

The Arabic Subtitles And the Language Acquisition Of Non-Native Learners Of Arabic In The Saudi Universities

الترجمة المرئية وأثرها على اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها
في الجامعات السعودية

Waheed M. A. Altohami¹, Abdulfattah Omar²

Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj, Saudi Arabia^{1,2}

w.altohami@psau.edu.sa, a.abdelfattah@psau.edu.sa

Abstract

Despite the increasing interest in investigating the influence of subtitles on the acquisition of second languages, including English, French, and Spanish, very little has been done in Arabic. This phenomenon may be attributed to the lack of the use of technological applications in teaching Arabic. So far, different universities have adopted traditional methods in teaching Arabic as a second language. In the face of this limitation, this study explores the impact of Netflix subtitles on improving the language acquisition of Arabic by non-native speakers of Arabic in Saudi universities. Both quantitative and qualitative methods were used for the analysis of the data set in question. The subject of the study, 68 participants from three Saudi universities: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Taibah University, and Prince Sattam Bin Abdulaziz University. The participants are in different disciplines, including Islamic Jurisprudence (Shariah), Arabic studies, engineering, and English. They also come from different countries, including Indonesia, Uzbekistan, Malaysia, and Bosnia and Herzegovina. Results indicate that subtitles can be usefully used to improve Arabic linguistic performance and acquisition by non-native speakers. Subtitles were helpful for the learners of Arabic in both the acquisition of standard and colloquial forms of the language. Saudi universities and other educational institutions are thus recommended to integrate subtitling and language technologies in teaching Arabic as a second language.

Keywords: Arabic As A Second Language; Language Acquisition; Netflix; Saudi Universities; Subtitles

مستخلص البحث

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالاكتساب اللغوي للغة كمدخل فعال في سياقات تعلم اللغة الأجنبية. وقد انعكس هذا الاهتمام في تطوير تقنيات مختلفة تدعم عمليات التعلم اللغوي. ونتيجة ثورة تكنولوجيا المعلومات التي نشهدها اليوم، فإنه يُوجد هناك تطور غير مسبوق في تقنيات تعلم اللغة بما في ذلك تطبيقات الهاتف المحمول، والمواقع الإلكترونية، والوسائط المتعددة. ومع ذلك، تظل الترجمة المرئية واحدة من أكثر أدوات تعلم اللغة شيوعًا حيث تُستخدم على نطاق واسع لدعم عمليات تعلم اللغة. وعلى الرغم من غزارة الدراسات السابقة حول عمليات التعلم اللغوية، واستخدام الترجمة المرئية في تحسين اكتساب اللغة بلغات مختلفة بما في ذلك الإنجليزية والإسبانية والصينية، فإن اللغة العربية لم تحظ بنفس الاهتمام. يُمكن أن يعزى ذلك إلى حقيقة أن تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية كان يتم باستخدام الأساليب التقليدية لفترة طويلة. كما كانت ولاتزال هناك فجوة بين تعليم اللغة العربية من جهة، وتقنيات التعلم من جهة أخرى. ومع تطور التقنيات الجديدة التي تدعم الترجمة المرئية العربية، فإنه من المهم دراسة تأثير هذه التقنيات الجديدة على تحسين اكتساب اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها. وبالتالي، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف دور الترجمة العربية التي تقدمها نتفليكس Netflix في اكتساب المتعلمين للغة العربية كلغة ثانية. ولتحقيق هذا الهدف، تم جمع البيانات من خلال مناقشات مجموعات المناقشات المركزة، والمقابلات مع متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في ثلاث جامعات في المملكة العربية السعودية للوقوف على تصوراتهم حول فائدة وفعالية الترجمة المرئية العربية التي تقدمها نتفليكس. وقد تم استخدام منهجية التحليل الموضوعي لتحليل البيانات وتفسيرها. تُشير النتائج إلى أن الترجمة المرئية العربية أفادت في تطوير اللغة لدى المتعلمين لأنها عرفتهم باللهجات العربية، كما حسّنت من دافعتهم. وعليه فإنه يُنصح التربويون وكذلك المؤسسات التعليمية، ومصمموا برامج اللغة العربية كلغة ثانية بدمج تقنيات اللغة والترجمة المرئية في بيئات التعلم وطرائق التدريس لتحسين عملية اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية وكذلك الارتقاء بأداء متعلميها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية كلغة أجنبية؛ اكتساب اللغة؛ نتفليكس Netflix؛ الاكتساب اللغوي للغة؛ الترجمة، الجامعات السعودية

مقدمة

في الأونة الأخيرة، أكدَ الباحثون والمعلمون على أهمية دمج تقنيات تعلم اللغة في بيئات تعلم اللغة بهدف تحسين عملية اكتساب اللغة لمتعلمي اللغة الثانية (Becnel, 2019؛ Chapelle, 2003؛ Thornbury & Stanley, 2013؛ Thomas & Zou, 2019). يركز هذا الاتجاه على وجود تمة اتفاق على أن طرق التدريس التقليدية غير فعالة في تعلم اللغة الأجنبية، ومن ثم يجب استبدالها بأساليب أكثر ابتكارًا وفعالية تأخذ بعين الاعتبار التغيرات العالمية الحديثة والتقدم التكنولوجي للمعلومات (Hinkelman & Gruba, 2012). والجدير بالذكر أنه قد أثبت العديد من الشكوك حول فعالية ومصداقية بيئات التعلم التقليدية في تعلم اللغة الثانية. وبناءً على ذلك، يجب دمج التقنيات الحديثة في بيئات تعلم اللغة من أجل دعم عملية التدريس وجهًا لوجه (Thornbury & Stanley, 2013؛ Stockwell, 2012).

واستجابة لذلك، اهتم مطورو ومصممو تقنيات تعلم اللغة بتطوير تقنيات تضطلع بمهمة التغلب على نقاط القصور في الفصول الدراسية والبيئات التقليدية لتعلم اللغة. تركز اهتمام هؤلاء المطورين والمصممين على خلق بيئة تعليمية جذابة ومحفزة لمتعلمي اللغات الأجنبية (Kruk, 2018; Thomas & Schneider, 2020). وفي الواقع، تُوجد العديد من الأمثلة على تقنيات تعلم اللغة المختلفة بما في ذلك أنظمة تعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر (CALL)، والألعاب اللغوية (مثل Kloo و Mindsnack و Scrabble و Spot It)، وتطبيقات الهاتف المحمول (مثل Busuu و Duolingo و Memrise و Rosetta Stone)، علاوة على الترجمة التي أثبتت فعاليتها في تعلم لغات مختلفة بما في ذلك الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية كلغات ثانية أو أجنبية. وقد تم تأسيس العديد من هذه التقنيات على نظرية الإكتساب اللاواعي للغة التي طورها ستيفن كراشن (1988) (Krashen, 1988).

تقوم نظرية كراشن على فرضية نظرية مفادها أن اكتساب اللغة هو نتاج عملية لاشعورية تشبه إلى حد بعيد العملية التي يمر بها الأطفال عند اكتساب لغتهم الأولى. وذلك حيث يتطلب اكتساب اللغة تفاعلًا هادفًا، وتواصلًا طبيعيًا باللغة الهدف حيث لا يفكر المتحدثون في تراكيب اللغة قدر اهتمامهم بالموقف التواصلية ذاته. يري جال (Galle, 2020) أن الإطار النظري لنظرية الإكتساب اللاواعي للغة التي طورها كراشن ينص على أن غالبية تقنيات اللغة قد صُممت بطريقة تُمكن متعلمي اللغة الثانية من المفردات والمهارات اللغوية

الأخرى دون وعي. وعلى الرغم من فعالية دمج تقنيات اللغة في بيئات تعلم اللغة، فقد تم تجاهل تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للناطقين بغيرها على مدار سنوات عدة. يُمكن أن يُعزى ذلك بشكل أساسي إلى نقص تقنيات اللغة والمواد التعليمية التي تدعم تعليم اللغة العربية وتعلمها عبر الإنترنت. ومع ذلك، شهدت السنوات الأخيرة تغييرات جذرية فيما يتعلق بتوافر وإمكانية الوصول إلى تقنيات تعلم اللغة العربية. وربما قد نجم ذلك عن الاهتمام المتزايد باللغة العربية كلغة ثانية، وكذلك للحاجة إلى إصدار أنظمة تعلم اللغة بلغات متعددة. فعلى سبيل المثال، يقدم نظام ديولينجو Duolingo خدمات ودورات لغوية لتسعة عشرة لغة مختلفة بما في ذلك اللغة العربية.

