Reinders, R. (2013). The effects of aural input enhancement on L2 acquisition. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota, & J. K. Yoshioka, (Eds.) *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt* (pp. 133-148). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Farrokh, P., & Sharifi, F. (2019). On the impact of determination and compensation strategies on language learners' vocabulary development. *International Journal of Instruction*, 12(3), 1-14.
- Gascoigne, C. (2006). Explicit input enhancement: Effects on target and non-target aspects of second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 39(4), 551-564.
- Hosseini, M., & Bagheri, M. (2021). Multimodal input enhancement and its effect on EFL learners' vocabulary acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(5), 786-798.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL revitalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541- 577.
- Jensen, E D., & Vinther, T. (2003). Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. *Language Learning*, 53(3), 373-428.
- Johnson, A., & Kim, S. (2021). The impact of multimodal input enhancement on vocabulary acquisition: A comparative study of textual and aural methods. *Language Learning & Technology*, 25(3), 45-68.
- Kim, HY. (1995). *Intake from the speech stream: Speech elements that L2 learners attend to*. In R. W. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 65-84). Hawai'i: University of Hawai'i Press
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-87
- Lee, S K. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1), 87-118.
- Martinez, F., Rodriguez, J., & Gonzalez, M. (2022). The effects of stress patterns and repetition in aural input enhancement on phrasal verb acquisition. *Journal of Applied Linguistics*, 45(3), 234-256.

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Petchko, K. (2011). Input enhancement, noticing, and incidental vocabulary acquisition. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 3(4), 228-255.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques. *The Language Learning Journal*, 40(1), 65-79.
- Sauer, BM. (2017). The effects of different types of textual input enhancements on incidental and intentional vocabulary learning from reading, PhD thesis, King's College London, UK.
- Schmidt, RW. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-58.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Shook, DJ. (1994). FL/L2 reading, grammatical information and the input-to-intake phenomenon. *Applied Language Learning*, 5(2), 57-93.
- Vu, DV., & Peters, E. (2022). Learning vocabulary from reading-only, reading-while-listening, and reading with textual input enhancement: Insights from Vietnamese EFL learners. *RELC*, 53(1), 85-100.
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Zimmerman, C. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31, 121-140.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Farrokh, P., & Hasani, Y. (2025). Investigating English Vocabulary Learning and Retention in Light of Textual and Aural Input Enhancement: Vocabulary Learning and Retention. *LANGUAGE ART* 10(1), 65-80. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2025.05

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/437>





یادگیری و ماندگاری واژگان در پرتو تقویت ورودی متنی و شنیداری

دکتر پریسا فرخ^۱

استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد لاهیجان، دانشگاه آزاد اسلامی،
لاهیجان، ایران.

یاسر حسنی^۲

کارشناس ارشد، گروه زبان انگلیسی، واحد لاهیجان، دانشگاه آزاد اسلامی،
لاهیجان، ایران.

(تاریخ دریافت: ۲۰ مهر ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۶ دی ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تقویت ورودی متنی و شنیداری بر یادگیری و ماندگاری واژگان زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی انجام شد. این مطالعه از طرح شبه‌تجربی پیروی کرد. تعداد ۶۰ زبان‌آموز سطح متوسط زبان انگلیسی از دبیرستان به‌عنوان شرکت‌کننده انتخاب شدند. به‌منظور حصول اطمینان از همگنی دانش‌آموزان، پیش از آغاز مطالعه یک آزمون تعیین سطح برگزار گردید تا سطح یکسان شرکت‌کنندگان تأیید شود. سپس آن‌ها به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه قرار گرفتند. پیش‌آزمون واژگان برای تمامی گروه‌ها اجرا شد. پس از آن، گروه‌های آزمایشی تحت آموزش با استفاده از تقویت متنی و ورودی شنیداری قرار گرفتند، در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از شانزده جلسه، پس‌آزمون فوری واژگان مشابه پیش‌آزمون برای همه شرکت‌کنندگان اجرا شد. پس‌آزمون تأخیری واژگان دو هفته بعد برگزار گردید. نتایج تحلیل واریانس و آزمون تی جفتی نشان داد که استفاده از تقویت ورودی متنی و ورودی شنیداری به عملکرد بهتر شرکت‌کنندگان در یادگیری و ماندگاری واژگان منجر شده است ($p > 0/05$) با این حال، میزان بهبودی که رخ داد برای دو گروه آزمایشی یکسان نبود؛ به این معنا که تقویت ورودی متنی نسبت به ورودی شنیداری به یادگیری و ماندگاری واژگان در زبان‌آموزان کمک بیشتری می‌کند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری واژگان، ماندگاری واژگان، تقویت ورودی، تقویت ورودی متنی، ورودی شنیداری.