في سبيل التكامل الفعّال لتقنيات تعلم اللغة، يجب أن يتم تقييم هذه التقنيات من حين لآخر. ولكن للأسف يوجد هناك نقص واضح في الأدبيات حول تقييم تقنيات التعلم فيما يتعلق باللغة العربية تحديداً. ومن ثم، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة في الدراسات السابقة من خلال دراسة تأثير الترجمة العربية على تحسين اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها. لذا أُجريت مقابلات ومناقشات جماعية مركزة مع مجموعة من متقني اللغة العربية كلغة أجنبية في ثلاث جامعات في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء ما تقدم، فإنه يمكن تحديد التساؤلات البحثية للدراسة الحالية على تصورات متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية عن تأثير الترجمة المرئية على فهمهم لمقاطع الفيديو العربية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. ومدى تكون الترجمة المرئية فعالة في اكتساب متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية للهجات العامية المنحدرة من اللغة العربية الفصحى. ثم كيف يمكن أن تكون الترجمة المرئية مفيدة في مواجهة التحديات التي تطرحها الطبيعة الازدواجية للغة العربية؟

ويمكن تقسيم تنمة هذه الدراسة إلى الأجزاء التالية. يتناول الجزء الثاني الإطار النظري للدراسة والذي من شأنه توفير الأساس المنطقي الذي تركز عليه عملية توظيف الترجمة المرئية في عملية اكتساب اللغة الثانية. ويستعرض الجزء الثالث منهجية وإجراءات الدراسة. ويقدم الجزء الرابع تحليلاً للبيانات ومناقشة لتساؤلات الدراسة، كما يستعرض نتائج تحليل البيانات المستمدة من المقابلات، ومجموعات المناقشات المركزة. ويقدم الجزء الخامس والأخير خاتمة الدراسة.

إن السعي الحديث نحو تعليم أكثر تأثيراً يتركز في جُله على المتعلم مع إضفاء الصبغة الفردية على عملية التعلم في ضوء التغييرات الحادثة في المجال التعليمي مثل تلك الناجمة عن جائحة كوفيد-19، الأمر الذي جعل إدخال - بل وتعديل - التقنيات الجديدة ضرورة حتمية بما في ذلك تقنيات الوسائط المتعددة. إن المعالجة الحالية لتقنيات الوسائط المتعددة (مثل التلفزيون وأجهزة الكمبيوتر والشبكات ومسجلات أشرطة الفيديو) في تدريس اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية جعلت من الممكن استحضار مواقف واقعية في محاضرات تعلم اللغة مما يوفر سياقات ثرية لتعلم اللغة الثانية من خلال بيئة تعلم قائمة على المحاكاة. وتعد هذه التقنيات التي تُستخدم افتراضياً في جميع أنشطة تدريس اللغات الأجنبية وعلى جميع المستويات مفيدة بشكل خاص حيث أنها تفي بالجوانب التفاعلية اللازمة لتدريس اللغة. إن إمكانية الوصول إلى هذه الوسائط من خلال أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تتمتع به من تفاعلية وديناميكية قد جعلتها خياراً تربوياً مثالياً يمكنه تلبية احتياجات متعلمي اللغة وتوجيه تعليمهم (Mustofa & Sari, 2020).

توفر مقاطع الفيديو التعليمية - باعتبارها حد أشكال تقنية الوسائط المتعددة - لغة حقيقية، وتعمل كمصادر لغوية هائلة تحوي العديد من التصورات الثقافية التي تبت الحياة في محتوى اللغة (Masari, 2019) والتي لا يمكن الحصول عليها بدونها. من إحدى ميزات مقاطع الفيديو هذه محتواها الأصلي حيث تحتوي على العديد من المميزات الترفيهية المثيرة مما يجعلها جذابة للمتعلمين (Azizi & Aziz, 2020). أشار شيرمان (Sherman, 2003) (نقلاً عن مساري (Masari, 2019) إلى أن "المتعلمين يمكنهم الاستفادة من مشاهدة الأفلام في ضوء السعي لفهم اللغة الثانية، حيث يتم تقديمها مع أنواع مختلفة من الأصوات في مواقف عديدة، مع الأخذ في الاعتبار البعد المرئي كونه ميزة خاصة لفهم وتدبر مقامية المحادثات" (ص ٢). ومع ذلك، فإن اللغة الأصلية الحقيقية التي تظهر في مقاطع الفيديو تفرض أحياناً عبئاً معرفياً كبيراً على المتعلمين من حيث المفردات أو التراكيب اللغوية أو سرعة الكلام. وللتخفيف من هذا العبء، يتم استخدام التعليقات التوضيحية والترجمة. تعمل مثل هذه النصوص التي تظهر على الشاشة كأدوات تربوية ناجعة إذا كان المحتوى السمعي المقدم فوق مستوى قدرة الطلاب، وإن كان يهدف دعم لتعلم المستقل للبالغين (Vanderplank, 2013). تُستخدم التعليقات التوضيحية على نطاق واسع في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة

أجنبية نظرًا لإمكانية الوصول إليها وسهولة إنتاجها من خلال البرامج المتاحة مثل Adobe Premiere أو iMovie أو ViewPoint. ويمكن النظر إلى التعليقات التوضيحية على أنها تنوع لأنماط التعلم لأنها نوع من المحاولات لإثراء طريقة العرض التي تعزز الوضع السمعي بصرى بأسلوب الكتابة اللفظية (Abou Shaaban & Al Naami, 2020).

سلطت أبحاث عديدة الضوء على أهمية استخدام التعليقات التوضيحية في تدريس اللغة الأجنبية. وذلك حيث تُعد مقاطع الفيديو، وخاصة المصحوبة بتعليقات توضيحية، أدوات مؤثرة تبعث على الاسترخاء والحد من القلق الطبيعي المتأصل عند الاستماع إلى لغة أجنبية أو لغة ثانية (Vanderplank, 2010). يري هوسوجوشي (Hodogoshi, 2016) أن مقاطع الفيديو المصحوبة بالتعليقات تُعد مفيدة بشكل خاص في تحسين مهارة الاستماع نظرًا لأنها تقدم مادة أصلية بسرعتها اليومية المعهودة، وبدون التلاعب بالمحتوى من حيث القواعد والمفردات. وتُعد التعليقات التوضيحية أيضاً أداة لإثراء مشاهدة الفيديو من خلال توفير أفضل وصفة مشاهدة تدمج المكونات المرئية واللفظية على النحو الأفضل (انظر فاندربلانك Vanderplank, 2013) (٢٠١٣).

يؤكد مساري (Masari, 2019) أن الترجمة المرئية تساعد في زيادة انتباه المتعلمين، وتحسن من معالجتهم وتحليلهم للغة، وتعزز المعارف السابقة. وكذلك تساعد الترجمة المرئية في تحليل المواد الصوتية وتوضيح مجال المعلومات الصوتية (Dumlao, et al., 2020; Selim, 2010). بالإضافة إلى ذلك، تساعد ميزة التعليقات التوضيحية في تحقيق التوازن بين الجوانب العاطفية والمعرفية أثناء مشاهدة الفيديو بحيث لا يتفوق أي منهما على الآخر. تذهب فاندربلانك (Vanderplank, 2013) إلى أن التعليقات التوضيحية في مقاطع الفيديو هي أفضل وسيلة لتحقيق هذا التوازن لأنها تمثل "ثقلاً معرفياً موازناً" يُعوّض الجاذبية العاطفية المتأصلة في البرامج الترفيهية. ومع ذلك، فقد وجدت فاندربلانك أن هناك حالات لا يكون فيها التعليق خياراً جيداً مثل البرامج التي تتناول العالم الطبيعي الواقعي حيث يكون التركيز الأساسي على الجانب المرئي. كما يؤكد كل من بوراز ولافايت (Borras and Lafayette, 1994) أن مقاطع الفيديو المترجمة يُمكن اعتبارها أدوات تربوية فعّالة سواء كانت مدخلات أم مخرجات، بمعنى أنها تتمتع بميزة توفير مواد استماع حقيقية حياتية من المحتمل أن تؤثر على مهارات الاستماع وفي نفس الوقت تساعد على إنتاج لغة منطوقة ومكتوبة بطريقة سهلة

وطبيعية. من السمات التي تميز الاستماع عن القراءة من حيث اكتساب اللغة الثانية أن المتعلمين البالغين يجدون صعوبة أكبر في تعلم وفك شفرات المعلومات الصوتية أثناء الاستماع مقارنة بالمعلومات الإملائية الهجائية أثناء القراءة والكتابة. وهذا بدوره يُسلط الضوء على أهمية التعليقات التوضيحية في تدريس الاستماع خاصة للمتعلمين البالغين المستقلين (Dumlao et al., ٢٠٢٠؛ Latifi et al., ٢٠١١).

ومن ناحية أخرى، قد تتعارض النصوص التي تظهر على الشاشة مع هدفها الأساسي المتمثل في تحسين مهارة الاستماع عن طريق إبعاد المتعلمين كلياً أو جزئياً عن الاستماع وجعلهم مشغولين بشكل كبير بالقراءة كوسيلة لفهم المحتوى. ووفقاً لفرضية الانتباه الأساسية للتعلم الإدراكي، قد يشعر متعلم اللغة الثانية الذي يشاهد مقاطع الفيديو المصحوبة بتعليقات توضيحية بالحيرة ما بين الاهتمام بقراءة الترجمة المرئية، والتتبع السمعي للفيديو، وما ينجم عنه من تأثير سلبي فعلي على عملية تكوين المعنى. ويُحتمل حدوث هذا في جميع أنواع الترجمة المرئية مع وجود تباين ناتج عن حمل الانتباه الذي يفرضه كل نوع (انظر دومالو وآخرون ٢٠٢٠) (Dumlao et al., 2020). أما الجدل حول التأثير التشتيتي المحتمل للتعليقات التوضيحية فقد حسمته مجموعة من الأبحاث التي قدمت دليلاً على أن التعليقات التوضيحية بمثابة محرك وليست عائقاً بسبب الأمثلة المتعددة التي توفرها والتي تجعل المحتوى مفهوماً (Holobow et al., ١٩٨٤؛ Holobow 1984 & Lambert؛ Vanderplank ٢٠١٣). ذكرت فاندربلانك (Vanderplank, 1988) في دراستها أن المشاركين كانوا قادرين على متابعة النص، والصوت، والصورة في وقت واحد دون اللجوء إلى القراءة فقط. وبالمثل، يتفق كل من بيرد وويليامز (Bird and Williams, 2002) وبراييس (Price, 1983) على أن التعليقات التوضيحية ليست لها أي تأثير مشتمل للانتباه، أو مؤثر على عملية الاستماع.

يرتكز استخدام السقالات التعليمية للترجمات المرئية على مجموعة من النظريات اللغوية. يُمكن استخدام نظرية بايفو Paivio للترميز المزدوج (١٩٧١) نقلاً عن هوسوجشي (Hosogoshi, ٢٠١٦) لشرح الجدوى المحتملة للترجمات؛ وذلك حيث تفترض النظرية أن إضافة عنصر رسومي إلى المعنى يُزيد من احتمالية فهم الرسالة الضمنية. وبتطبيق ذلك على تطبيق الترجمة المرئية يتضح أن الجمع بين الأسلوب السمعي والنص المكتوب يزيد من

الإشارات التي تنقل الرسالة مما يؤدي إلى تعزيز القدرة على استيعاب الرسالة، والاحتفاظ بها أثناء الاستماع (Zanussi & Shabani, 2015). بينما ذهب باحثون آخرون (مثل فاندربلانتك ١٩٨٨، وهاونج وايسكي (١٩٩٩) 1999; Vanderplank, 1988-Huang & Eskey 2000) إلى تأسيس الإطار النظري لاستخدام الترجمة المرئية على فرضية المدخل input hypothesis لكراشن (Krashen, 1985) والتي تفترض أن اللغة الثانية يتم اكتسابها عندما تكون المدخلات مفهومة، ولكنها تفرض وجود تحدي بسيط، أو بمعنى آخر هي خطوة خارج منطقة راحة المتعلم.

تعمل الترجمة المرئية، باعتبارها نمطاً وثيق الصلة بالترجمة السمعية، على تخفيف صعوبة الاستماع، وتجعل المدخلات السمعية أسهل نسبياً وأكثر فهماً. وفي هذه الصدد، يفترض شنج (Chung, 1999) أن المدخلات ثنائية النسق في حد ذاتها تدعم فهم المحتوى والتعرف عليه. وبالمثل، ارتكزت تجربة فروميسيلو وآخرون (٢٠١٥) (Frumuusele, 2015) على نظريات ثلاث، وهي النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة، ونظرية الحمل المعرفي، ونظرية التشفير الثنائي للغة. وحتى وإن كان هذا الاتجاه تدعمه نظريات عدة، فإن مجرد استخدام الترجمة المرئية يُعد بمثابة ضمان لفعاليتها حيث يجب أخذ عدة عوامل أخرى في الاعتبار عند النظر في الترجمة المرئية باعتبارها دافعاً للفهم الاستماعي. تعتبر لغة الترجمة المرئية، ومعدل وتوقيت استخدامها تأثيرات وسيطة محتملة (Hosogoshi, 2016). ولكي تُؤتي التعليقات التوضيحية ثمارها، فإن الأمر يتطلب جهوداً مضنية ودقيقة من المعلم لاختيار مقطع فيديو عالي الجودة يتواءم مع مستويات إتقان المتعلمين، ويوفر الظروف اللازمة لتحقيق التوازن بين القراءة والاستماع (Vanderplank, 2013). وبالمثل، يجب أن ينتبه المعلمون إلى مستوى صعوبة اللغة وسرعة الكلام في الفيلم (Azizi & Aziz, 2020). أما فيما يتعلق بمستوي الإتقان الأفضل الذي يمكن أن تكون التعليقات التوضيحية معه ذات فائدة، فإن هناك ثمة اختلاف في النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة. ترى بعض هذه الدراسات أن التعليقات التوضيحية تكون مشتتة للانتباه بالنسبة للطلاب الأقل كفاءة؛ بينما ترى دراسات أخرى أن تأثير التعليقات التوضيحية محايداً فيما يتعلق بمستوي الكفاءة. ولكن كإجراء احترازي، يتم تشجيع المعلمين على جعل التعليقات التوضيحية أقل تشتيتاً عن طريق استخدام الكلمات الرئيسية أو كتابتها بخط مائل (Winke et al., 2010). أشارت فاندربلانتك

(Vanderplank, 2013) إلى أن مشاهدة مقاطع الفيديو يجب أن تكون مقصودة، وهادفة لأن المشاهدة بدون هدف أو استراتيجية واضحة لا تؤدي إلى اكتساب اللغة سوي على نحو محدود للغاية.

يُصنف كل من زانون (Zanon, 2006) وثاميني (Thammineni, 2016) الأنواع الشائعة من الترجمة المرئية التي عرضتها الدراسات السابقة إلى: (١) الترجمة المرئية ثنائية النسق المعروفة أيضًا باسم الترجمة داخل اللغة الواحدة ، والترجمة داخل اللغة، وكذلك ترجمة اللغة ذاتها التي تكون فيها اللغة الثانية هي لغة كل من من الملف الصوتي، والترجمة المرئية، (٢) الترجمة القياسية المعروفة أيضًا باسم الترجمة بين اللغات التي يكون فيها الصوت باللغة الثانية، والترجمة باللغة الأم للمتعلم، و(٣) الترجمة العكسية التي هي عكس الترجمة القياسية. ومع ذلك ، يتم استخدام النوعين القياسيين وثنائي النسق على نطاق واسع (Abou Shaaban et al., 2020).