¹ E-mail: farrokh_p@yahoo.com

© (نویسنده مسئول)

² E-mail: yaserha639@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Investigating the Impact of Systemic-theoretical Instruction on English Passive Structure Formation: Revisit of Vygotskian Concept-Formation Stance

Tabasom Ghobadi¹

MA, Department of English Language Translation, Faculty of Foreign Languages, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan, Iran.



(Received: 11 October 2024; Accepted: 15 January 2025; Published: 28 February 2025)

This study investigated the teaching and learning of English passive structures using tool-oriented concepts, specifically examining the impact of Systemic-Theoretical Instruction (STI) on Iranian EFL learners. The Oxford Placement Test (OPT) was administered to 120 EFL learners in Isfahan, Iran, and, based on the scores, the participants were allocated to control and experimental groups, each comprising 60 learners. Concept-Based Instruction (CBI) principles were taught to the experimental group twice a week for 12 weeks, after which a posttest on English passive structure was administered. The posttest had the same 40-item content as the pretest, and an independent-samples *t* test revealed a significant difference between the experimental and control groups, with the experimental group performing significantly better, $t(118) = -3.412$, $p = .001$. Theoretical and pedagogical implications are presented. The study is limited by convenience sampling from selected institutes in one city, the use of the same test form at pretest and posttest, and the absence of an adjusted pretest-posttest analysis. Practically, using orientation tools in a top-down manner helps learners reinforce theoretical recognition, access experiential knowledge, and extend its use to new contexts, while focusing on conceptual categories broadens their understanding of related concepts in passive structures. Pedagogically, the orienting stage allows learners to direct their learning based on conceptual categories, and the same categories provide a consistent teaching-learning sequence, elevating theoretical awareness, understanding, and control of English passive structures.

Keywords: Concept based Instruction (CBI), Systemic-theoretical Instruction (STI), English Passive Structure.

¹ E-mail: tabasomghobadi2022@gmail.com

Introduction

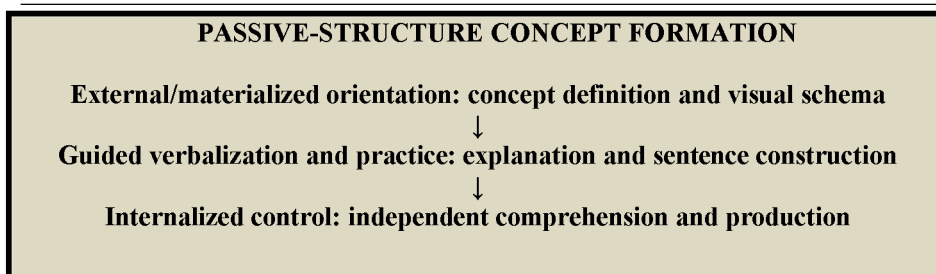
Since the introduction of conceptual metaphor theory by Johnson & Lakoff (1980), numerous studies in the realm of psycholinguistics and cognitive linguistics have addressed a variety of aspects, including discourse expressions, comparable conceptual formations across languages, the structure of conceptual formation, and specific patterns of language (e.g., Kövecses, 2006; Johnson, 1999). The application of concept-based formation serves as an important development in L2 instruction, as it provides a robust framework for explaining linguistic and cultural variations to second language learners. This is the point at which linguistic and cultural variations can be explained and elaborated to second language learners; therefore, they may be capable of comprehending and acquiring varied linguistic manifestations. Littlemore and Low (2006) indicated that figurative language promotes language skills as well as communicative competence. In the same vein, some researchers believe that teaching L2 metaphors may lead to a deeper acquisition of a language and its governing culture (Holme, 2004; Thorne, 2000).