يمكن عزو العلاقة الإيجابية المباشرة بين الترجمة المرئية داخل اللغة والفهم الاستماعي إلى أسباب عديدة. وذلك حيث يُساعد الارتباط بين النظام الصوتي والنظام الإملائي المتعلمين على تطوير وتحسين القواعد العامة المشتركة بين مجموعات من مقاطع الكلام التي تُصنف على أنها فئات إدراكية، والتي بدورها تعزز القدرة على تفسير وفك شفرة المحتوى المنطوق. وبالإضافة إلى ذلك ، تُمكن الترجمة المرئية للغة الثانية المتعلمين من تقسيم الكلام بسهولة إلى وحدات متلاحقة مرتبة حيث تساعد الترجمة في توضيح الفواصل بين وحدات الكلام؛ كما تُساعد الترجمة المرئية أيضًا على تحديد النقاط المشتركة بين مختلف اللهجات (Dumlao et al., 2020). وقد خلص ميتزر وماكوين (Mitterer and McQueen, 2009) إلى استنتاج مفاده أن الترجمة المرئية من لغة لأخرى هي الحالة المثلى مقارنة بالترجمات المرئية المعيبة من لغة لأخرى. لقد رأوا أن التعلم الإدراكي من خلال التعرض للمحفزات السمعية والبصرية التي تدعمها الترجمة لا يمكن تحقيقه إلا في حالة القراءة بنفس لغة المادة السمعية.

ذكر مساري (Masrai, 2019) أن ثمة دراسات قليلة قد ركزت على دراسة تأثير الترجمة المرئية للغة الأولى على استيعاب اللغة الثانية. أما بالنسبة للترجمة المرئية بين لغة وأخرى، فإن عددًا أقل من الدراسات كان معنيًا بالعلاقة بين الترجمة المرئية إلى اللغة الثانية،

والفهم السمعي للغة العربية من قبل الناطقين بغيرها. وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين مقاطع الفيديو المصحوبة بتعليقات توضيحية واللغة العربية كلغة ثانية قد أُجريت خارج العالم العربي وبشكل رئيسي في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة مع عدد قليل جداً من تلك الدراسات في المنطقة العربية (Selim, 2019; Qasim et al., 2010). من أحد القضايا الأخرى التي تتعلق بالتعليقات التوضيحية والمميزة للغة العربية والتي تبرز أهمية هذه الدراسة هي أن النظام الهجائي للغات الأم للمشاركين يختلف عن النظام الهجائي للغة العربية، وهي نقطة نادراً ما تناولتها الدراسات الأخرى في مجال اللغة الأجنبية.

ونظراً لوجود أدلة جوهرية على أن التعليقات التوضيحية ذات فائدة في تحسين مهارة الاستماع والجوانب الصوتية الأخرى جنباً إلى جنب مع الفهم القرائي، فإن أحد الأهداف المهمة للدراسة هو استكشاف فعالية التعليقات التوضيحية بالنسبة لكلتا المهارتين والذهاب إلى أبعد من ذلك لاستكشاف العمليات العقلية المتضمنة في محاولة فهم مقاطع الفيديو المترجمة. ولذلك، فإن التقييم النوعي للأفلام المصحوبة بتعليقات توضيحية يبدو أكثر ملاءمة لأنه يُساعد في جعل العمليات العقلية (معالجة المعلومات) المتضمنة في استيعاب ومعالجة المدخلات السمعية مسموعة وقابلة للقراءة.

ومن النقاط الأخرى التي تهتم الدراسة الحالية بتناولها لما تمثله من فجوة بحثية حقيقية هي الطبيعة المزدوجة للغة العربية. فاللغة العربية ذات مستويين. أولهما هو اللغة القياسية المسماة باللغة الفصحى وهي ليست اللغة الأم لأي شخص الآن، وفي الوقت ذاته هي لغة التعليم والأوساط الأكاديمية، وهي اللغة المستخدمة للتواصل الرسمي. إلي جانب هذه اللغة القياسية تُوجد العديد من اللغات الأم تسمى "العامية" أو "اللهجات" وهي تختلف اختلافاً جوهرياً عن اللغة القياسية. والجدير بالذكر أنه لا يتم قبول أي من المتغيرات المنطوقة كوسيلة مشتركة للاتصال بين المناطق، وهناك فجوة أخذة في الاتساع بين الصورة الكتابية القياسية واللهجات العامية المنطوقة المختلفة. وهذا يعني بالضرورة أن الناطقين باللغة العربية من غير أهلها قد يكونون يجيدون الصورة الكتابية القياسية للغة، ولكنهم ما زالوا يعانون في تفاعلاتهم اليومية عند استخدام الصورة المنطوقة للغة (Wahba et al., 2014).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المنطقة العربية لم يستخدم بعد الإمكانيات الكاملة لتقنيات الوسائط المتعددة. إن مجرد استخدام التكنولوجيا ليس هو الأهم، بل الهدف الأسمى هو استخدامها بفعالية. فالأمر غالباً ما يقتصر على استخدام أدوات العرض التقديمي مثل أجهزة العرض العلوية وما شابهها. وفي الوقت ذاته تُستخدم مقاطع الفيديو - باعتبارها أحد مظاهر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - بشكل هامشي في عرض الأنشطة التمهيدية أو الختامية بغرض عرض المزيد عن المادة التعليمية. ورغم وجود ثمة فروق فردية في توظيف مقاطع الفيديو التعليمية، إلا أنها في الأساس تستهدف تطوير المهارات اللغوية المحددة بشكل أساسي منذ بداية عملية التعلم. وعلاوة على ذلك، فإنه حتى عند استخدامها، تُركز الأجهزة التكنولوجية الحديثة على تدريس اللغة العربية الفصحى، وعلى اللغة المكتوبة بدلاً من اللغة المنطوقة، ونادراً ما تركز على اللهجات العامية. ويُمكن إرجاع ذلك إلى أن معظم متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية يتعاملون مع اللغة لأغراض أكاديمية في الغالب. لذلك، فإن الهدف من هذه الدراسة هو استكشاف تأثير التقنيات الحديثة، ولا سيما مقاطع الفيديو المصحوبة بتعليقات توضيحية، على تطوير استيعاب محتوى اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها مع التركيز بشكل خاص على القراءة والاستماع.

منهجية البحث

تستند هذه الدراسة إلى منهجية البحث القائمة على دراسة الحالة، وذلك حيث تم إجراء مقابلات، ومناقشات جماعية مع مشاركين من ثلاث جامعات في المملكة العربية السعودية هي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز بالخرج. فعادة ما تقدم الجامعات الثلاث منحاً دراسية للطلاب غير العرب من دول مختلفة بما في ذلك غانا، إندونيسيا، ليبيريا، ماليزيا، نيجيريا، والبوسنة والهرسك. وللجامعات الثلاث تاريخ طويل في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية للناطقين بغيرها حيث يتم تسجيل المرشحين في برامج مختلفة بما في ذلك الدراسات العربية، وإدارة الأعمال، والتربية، والهندسة، والفقهاء الإسلامي (الشريعة)، والعلوم، والعلوم الاجتماعية. تمثلت عينة الدراسة في ٦٨ متطوعاً متعلماً للغة العربية كلغة أجنبية يدرسون في برامج مختلفة علي النحو التالي.

جدول ١: توزيع المشاركين في الدراسة حسب الجامعة التي يدرسون بها

الجامعة	عدد المشاركين
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٦
جامعة طيبة	٢٤
جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز	١٨

جدول ٢: توزيع المشاركين في الدراسة حسب التخصص

التخصص	عدد المشاركين
الشريعة	٢٣
اللغة العربية	١٩
اللغة الإنجليزية	٨
الهندسة	٦
إدارة الأعمال	٦
أخري	٦

جدول ٣: توزيع المشاركين في الدراسة حسب الجنسية

الجنسية	عدد المشاركين
أندونيسيا	١٨
أوزباكستان	13
ماليزيا	١٠
طاجاكستان	٩
البوسنة والهرسك	٧
أخري	١١

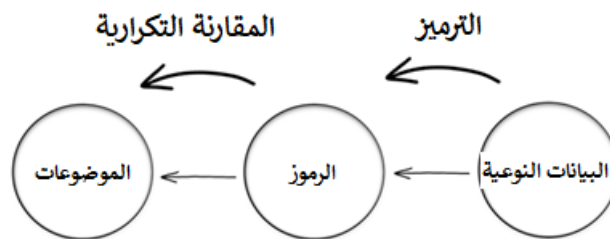
عادةً ما تُوصف المقابلات، ومجموعات المناقشة المركزة على أنها أدوات مناسبة ومألوفة ومفيدة لجمع البيانات والمعلومات في التطبيقات اللغوية التطبيقية. وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة إلى الأدوات، يؤكد إديلي وليتوسيليتي (Edley & Litosseliti, 2010) على أن كل من المقابلات ومجموعات المناقشة المركزة أدوات بحث مشروعة وقيّمة. ومع ذلك، فإنه في سبيل التنفيذ الناجح للمقابلات ومجموعات المناقشة المركزة، تجدر الإشارة إلى أن هذه

المقابلات تستند إلى "تفاعل ديناميكي يتطلب محاور مسؤول ونشط ومتجاوب لديه الرغبة في إجراء المقابلة (Prior, 2018).

تم استخدام منهجية تحليل المحتوى الموضوعي لتحليل البيانات وهي عبارة عن إطار منهجي مناسب لتحليل البيانات المشفرة في المقابلات ومجموعات المناقشة المركزة. ووفقاً لدامايانثي (Damayanthi, 2019)، تم تطوير التحليل الموضوعي لأول مرة بواسطة جيرالد هولتون (Gerald Holton) في السبعينيات، وتم قبوله مؤخراً كطريقة مميزة تحوي مجموعة واضحة ومحددة من الإجراءات في مجال العلوم الاجتماعية. يُمكن النظر إلي منهجية تحليل المحتوى الموضوعي على أنها مدخلاً لتحليل البيانات يُمكن الباحثين من تحديد الموضوعات ذات الصلة، والمتكررة في مجموعة البيانات وربطها بتساؤلات الدراسة (Braun & Clarke, 2014; Braun, Clarke, & Rance, 2013; Crowe, Inder, and Porter, 2015). يري كرو وإندر وبورتر (Crowe, Inder, and Porter, 2015) أن تحليل المحتوى الموضوعي يتضمن تحديداً منهجياً ومنظماً لنمط البيانات، علاوة على طرح عدداً من الرؤي حولها. كما أنه يركز على تحديد وشرح الطريقة الشائعة لفهم قضية ما.

يري دامايانثي (Damayanthi, 2019) أن إحدى المزايا الرئيسة لتحليل المحتوى الموضوعي هي أنه يُمكن الباحثين من الوقوف على العلاقات المعقدة والفوضوية والمتناقضة التي تسود في العالم الحقيقي من خلال تحديد الأنماط والعلاقات المعترف بها بشكل عام للإجابة بشكل هادف على تساؤلات الدراسة. تتضمن خطوات إجراء تحليل المحتوى الموضوعي ترميز البيانات، والاختيار الانتقائي للعينات، وتحديد وتمثيل الموضوعات الرئيسة والفرعية. تُوضح روزالا (Rosala, 2019) أن تحليل المحتوى الموضوعي يبدأ بترميز البيانات النوعية، ثم من خلال عملية منظمة تهدف إلى مقارنة أجزاء النص داخل وبين الرموز.

التحليل الموضوعي للمحتوي



الشكل ١: خطوات إجراء التحليل الموضوعي للمحتوي (Rosala, 2019)

وللتغلب علي الذاتية التي ترتبط عادة بتحليل الموضوعي للمحتوى، تتبنى الدراسة الحالية طرق نمذجة الموضوعات لتحديد الموضوعات الرئيسية في المقابلات والبيانات التي يتم الحصول عليها من مجموعات المناقشة المركزة. وقد تم تطوير طريقة نمذجة الموضوع بشكل أساسي كتقنية لعنقدة البيانات في تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية. ومع ذلك، يُمكن استخدام طرق نمذجة الموضوعات بشكل مفيد في الدراسات والتطبيقات النوعية (Sergey, Koltcov, & Koltsova, 2015) وفي ضوء ذلك تم تحديد أربع موضوعات رئيسية كالتالي:

١. طرق التدريس التقليدية
٢. الطبيعة اللغوية المزدوجة/الثنائية للغة العربية
٣. نتفليكس Netflix و استخدام اللهجات العامية العربية
٤. صعوبات في التعرف على النظام الهجائي للهجات العامية العربية

نتائج البحث

تصورات متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية عن تأثير الترجمة المرئية

يقدم هذا القسم تحليلاً لبيانات الدراسة حيث يتناول بالتحليل مناقشات المجموعة المركزة والمقابلات مع الطلاب المشاركين حول فيلمين شاهدوهما عبر نتفليكس هما "الخلية" و "شمس المعارف" (كتاب الشمس) حسب الترجمة التي قدمتها نتفليكس لعناوين الأفلام. وكما ذكرنا سابقاً، يركز هذا القسم على أربعة محاور رئيسية تم استنتاجها من مشاركات الطلاب فيما يتعلق بتأثير الترجمة المرئية العربية على تعلم اللغة العربية. هذه المحاور الأربعة هي (١) فعالية طرق التدريس التقليدية، (٢) الطبيعة اللغوية المزدوجة للغة العربية وكيفية تعامل الطلاب غير الناطقين بها معها، (٣) استخدام اللهجات العامية العربية في نتفليكس، و (٤) صعوبات التعرف على النظام الهجائي للهجات العامية العربية. يُذكر أن الطريقة التعليمية المعتادة التي يعرفها متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية هي تلك التي يختبرونها في الفصل الدراسي في دراستهم النظامية التي تكون فيها اللغة العربية الفصحى هي لغة الدراسة. وبشكل عام، اتفق المشاركون من الجامعات الثلاث الذين شاهدوا أفلام نتفليكس المصحوبة بترجمة مرئية على أن التعليقات التوضيحية كانت ذات فائدة كبيرة لهم، وأن هذه الطريقة فعالة في تعلمهم وفي فهم محتوى الأفلام. أكد الطلاب إنها فرصة جيدة

لقراءة الترجمة أثناء الاستماع إلى الحوار العربي. كان واضحًا من المناقشة أن الاستماع هو المهارة اللغوية الأكثر تأثيراً ولذا ينبغي تطويرها على نحو جيد يتبعها في الترتيب مهارة القراءة. عند سؤال الطلاب عن الطريقة الأكثر تأثيراً كمحفز للمهارات اللغوية الأربعة، صرح ما يقرب من ثلاثة أرباع الطلاب أن الأفلام المصحوبة بتعليقات توضيحية فعّالة على نحو مميز في تطوير مهارتي الاستماع والقراءة. كما أكد العديد من الطلاب أن التعليقات التوضيحية جعلت مهارة الاستماع أكثر قابلية للتحكم من أي وقت مضى. حيث قال أحدهم "إنه مع التعليقات التوضيحية، أصبح من السهل الآن فهم العديد من الكلمات أو العبارات التي سبق وكنت أتعرف عليها وألفظها بشكل خاطئ". يتوافق هذا التصور في الواقع مع مجموعة واسعة من الأبحاث التي تقول بقوة الارتباط المباشر بين التعليقات التوضيحية ومهارتي الاستماع والقراءة المطورتين (Alabsi, 2020; Furaidah et al., 2019; Hwang & Huang 2011; (Napikul et al., 2018; Yiping, 2016 Metruk, 2018).

الترجمة المرئية واكتساب متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية

أما فيما يتعلق بمهارة التحدث، أبلغ الطلاب عن وجود ثمة تأثير إيجابي آخر ناتج عن استخدام التعليقات التوضيحية. وذلك حيث أفادوا أنه في المناقشات ولعب الأدوار التي أعقبت المشاهدة، شعروا بإحساس نسبي بالتحكم في طلاقة التحدث لديهم بالإضافة إلى اكتسابهم واستخدامهم للكلمات المذكورة في الأفلام والتي لم يعرفوها أو يستخدموها من قبل. تضمنت عملية اكتساب المفردات العفوية هذه كلمات وتعبيرات غالبًا ما يكررها المتحدثون الأصليون مثل "ماشى، تمام، كويس". كما اتفق الطلاب على أن استخدام مقاطع الفيديو في التدريس كان مفيدًا أيضًا في الطريقة التي ينطقون بها الكلمات. أما فيما يتعلق بإدراك الطلاب لفائدة الترجمة المرئية في دقة طلائعهم الشفهية فقد أكدته بعض الأبحاث السابقة (Ayand et al., 2019; Borrás & Lafayette 1994; Rokni & Atae, 2014).

اتفق جميع الطلاب تقريبًا على تعرضهم لمجموعة متنوعة من الكلمات التي نادرًا ما يتعرضون لها في الفصول التقليدية نظرًا لأنها ليست جزءًا من اللغة العربية القياسية وهي لغة الفصل الدراسي. أظهرت المناقشات كذلك وجود وجهات نظر متطابقة تقريبًا لدى طلاب الجامعات الثلاث فيما يتعلق بفائدة الكلمات المسئية - أي المستخدمة في سياقات محددة -

التي صادفوها أثناء جلسة مشاهدة الأفلام. قال الطلاب إن بعض الكلمات محفورة في ذاكرتهم واستعملوها أثناء المناقشات ولعب الأدوار التي أعقبت مشاهدة الفيلم.