However, very few studies have considered teaching L2 conceptual metaphors. The lack of empirical studies concerning the instruction of metaphorical expressions in a second language may be due to three reasons. First, choosing the proper conceptual formation as a teaching unit relies on cultural awareness and linguistic knowledge in the target language as well as in the learner's first language. Indeed, language educators and researchers should recognize and analyze similarities and differences between cultures and languages. Then, they must decide on the extent of teaching concept formation. Second, traditional teaching procedures, with heavy reliance on exercises, rote memorization, and inconsistent explanation of grammatical patterns, fail to make learners aware of the complexity of each conceptual category. Third, explaining appropriate criteria for assessing and evaluating learners' general competence as well as conceptual formation in a second language may be difficult.

Piotr Gal'perin (1969) proposed concept-based instruction (CBI) in educational settings. The core principle of CBI suggests that properly organized instruction can promote conceptual development, but only if it provides high-quality cognitive tools and organized guidance. CBI holds that theoretical concepts should be introduced early in instruction so that learners can develop conceptual knowledge (Davydov, 1988; Gal'perin, 1989, 1992). In CBI, teaching related theoretical concepts aims to promote conceptual understanding and to use that understanding as a framework for guided practice. According to Gal'perin (1992),

this process includes the introduction and explanation of a concept, its materialization in a visual schema, learners' verbal articulation of their understanding, and guided practice in communicative tasks.

Gal'perin (1992) stated that instructors' guidance is more influential when it is combined with symbolic representations. Figure 1 presents the process used for the passive structure.

**Figure 1***1) Passive-Structure Concept Formation.*

Learning the English passive structure is one of the main problems faced by language learners. Since the passive construction involves grammatical form, semantic roles, and discourse function, a coherent method should be used to reduce possible misunderstandings. Acquiring the passive structure contributes to the formation of a coherent concept among English language learners. In fact, beginning learners are usually reluctant to use passive forms in their daily interactions. Therefore, efficient methods such as CBI should be used to teach and consolidate passive-structure formation for EFL learners.

The teaching method in this research was chosen because the passive construction requires learners to understand the relationship among the agent, patient, process, auxiliary, and past participle. Current curricula and teaching methods often depend heavily on grammatical rules and translation. Although the passive structure occurs in many languages, neither isolated grammatical rules nor word-for-word translation can fully explain its common features and cross-linguistic distinctions.

This research uses STI and CBI to teach the English passive structure as an integrated form-meaning system. In traditional methods, the passive structure is primarily taught through grammatical rules, whereas in CBI the possibilities of concept formation are applied in educational settings. This approach helps learners develop a more complete orientation toward passive-structure formation.

Therefore, this study was designed to examine the teaching and learning of the English passive structure for internalization through tool-oriented, concept-based instruction. It was hoped that presenting the passive structure to Persian-speaking learners in a well-organized and coherent manner would lead to more effective learning. For this purpose, the passive construction was analyzed from a linguistic perspective and presented in an accessible format through CBI. In this article, STI refers to the overarching instructional framework, while CBI refers to its classroom implementation; conceptual metaphor is treated only as a supporting representational resource. The following research questions were raised:

Q1. Does teaching the passive structure through Systemic-Theoretical Instruction result in a significant difference between the experimental and control groups' posttest performance?

Q2. What is the relationship between pretest and posttest scores within the elementary and intermediate proficiency groups?

Q3. Do male and female EFL learners differ in their overall posttest performance on the English passive structure?

Review of the Related Literature

The development of cultural-historical theory by Vygotsky (1978) resulted in the emergence of sociocultural educational programs in Russia (e.g., Gal'perin, 1969, 1992; Talyzina, 1981) and elsewhere (Kozulin et al., 2003). Research on foreign-language learning based on Vygotsky's theory has been developed by Lantolf and other researchers (Frawley & Lantolf, 1985; Thorne, 2000; De Costa, 2007; Lantolf & Poehner, 2008), including studies of STI and CBI (Ferreira & Lantolf, 2008; Negueruela, 2003).

Negueruela was one of the first researchers to apply Vygotsky's ideas in L2 education. In Negueruela's project (2003), Gal'perin's step-by-step method was also used in six stages. Negueruela (2003) developed instructional procedures following three main principles of CBI: identifying a coherent learning unit, materializing the learning unit using specific assistance tools, and using verbalization to internalize fundamental issues. These procedures connected CBI to L2 learning. He believed that this addresses gaps in educational procedures and research methodology in the realm of second language learning.