في الواقع، أصبح هذا الاستخدام السياقي للمفردات على الشاشة أكثر تأثيراً من خلال الصورة المصاحبة للكلمة. وبالتالي، يمكن اعتبار أن الترجمات المرئية المصاحبة فعّالة لأنها تُقدم الصورة والحوار والسياق للطلاب. ولكن ربما يكون من الصعب تحقيق ذلك في الأساليب التقليدية لتعليم اللغات. يؤكد زانون (Zanón, 2006) أن مثل هذا الاستخدام للترجمات المرئية يساعد في تخزين المعلومات في أذهان الطلاب في وضع نشط. وهذا التطور في اكتساب المفردات والاحتفاظ بها يرجع إلى الأساس المنطقي الذي بُني عليه التعليق المصاحب الذي يقوم على فرضية أن تعدد وسائل الإدخال يُساهم في تسهيل الفهم مما يتوافق مع فرضية التشفير الثنائي. وهذا التطور في الذاكرة له ما يؤكده من الأدلة في أبحاث عدة (Bird & Williams, 2002; Birulés-Muntané & Soto-Faraco, 2016; Lertola, 2012; Masrai, 2019).

إن تكامل مختلف الوسائط في سياق التعلم يكاد يكون نقطة حاسمة في تعلم اللغات حيث يرتبط أداء الطلاب ارتباطاً وثيقاً بأساليب التدريس. أثبتت السقالات التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة، بما في ذلك الوسائل السمعية والبصرية جنباً إلى جنب مع الترجمة المرئية، فعاليتها للطلاب المشاركين في هذه الدراسة. يري يحيى وآخرون (Yahaya et al., 2019, p. 19) أنه بدون الوسائل السمعية والبصرية، والاعتماد فقط على الكتب المدرسية كما هو الحال في طرق التدريس التقليدية يمكن أن يتسبب في "أن يصبح الطلاب سلبين"، بل ويعيق تفاعلهم وتواصلهم باللغة العربية. والجدير بالذكر أنه تم التطرق إلى وجهة النظر هذه أيضاً في مجموعات المناقشة المركزة حيث صرح عدد كبير من الطلاب عن آرائهم بأنه تم تشجيعهم على التحدث بعد حوار حول مقطع فيديو باللغة العربية.

تحدث الطلاب في مناقشاتهم عن ما يُميز استخدام الأفلام المصحوبة بترجمة مرئية، وكيف يمكنها إحداث التأثير المرغوب. توصل البعض منهم أنه على الرغم من أن مشاهد الفيلم تعكس مواقف الحياة اليومية، والتي من المحتمل أن يواجهوها في الواقع، فإن مشاهدة الأفلام لا تزال تخفف ضغوط المعاملات وجهاً لوجه، وبذلك يتم توجيه المجهود الوجداني المبذول إلى عملية الفهم. ووفقاً للطلاب، تُعد هذه المحاكاة مهمة بالنسبة لهم لأنها تعطي

الأولية للتعلم دون ضغوط بهدف إعدادهم جيداً للتفاعل الفعلي في الواقع. كما أشار الطلاب إلى أن مجرد مشاهدة الأفلام الغنية ثقافياً قد مكّنتهم من اكتساب المزيد من اللغة العامية بشكل أسرع مما يتطلبه تعلم اللغة العربية الفصحى بموضوعاتها التي تركز على بناء الجملة ودلالات اللغة، وهذا من شأنه أن يُزيد أهمية اكتساب اللغة مقارنة بتعلم اللغة. يتضح من المناقشة أن نتفلكس يُعد أداة سهلة لاكتساب اللغة على عكس الطريقة التقليدية القائمة على التعلم.

تركزت عدة جلسات من مجموعات المناقشات المركزة على مقارنة طريقة التدريس التقليدية التي يُخبرها الطلاب جيداً مع الطريقة الحديثة المتمثلة في مقاطع الفيديو المصحوبة بالترجمة المرئية. كانت المقارنات موجهة في الغالب نحو ثلاث نقاط تُميز التعليقات التوضيحية عن الطرق التقليدية. وبالنسبة للطلاب، ركز النمط المخصص للمشاهدة على منح المتعلمين الفرصة لإعادة تشغيل أي جزء من الأفلام عند تشتت انتباههم أو عندما يجدون صعوبة في فك شفرات أجزاء من الكلام مما أعطي ميزة لاستخدام الفيلم المترجم مقارنة بالطريقة التقليدية. ومن إحدى النقاط الأخرى المهمة التي كشفت عنها المناقشات أنه مع المزيد من الممارسة في مشاهدة مثل هذا الموقف التعليمي المصمم خصيصاً، فإن الطلاب يكتسبون المزيد من الخبرة في اللجوء – بشكل انتقائي وربما لاواعي - إلى القراءة عندما يكون الاستماع فقط غير كافياً.

أشار الطلاب إلى أن الطريقة التقليدية المستخدمة في الفصل تفتقر إلى هذا الجانب المفيد من الانتقائية. فالتعرف على اللغة العامية من خلال الأفلام قد دفع الطلاب إلى تمني أن يتم تدريس اللغة العربية الفصحى لهم بنفس الطريقة. كانت الطبيعة الإيضاحية للأفلام التعليمية هي إحدى الخصائص الإضافية التي أكد عليها الطلاب باعتبارها خاصية متأصلة مفيدة لاستخدام أدوات الوسائط المتعددة التي لا تتوافر في الطريقة التقليدية. فمثلاً، أشار أحد الطلاب أنه "بنهاية الفيلم، لم أكن أصدق أنني كنت أشاهده لمدة أربعين دقيقة. لقد مر وكأنه استمر لبضع دقائق تقريباً. ومع ذلك، فقد استفدت كثيراً".

وعليه، يُمكن القول بأن نتفلكس تستخدم أدوات تقنية عالية التطور. ولذلك من المهم الاستفادة من هذه الأدوات في تدريس اللغات لأن لغة السينما هي تجسيد حقيقي

للثقافات. كما تُشير نتائج المجموعة المركزة إلى أن الطلاب يؤمنون بأن استخدام نتفلكس من شأنه تعزيز فعالية التعلم، وقد كانت تجربة مثمرة بالنسبة لهم. فيما يتعلق بالطبيعة الإزدواجية للغة العربية، ينبغي التأكيد على أن اللغة العربية تعد تجسيداً فعلياً لازدواجية اللغة. وذلك حيث يوجد في كل بلد من بلدان العالم العربي تنوعان لغويان على الأقل يستخدمان وظيفياً جنباً إلى جنب. فعلى سبيل المثال في فيلم "شمس المعارف" كانت هناك مواقف تحول فيها الممثلون من اللغة العربية القياسية إلى اللهجة السعودية والعكس صحيح.

كما تم تسجيل نفس الملحوظة في فيلم "الخلية" حيث تختلف اللهجة المستخدمة تماماً عن كل من اللغة العربية القياسية واللهجة السعودية. كان الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في الجامعات الثلاث المشمولة في هذه الدراسة على دراية بهذه الطبيعة الإزدواجية للغة لأنها تشكل تحدياً حقيقياً لهم. كما أعرب الطلاب عن قلقهم من أن الجامعات تُدرّس وتستخدم اللغة العربية القياسية في التعليم الرسمي بصيغها المكتوبة والمنطوقة في حين أن ما يصادفونه خارج الجامعة هو لهجات متنوعة أخرى من اللغة العربية.