Some researchers have used CBI in their studies. One of the researchers in this field is Negueruela (2003). By analyzing discourse data, he observed improvement in all students after CBI, particularly in writing. Even if learners can define a particular point in grammar, this does not necessarily indicate control of performance. Based on Negueruela's findings, participants' conceptual definitions did not always show the functional use of syntactic characteristics.

In another study, Lapkin, Swain, and Knouzi (2008) investigated the development of the grammatical concept of voice in French through CBI and learner verbalization. Six university students from an intermediate French class participated in the pilot study. Data were collected through a pretest, instructional activities, self-explanation, a posttest, and a delayed posttest. The results showed that even a relatively short period of CBI was beneficial for some learners, particularly when they were able to verbalize the grammatical concept and use language as a tool for self-regulation.

Serrano-López (2003) concentrated on Gal'perin's materialization phase, which involved building theoretical models of teaching and learning. Following Talyzina (1981), the study noted differences between material and materialized objects. In the first case, physical manipulation of the given object is possible. In the second, graphs, charts, and other tools are applied to materialize the given object. Three-dimensional clay models were used to highlight learners' theoretical knowledge objectively. The primary purpose of the models was to conceptualize Spanish spatial meanings that differed from those in the learners' first language. The pretest, posttest, and delayed-posttest results showed that CBI and three-dimensional clay models supported understanding of these meanings and retention of the learned concepts.

Ferreira and Lantolf (2008) used CBI and modeling to investigate meaning making, writing improvement, and theoretical thinking. To do this, they applied a

genre-based approach to a composition class. Spanish, Chinese, Vietnamese, and Korean participants studied English. A CBI approach was applied to conceptual processes using Davydov's (1988) method and systemic functional linguistics (SFL). Davydov's approach, movement from the abstract to the concrete, is used for teaching cognitive concepts. Based on it, learners grasp a subject using systematic conceptual knowledge and then try to internalize and process the given knowledge in specific contexts.

The comparison of the two texts written before and after the course and their evaluation by different readers indicated the development of theory-based thinking. Ferreira and Lantolf (2008), however, did not find uniformly positive results. Karpov (2003) showed that second- to fourth-grade students receiving systemic-theoretical instruction outperformed students relying on traditional methods. Students using CBI not only performed better in problem solving but also found principled solutions to specific problems.

Methodology

Participants

The OPT was administered to 120 Iranian EFL learners, aged 22 to 26, who were studying in five language institutes in Isfahan, Iran. The participants were recruited from intact classes through convenience sampling. On the basis of the OPT results, they were allocated to a control group and an experimental group, with 60 learners in each group.

Each instructional group included 30 male and 30 female learners and 30 elementary and 30 intermediate learners. Thus, the overall sample comprised 60 male and 60 female learners, as well as 60 elementary and 60 intermediate learners. Recruitment was convenience-based, whereas allocation was organized after stratification by OPT level and gender.

Instruments

Three instruments were used in the study: the Oxford Placement Test (OPT), an English passive-structure pretest, and an English passive-structure posttest. To assess participants' language proficiency, the grammar section of the OPT, including 60 fill-in-the-blank and multiple-choice items, was administered. A researcher-made 40-item test was then used to assess learners' comprehension, production, and error recognition concerning passive structures. The test consisted of 16 multiple-choice comprehension items, 12 fill-in-the-blank production items, and 12 error-recognition items. The posttest used the same three-part, 40-item structure and the same scoring procedure as the pretest. Each correct answer received one point; therefore, total scores ranged from 0 to 40.

Data Collection Procedure

The present study was conducted in five English language institutes in Isfahan. An informed-consent form was presented to participants to ensure voluntary participation. The experimental treatment, based on the principles of CBI, was administered twice a week for 12 consecutive weeks during the institutes' regular class sessions. The experimental group received concept-based explanations, visual orienting models, guided verbalization, and practice in producing and recognizing passive structures. The control group received conventional instruction based on rule

explanation, textbook examples, and exercises. Before the main study, the researcher-made test was piloted with 30 language learners who had characteristics similar to those of the main participants. Three instructors with five years of experience taught the classes. Briefing sessions were held before, during, and after the treatment, and the researcher reviewed the instructional process and provided guidance to the instructors. At the end of the treatment, the English passive-structure posttest, with the same content as the pretest, was administered, and the results were compared and analyzed.