والجدير بالذكر أن اللغة العربية المستخدمة في نتفلكس تختلف إلى حد ما عن تلك التي يواجهها الطلاب في تعليمهم. وهذا هو السبب في أن هذه الدراسة تُشجع على استخدام المواد السمعية والبصرية مثل الأفلام المصحوبة بترجمة إلى اللغة الثانية. يفهم الطلاب الذين شملهم الاستطلاع في هذه الدراسة أنهم يواجهون بيئة ثنائية اللغة تشمل لهجتين دون وجود ثنائية فعلية. وأحد أهم المشكلات الأخرى لتعلم اللغة العربية التي ذكرها الطلاب خلال مجموعات المناقشة المركزة هي "تحويل الشفرة". فعلى سبيل المثال ، ذكر الطلاب عددًا من الكلمات التي لم يفهموها حيث تم استعارتها من اللغة الإنجليزية ولكن تم نطقها وكتابتها بأبجدية عربية. وقدّموا أمثلة على ذلك مثل Social media "السوشيال ميديا" إشارة إلى وسائل التواصل الاجتماعي، و twilight "توايلايت" (الشفق) ، و vampires "فامبايرز" (مصاصو الدماء) ، و "ادوبي افتر إيفكتس" Adobe After Effects ، و color correction "الكلر كوركشن" (تصحيح الألوان).

وفي الواقع، لاقت هذه الظاهرة الجديدة رواجاً ملحوظاً وكثُر استخدامها عبر اللهجات العربية وهي لاتزال قيد الدراسة من قبل علماء اللغويات الاجتماعية واللغة العربية.

لقد أفسحت التطورات التكنولوجية في أنظمتنا التعليمية الطريق لمثل استخدام هذه الكلمات حيث يُشاهد الطلاب العرب الأفلام الأجنبية – وخاصة الإنجليزية - الآن على نحو متزايد، ويبدو أنهم يستعيرون بعض مفرداتهم لاستخدامها في محادثاتهم العادية. تناولت مجموعات المناقشة المركزة ظاهرة استخدام الكلمات الإنجليزية في اللغة العربية العامية غير الرسمية. ويمكن القول بتزايد ملحوظ في تحويل الشفرة في أفلام نتفلكس العربية، وخاصةً عندما يكون الشباب والمراهقون هم النجوم.

الترجمة المرئية مفيدة في مواجهة التحديات التي تطرحها الطبيعة الازدواجية للغة العربية يُوضح أبوالعز (2016) أن لهجات اللغة العربية هي جزء من اللغة العربية القياسية على الرغم من أن اللهجة المحلية قد تختلف تماماً عن اللغة القياسية. وقد لوحظ خلال المقابلات أن الطلاب الذين يدرسون في المملكة العربية السعودية يميلون إلى اللهجة السعودية أثناء الحديث حيث تم استخدام بعض الكلمات مثل "أبغى" و "مرة" في المناقشات. وفي الواقع، هذا الأمر ليس مفاجئاً فعادةً يستوعب الأفراد اللغة من محيطهم. ومع ذلك، فإننا نرى أن نتفلكس والترجمات المصاحبة تجعل هذه السياقات ذات فعالية ملحوظة، وتساعد الطلاب في فهم لهجات اللغة القياسية التي يستخدمونها.

اتفق الطلاب على أنه من خلال نتفلكس يُمكنهم التعرف بشكل أكبر على اللغة أو اللهجة التي يتعلمونها. قال بعض الطلاب إنهم يلجأون إلى نتفلكس من حين لآخر حيث يُمكنهم الاستماع إلى اللهجات العربية الأخرى التي يتم التحدث بها خارج بلد إقامتهم وهنا نعني العربية السعودية. تقدم التعليقات التوضيحية التي تظهر على الشاشة مزايا أخرى للطلاب لأنها تتيح لهم مقارنة الكلام المنطوق بأنماط اللغة المكتوبة. ذكر أحد الطلاب كلمة "هسيبك" وهي عبارة مصرية عامية تعني بالفصحى "سوف اتركك". كما كان الطلاب متحمسين لعدد العبارات التي عرضتها الأفلام أثناء العمل الميداني. إن الاختلافات في اللهجات العربية الناجمة عن طبيعتها الازدواجية تؤدي إلى زيادة اللهجات العامية وهذا هو الموضوع الذي يتناوله الجزء التالي من التحليل.

عادةً ما تتضمن اللغة المستخدمة في الأفلام مجموعة كبيرة من التعبيرات العامية. وفي الواقع، تشتمل كل من اللهجات العربية على لهجة عامية تميزها عن غيرها. فمثلاً تعرض

الأفلام السعودية والمصرية المستخدمة في هذه الدراسة تعبيرات محلية متنوعة. يُشكل هذا النوع من التنوع تحديًا لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. ومع ذلك، فإننا نرى من خلال هذه الدراسة أن المراقبة المستمرة لمختلف اللهجات العربية مع وجود ترجمة مرئية على الشاشة تُساعد في عملية التعلم اللأواعي للغة.

من خلال المناقشات التي أجريت مع الطلاب الأجانب الذين يدرسون في المملكة العربية السعودية، لاحظ الطلاب أن هناك تحولًا من اللغة الرسمية إلى لغة غير رسمية في بعض المشاهد. فعادة ما تُستخدم الترجمة المرئية داخل اللغة الواحدة كاستراتيجية للتفسير أو التوضيح. وبالتالي، يبدو أن الترجمة المرئية على الشاشة تُخَيِّد اللغة وتبرز تلك المصطلحات العامية القوية في الأفلام. ويرجع ذلك إلى وجود انسجام بين اللغة العربية القياسية والترجمة المكتوبة (Mazid, 2006). وبعبارة أخرى، هناك دائمًا ميل لاستخدام اللغة العربية القياسية في الكتابة، بينما يوجد ميل إلى تغافل التعبيرات واللهجات العامية بهدف الحفاظ على القيم الثقافية.

ومع ذلك، ليس هذا هو الحال مع أفلام نتفلكس حيث عادةً ما تكون الترجمات عبارة عن وصف صوتي بدلاً من الترجمة المرئية من لغة لأخرى. قام الطلاب بتدوين بعض التعبيرات العامية المستخدمة في كلا الفيلمين. فعلى سبيل المثال، تضمن فيلم "شمس المعارف" عبارات عامية مثل "قصة بنت كلب"، "أيش بك" الأمر الذي يُشكل تحديًا حقيقيًا للمشاهدين الأجانب من أجل فهم أن المتحدث يقصد أنها قصة ممتازة وغير مسبوق للإشارة إلى أنهم أنتجوا قصة رفيعة المستوى. ومن بعض المصطلحات الأخرى التي ذكرها الطلاب الذين شاهدوا فيلم "الخلية" "خذ صاحبك الحمار ده"، "وأطلع بره"، "حيشحطنا"، "زيه زي الحيوان" و"يعني سحب على أمكم السيوفون". قد يكون من الصعب جدًا فهم العبارة الأخيرة حيث يستخدمها الشباب دون غيرهم استناداً إلى الربط الدلالي بين عملية شطف المراحيض لتصريف النفايات والتخلص من الأشياء، ويستخدم هذا التعبير في السياق العربي للتعبير عن تجاهل شخص ما. هذه فقط بعض النقاط التي أثرت خلال المناقشات مع مجموعات المناقشات المركزة فيما يتعلق بالموضوع الثالث الذي يتناول التنوع في اللهجات العامية عند تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية. لاحظت مجموعات المناقشات المركزة عبارات مثل "لما أنت مش ناوي تتنيل تتجوز". لاحظ أن هجاء كلمة "تتجوز"

يُحاكي الصيغة المنطوقة وكان الأحرى أن يكتب "تزوج". يمكن أن يُعزى هذا إلى حقيقة أنه في اللغة العامية المنطوقة، تبنى المترجم الطبيعة الصوتية المتجانسة للحوار. ومن التعبيرات العامية الأخرى التي دَوَّنها الطلاب "لو اتريق عليا كمان"، و "ما تبقاش عبيط"، و "ده شغل عريجية".

لاشك أن اللغة العامية مستخدمة وشائعة جدًا في التلفاز وفي الحياة الواقعية. وبالنظر إلى حقيقة أن اللغة العامية نادرًا ما تُستخدم – أو ربما لا تُستخدم مطلقاً – في الكتب المدرسية أو في الفصل الدراسي، فقد أكد الطلاب علي أن الترجمة المصحوبة بتعليقات قد طورت مخزونهم من المفردات على نحو إيجابي. والجدير بالذكر أن هذه ظاهرة اجتماعية ذكرها درويش وعين (Darwish and Ain, 2020) حيث أكدوا علي أن الأجيال الشابة تميل إلى تبني "سلوك لغوي معادي للمجتمع" من أجل "المطالبة بمزيد من القوة الاجتماعية" (ص ٨٦). عادةً ما يتم تعلم اللغات في سن مبكرة، ولذا فإن الطلاب في الجامعات يتسائلون دوماً عن معنى بعض التعبيرات في اللغة التي يتعلمونها. وفي السياق ذاته، أقر الطلاب بحقيقة أن تطبيقي نتفلكس ويوتيوب You Tube المثبتين علي أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة الخاصة بهم قد أثروا معرفتهم بالتعبيرات المحلية المستخدمة في اللهجات العربية.