Data Analysis

Descriptive statistics were calculated for all reported comparisons. Independent-samples t tests were used for the experimental-control and gender comparisons, and Pearson's correlation coefficient was used to examine the association between pretest and posttest scores within each proficiency level.

Table 1

2) Independent-Samples t Test Results

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Control Groups	60	19.4667	4.11062	.53068
Experimental Groups	60	22.0833	4.28751	.55352

Analysis

Test result

Additional statistics

Levene's test

F = .095, p = .759

Equal variances assumed

Independent-samples t(118) = -3.412, p = .001, Mean difference = -2.61667; SE = .76681; 95% CI [-4.13516, -1.09817]

Table 1 shows that the mean score of the CBI-based experimental group was 22.08 (SD = 4.29), whereas the mean score of the control group was 19.47 (SD = 4.11). The independent-samples t test revealed a significant difference between the two groups, $t(118) = -3.412$, $p = .001$, indicating that the experimental group performed better on the posttest. Pearson's correlation coefficient was then used to explore the relationship between the pretest and posttest scores of the elementary learners. The results are presented in Table 2.

Table 2

3) Pearson Correlation Coefficient for the Elementary Group

		Pretest	Posttest
Pretest	Pearson Correlation	1	.111
	Sig. (2-tailed)		.398
	N	60	60
Posttest	Pearson Correlation	.111	1
	Sig. (2-tailed)	.398	
	N	60	60

No significant correlation was found between the pretest and posttest scores of elementary learners, $r = .111$, $p = .398$. Thus, higher pretest scores were not systematically associated with higher posttest scores in this subgroup. The

correlation between the pretest and posttest scores of intermediate learners is presented in Table 3.

Table 3

4) *Pearson Correlation Coefficient for the Intermediate Group*

		Pretest	Posttest
Pretest	Pearson Correlation	1	.294*
	Sig. (2-tailed)		.023
	N	60	60
Posttest	Pearson Correlation	.294*	1
	Sig. (2-tailed)	.023	
	N	60	60

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 3 shows a weak positive and statistically significant correlation between the intermediate learners' pretest and posttest scores, $r = .294$, $p = .023$. This coefficient should not be described as highly positive. These within-level correlations do not establish that intermediate learners improved more than elementary learners; such a conclusion would require a direct comparison of gain scores or an interaction analysis. The overall posttest scores of male and female learners are presented in Table 4.

Table 4

5) *Male and Female Posttest Results*

Group	N	Mean	SD	SE
Male	60	22.1167	2.97499	0.38407
Female	60	19.4333	5.12345	0.66143

Welch t test: $t(94.72) = 3.508$; $p = .001$; mean difference = 2.68

The male group obtained a higher posttest mean ($M = 22.12$, $SD = 2.97$) than the female group ($M = 19.43$, $SD = 5.12$). Because the group variances differed substantially, Welch's independent-samples t test was used, $t(94.72) = 3.508$, $p = .001$. This unadjusted comparison should be interpreted cautiously because instructional group, proficiency level, instructor, and institute were not controlled simultaneously.

Discussion

The first question in this study investigated the impact of teaching the passive structure through conceptual education (Systemic-Theoretical Instruction). Results from the independent-samples t test suggested that the control and experimental groups exhibited a significant difference in posttest performance, supporting the usefulness of CBI-based teaching for learning English passive structures in this sample. In this regard, Negueruela (2003) stated that this can occur when learners understand English passives in terms of their conceptual meaning rather than restricting their knowledge to structural points in a textbook. He also argued that, because CBI is a regular and structured instructional method, it can support the development of learners' theoretical conceptual knowledge.

In addition, as Vygotsky (1987) stated, scientific concepts develop in relation to everyday concepts. Familiarity with everyday concepts through spontaneous use does not necessarily mean that learners are consciously aware of their meanings.

The current results are consistent with the studies of Negueruela (2003) and Lapkin, Swain, and Knouzi (2008). Negueruela found that, after the implementation of CBI, learners' definitions became more closely related to semantic rules and conceptual understanding. This finding supports the role of CBI in developing learners' control of grammatical knowledge.

Lapkin, Swain, and Knouzi (2008) also showed that CBI combined with learner verbalization can be effective for some learners. They noted that not all learners can express grammatical concepts verbally or reach the same level of conceptual understanding. The present findings are also broadly consistent with Serrano-López (2003) and Poehner (2008), who reported benefits of mediated and concept-oriented instruction.

In relation to the second research question, the elementary group showed no significant association between pretest and posttest scores, whereas the intermediate group showed a weak positive association. These correlations describe the relationship between scores within each proficiency group; they do not test whether proficiency level caused different amounts of improvement.

Accordingly, the available analysis does not support the original claim that intermediate learners performed significantly better than elementary learners. A direct test of gain scores or a condition-by-proficiency interaction would be required to make that conclusion. Nevertheless, the positive association observed in the intermediate group may indicate greater continuity between prior knowledge and later performance, a possibility that should be examined in future research.

The third research question focused on the overall difference in posttest scores by gender. The unadjusted comparison showed a higher mean for male learners. Gal'perin's (1989) and Vygotsky's (1978) accounts of mediation, material practice, and verbalization explain how conceptual learning may develop, but they do not predict male superiority. Because instructional condition, proficiency level, instructor, institute, and possible cultural or social factors were not controlled simultaneously, the observed difference cannot be attributed to gender alone. This finding should therefore be treated as exploratory and requires replication in a design that tests the interaction between gender and instructional condition.

Conclusion

The findings of the study indicate that teaching English passive structures through a concept-based orientation can support learning in several ways. First, pedagogically, in the orienting stage, learners can direct their learning by relying on the basic characteristics expressed by the conceptual categories. The same categories used for teaching provide a consistent teaching-learning sequence, thereby elevating theoretical awareness, understanding, and control of English passive structures. By applying orientation tools in a top-down manner, learners can reinforce theoretical recognition in practice, access experiential knowledge, and extend its use to new contexts. By focusing on conceptual categories, learners can broaden their knowledge of important related concepts in passive structures.

These conclusions should be interpreted within the limits of the study. Participants were recruited through convenience sampling from five institutes in one city; the same 40-item test form was used at pretest and posttest; and group-level pretest information required for ANCOVA or a mixed pretest-posttest analysis was not available in the retained output. Numerical evidence for the content validity and internal consistency of the researcher-made test, exact coursebook titles, session duration, and a formal implementation-fidelity index were also not available in the archived manuscript. Future studies should document these elements, use parallel test forms, and test condition-by-proficiency and condition-by-gender interactions.

References

- Davydov, V. V. (1988). Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research. Excerpts (Part III). *Soviet education*, 30(10).
- De Costa, P. I. (2007). JP Lantolf and SL Thorne: Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development. Oxford University Press, 2006. *Applied Linguistics*, 28(3), 477-480.
- Ferreira, M. M., & Lantolf, J. P. (2008). 10 A concept-based approach to teaching writing through genre analysis. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 285.
- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied linguistics*, 6(1), 19-44.
- Gal'perin, P. I. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 60-80.
- Gal'Perin, P. Y. (1969). Stages in the development of mental acts. *A Handbook of Contemporary Soviet Psychl.*, 249-273.
- Gal'perin, P. Y. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65-82.
- Holme, R. (2004). *Mind, metaphor and language teaching* (pp. 23-24). New York: Palgrave Macmillan.
- Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Johnson, M., & Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by* (Vol. 1, p. 980). Chicago: University of Chicago press.
- Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 65-82.
- Kövecses, Z. (2006). *Language, mind, and culture: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. University of Toronto Press.
- Lapkin, S., Swain, M., & Knouzi, I. (2008). Postsecondary French as a second language students learn the grammatical concept of voice: Study design, materials development, and pilot data. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 228-255.
- Littlemore, J., & Low, G. D. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Springer.
- Negueruela, E. (2003). *A sociocultural approach to teaching and researching second languages: Systemic-theoretical instruction and second language development*. The Pennsylvania State University.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Boston, MA: Springer US.

- Serrano-López, M. A. (2003). *3-D clay modeling instruction: A pathway to spatial concept formation in second language learners* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona.
- Talyzina, N. F. (1981). *The psychology of learning: Theories of learning and programmed instruction*. Progress Publishers
- Thorne, S. L. (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). J. P. Lantolf (Ed.). Oxford: Oxford university press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Ghobadi, T. (2025). Investigating the Impact of Systemic-theoretical Instruction on English Passive Structure Formation: Revisit of Vygotskian Concept-Formation Stance. *LANGUAGE ART 10*(1), 81–92. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2025.06

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/411>





بررسی تأثیر آموزش نظری-سیستمی بر شکل‌گیری ساختار مجهول در زبان انگلیسی: بازنگری در رویکرد ویگوتسکی به مفهوم‌سازی

تبسم قبادی^۱

کارشناس ارشد، گروه ترجمه زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.

(تاریخ دریافت: ۲۰ مهر ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۶ دی ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۴۰۳)

پژوهش حاضر با هدف بررسی آموزش و یادگیری ساختار مجهول زبان انگلیسی در چارچوب آموزش نظری-سیستمی و آموزش مفهوم‌محور انجام شد. آزمون تعیین سطح آکسفورد برای ۱۲۰ زبان‌آموز ایرانی زبان انگلیسی در پنج مؤسسه آموزش زبان در اصفهان اجرا شد و شرکت‌کنندگان بر اساس نمرات آزمون در دو گروه آزمایش و گواه، هر یک شامل ۶۰ نفر، قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ هفته و هفته‌ای دو جلسه آموزش مفهوم‌محور دریافت کرد. پس از پایان آموزش، آزمون محقق‌ساخته ۴۰ سؤالی ساختار مجهول که از نظر محتوا با پیش‌آزمون یکسان بود، به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معناداری از گروه گواه بیشتر بود. همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح مقدماتی معنادار نبود و در سطح متوسط رابطه‌ای مثبت اما ضعیف مشاهده شد. مقایسه تعدیل‌نشده جنسیتی نیز میانگین بالاتری را برای مردان نشان داد؛ با این حال، به دلیل کنترل‌نشدن هم‌زمان گروه آموزشی، سطح زبان، مدرس و مؤسسه، این نتیجه باید با احتیاط تفسیر شود. یافته‌ها از ارزش آموزشی ابزارهای جهت‌دهی، کلامی‌سازی و تمرین هدایت‌شده در آموزش ساختار مجهول حمایت می‌کنند. تعمیم نتایج به دلیل نمونه‌گیری در دسترس از پنج مؤسسه در یک شهر، استفاده از فرم یکسان آزمون در دو مرحله و نبود تحلیل تعدیل‌شده پیش‌آزمون-پس‌آزمون محدود است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مفهوم‌محور، آموزش نظری-سیستمی، ساختار مجهول در زبان انگلیسی.

^۱ E-mail: tabasomghobadi2022@gmail.com

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

- The Language of Digital Text and Its Creative Elements:
A Reading of Textual Structure and Aesthetic
Dimensions**[in Arabic] 7-20
Ismahane Baadji
- The Significance of the Arabic Language Emblem of the
Association of Algerian Muslim Scholars in the National
Context: Islam Is Our Religion, Arabic Is Our Language,
and Algeria Is Our Homeland** [in Arabic] 21-34
Azzedine Laanani
- Male EFL Teachers' Perspectives on Error Correction in
Language Education** 35-48
*Maryam Hamzehloo, Ali Sorayyaei Azar & Mahdi
Hamzehloo*
- Tracing Loss and Gain in Translating Ambiguity and
Culture in Shakespeare's Macbeth from English to Arabic** 49-64
*Halima Hamed, Ramdane Mehiri & Mohamed
Mostefa Behar*
- Vocabulary Learning and Retention in Light of Textual
and Aural Input Enhancement** 65-80
Parisa Farrokh & Yaser Hasani
- Investigating the Impact of Systemic-theoretical
Instruction on English Passive Structure Formation:
Revisit of Vygotskian Concept-Formation Stance** 81-92
Tabasom Ghobadi

Editorial Team

Editor-in-Chief: Dr. Shahrokh Mohammad Beigi,

Editor Assistant: Dr. Mahdi Mohammad Beygi

Managing Director: Faezeh Mohammad Beygi

Russian editor: Rahima Haydarova Ahmadovna

Arabic editor: Dr. Boshra Sadat Mirghaderi

Editorial Board

Dr. Akbar Sayyad Kuh, Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Eshagh Rahmani, Associate Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Hussein A. Obeidat, Associate Professor in Linguistics, Department of English Language & Literature/Language Center, Yarmouk University, Jordan.

Dr. Janolah Karimi Motahhar, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Jihad Hamdan, Jordan, Professor of English Language and Literature Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Marzieh Yahyapour, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Mbarek Hanoun, Professor of Linguistics, Qatar University, Qatar.

Dr. Mekhrinisso Nagzibekova, Professor of Russian language and Literature Department, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan, Tajikistan.

Dr. Mousa Sameh Rababah, Professor of Arabic Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Olena Mazepova, Associate Professor of Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

Dr. Rahman Sahragard, Professor of Foreign Languages and Linguistics Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sayyed Fazlollah Mirghaderi, Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Shahrokh Mohammad Beigi, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sousan Jabri, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Razi University, Kermanshah, IRI.

Dr. Tokarev Grigory, Professor of Russian language, Document Science and Stylistics of Russian Department, Tula State Pedagogical University of Leo Tolstoy, Russian Federation.

Dr. Vladimir Ivanov, Professor of Department of Iranian Philology, Moscow University, Russian Federation.

Dr. Zahra Abolhassani Chimeh, Associate Professor of Linguistics Department, Member of the Organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT), IRI.

Address: #8, 38, Zand St., Shiraz, Iran.

Post code: 7135743166

Tel: +987132316259

p-ISSN: 2476-6526 e-ISSN: 2538-2713

www.languageart.ir

mahdimb@languageart.ir

In the Name of God

Journal of Language Art

International multilingual academic journal of **Language Art** (LA) is an open access and blind peer reviewed journal which is published four times a year. Usual review time is 45 days and there is no fee for electronic publishing. **Language Arts** is the name given to the study and improvement of the arts of language. Traditionally, the primary division in language arts is literature and language, where language in this case, refers to both linguistics and specific languages. Journal of *Language Art* invites professional (applied) linguists and language researchers to submit their scholarly papers to *LA*.

Guideline for Authors

- The forwarded manuscript can be the result of the research of the authors or their translation.
- Translated articles would be accepted only if the PDF file of the original article (as the attached file) be forwarded to the editorial boards, and the translation refers to the original article.
- The language of the manuscript can be optionally English, Arabic, Persian, Russian, French, and Tajik.
- The forwarded articles should not be sent for other journals simultaneously, or it should not be published in other journals.
- *Cover Page*; This page should be both written in the original language of the article and in English which includes full name, academic degree, major or expertise, name of the university, city, country, e-mail, phone number, and also the order of authors' names (Corresponding author should be written first).
- The structure of the manuscript should be as follow: *title*, *abstract* (100-250 words), *keywords* (3-7 words), *main body*, *conclusion and references*. Regardless to the written language, all the manuscripts have to translate title, abstract, and keywords into English very accurately and fluently.
- The journal accepts the researches of authors on language and linguistics in the form of articles and reports. The usual length of the reports should be between 1500 and 2500 words, and the normal length of the articles is about 2500 to 5000 words.
- **References**; In-text citations should be written in parentheses including author's last name year published, page number; (Khanlari 1375, 61).
- The method of citing sources should be in accordance with Harvard Referencing Guide:
- The structure of references should be as Harvard Reference List citation:
- **For Books**: Last name, First initial. (Year published). *Title of book*. Edition. (Only include the edition if it is not the first edition) City published: Publisher, Page(s).
- **For Articles**: Last name, First initial. (Year published). Article title. *Journal*, Volume (Issue), Page(s)
- **For Website**: Last name, First initial (Year published). Page title. [online] Website name. Available at: URL [Accessed Day Mo. Year].
- The format of the accepted file should be written in Microsoft Word Version 2007. The whole body of the article would be in one column with the margin of 2.54 cm in all sides with the size of A4. The size of the font should be 11 for all languages, type of the font for Persian is **B Lotus**, for Arabic is **Adobe Arabic**, and for English is **Times New Roman**. Line spacing should be 1 cm for all parts of the article.
- Since the articles exclusively accept electronically and through the site of the journal, the author(s) should first register as user in the site and for sending the article and the subsequent following should refer to <http://www.languageart.ir>.



Language ge

Vol. 10, Issue 1, 2025