فقد ذكروا أن الترجمات من لغة لأخرى، أو نصوص الكلام أثرت بشكل كبير على أدايمهم وكفاءتهم في هذا المجال. يُوضح تركمن (Türkmen, 2020) أن تطبيقات الهاتف المحمول التي تدعم عرض الفيديو بمثابة مدخلات تعليمية للطلاب الذين يدرسون لغات أخرى. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة تركز على الاكتساب اللاوعي للغة بسبب العادات الملحوظة للطلاب الذين يستخدمون التطبيقات التكنولوجية في عملية تعليمهم، إلا أنها تتفق بشدة مع فرضية تركمن القائلة بأنه "يجب استخدام مقاطع الفيديو بطريقة واعية باعتبارها مادة تعليمية" في عملية تعلم اللغة (ص ٤٦٠). يُتيح استخدام الترجمة المرئية للطلاب متابعة ما يسمعون مكتوباً. فعلاوة على أن الأفلام تُصقل مهارات الاستماع، فهي توفر معرفة بالنظام الهجائي للغة على الشاشة. ةون ثم نتناول في الموضوع الرابع ردود أفعال الطلاب حول طبيعة فهم قواعد الهجاء في اللهجات العربية.

لسنا في حاجة للتأكيد علي أن تعلم لغة أجنبية يتطلب القدرة على فك رموز نظامها الهجائي. لقد ساعدت مشاركات مجموعات المناقشة المركزة على التعرف علي هذه الموضوع

وتحليل تفاصيله. يوضح الجدول (٤) أدناه بعض الصعوبات الإملائية التي أثرت خلال جلسات المناقشة.

جدول ٤: أمثلة لأهم الصعوبات الإملائية التي تناولها الطلاب أثناء المناقشات

م	اللهجة العربية المصرية	اللهجة العربية السعودية
١	دلوقتي	طح طيحة
٢	هسيبك	اهجدلي
٣	ماكلتش	حيمشي
٤	تتجوز	بقلكم
٥	هنتحبس	طفشان
٦	هعملك	حيشحطنا
٧	هحلقهوله	طرطبعة
٨	هفرتكلك	حتزنقنا

يُظهر هذا التباين الهجائي جانباً مهماً من اكتساب اللغة الثانية المتجسد في قواعد هجاء اللهجات العامية. وفي الحقيقة قد يتطلب فك شفرة مثل هذه العبارات شخصاً يستخدم تلك اللهجة. على سبيل المثال، كلمة "هحلقهولك" يتم فك شفرتها علي نحو "سوف أحلقه لك". كما تم فك تشفير كلمة "هفرتكلك" إلى "سوف افرقه (اكسره) لك". أما المصطلح السعودي "حيمشي" يعني "سوف يذهب". يتفق الطلاب على أنه في تعلم اللغة يجب عليهم الربط بين ما يسمعون وما يقرؤونه. وذلك حيث قد يؤدي عدم القدرة على فهم النص المنطوق إلى فشل عملية فك الشفرة وبالتالي عدم الفهم. والجدير بالذكر أن العبارات في الجدول ٤ قد شكلت تحدياً خطيراً للطلاب. وذلك ليس بسبب هجائها العامي، ولكن أيضاً بسبب بنيتها الصوتية. فعلى سبيل المثال، من المتوقع أن يتم استيعاب كلمة "هعملك" علي نحو "هعملك" - (سوف أعمل لك أو سأفعل ذلك من أجلك). لذلك، يجب أن يتطابق إدراك كل صوت مع حرفه، وإلا سيتم فهمه على نحو غير دقيق بل وخاطئ (Saiegh-Haddad, 2005). كما يري الطلاب أن نتفلكس توفر فرصة ممتازة للمتعلمين لتعزيز قدراتهم على فك شفرة هجاء التعبيرات العامية. ففي نهاية جلسات المناقشات الجماعية المركزة، تم التأكيد على أنه قبل

التَّمَكُّن من فك شفرة الوحدة الهجائية، من المهم بناء مخزون صوتي فعّال يسمح لك بسهولة فك شفرة النظام الهجائي للغة، وتحديدًا اللغة العامية.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة إشكالية دمج تقنيات اللغة - وبشكل أكثر تحديدًا الترجمة المرئية - في عمليات تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. استندت الدراسة إلى بيانات نوعية مستمدة من مقابلات ومناقشات جماعية مع مجموعة مختارة من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في ثلاث جامعات في المملكة العربية السعودية. تمت معالجة البيانات باستخدام منهجية التحليل الموضوعي من خلال مناقشة أربع موضوعات هي طرق التدريس التقليدية، والطبيعة المزدوجة للغة العربية، واستخدام اللغة العامية، والنظام الهجائي للهجات. تُشير النتائج إلى أن تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية لا يزال يتم من خلال البيئات التقليدية حيث يكون استخدام تقنيات اللغة محدودًا للغاية. وهذا الأمر بالتأكيد له آثار سلبية على تطوير اللغة، واكتساب المتعلمين لها. كما أظهرت النتائج أن الطبيعة الإزدواجية للغة العربية تمثل تحديًا كبير، لكن تطبيق بث الفيديو يساعد على الحد من هذا التحدي. وفي الواقع، أثبتت الترجمة المرئية فعاليتها في تحسين دافعية المتعلمين، وتحسين أدائهم اللغوي. كما أتاح استخدام الترجمة المرئية المقدمة من نتفليكس للمتعلمين فرصًا للتعرف على اللهجات العامية العربية والتي تُفتقد دائمًا في سياقات التعلم التقليدية. وهذا يؤكد على إمكانية استخدام الترجمة المرئية بشكل فعّال في معالجة التحديات التي يواجهها المتعلمون عادةً نتيجة الطبيعة الإزدواجية للغة العربية. وعلى الرغم من اقتصر الدراسة الحالية على الترجمة المرئية، إلا أن نتائجها لها انعكاسات ومضامين تربوية تؤكد على أهمية تبني تقنيات التعلم بشكل عام في بيئات تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. لذا نوصي المعلمين والمؤسسات التعليمية ومصممي برامج اللغة العربية كلغة ثانية بدمج تقنيات اللغة والترجمة المرئية في بيئات التعلم، وطرائق التدريس لتحسين عملية اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية، وكذلك أداء متعلميها.

ACKNOWLEDGEMENTS

This publication was supported by the Deanship of Scientific Research at Prince Sattam bin Abdulaziz University.

قائمة المراجع

- Aboelezz, M. (2016). A history of the Arabic language and the origin of non-dominant varieties of Arabic.
- Abou Shaaban, S. S., & Al Naami, F. M. (2020). The effectiveness of translated English videos into Arabic on enhancing Al-Azhar university English majors' listening comprehension skills. *European journal of English language teaching*, 5 (3) 31-41
- Alabsi, T. (2020). Effects of Adding Subtitles to Video via Apps on Developing EFL Students' Listening Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1191-1199.
- Ayand, F. K., & Shafiee, S. (2016). Effects of English and Persian subtitles on oral fluency and accuracy of intermediate Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 133-144.
- Azizi, S., & Aziz, A. A. (2020). The effect of intralingual caption on students' vocabulary learning. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 1(3), 12-22.
- Becnel, K. (2019). *Emerging Technologies in Virtual Learning Environments*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Bird, S., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics* 23 (4), 509–533.
- Birulés-Muntané, J., & Soto-Faraco, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *PloS one*, 11(6), 1-10.
- Borrás, I., & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chung, J. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295–308.
- Darwish, I., & Ain, N.A. (2020). Foul Language on Arabic Television: A Case Study of the First Edley, N., & Litosseliti, L. (2010). Completing interviews and focus groups. In L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 155-179). London; New York: Continuum. Jordanian Arabic Netflix Series. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9, 83-83.
- Dumlao, K. C. S., Alfonso, R. C., Paguirigan, E. S., & Subia, G. S. (2020). The Efficacy of Bimodal Subtitling in Improving the Listening Comprehension of English as a Second Language (ESL) Learners. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(6), 2196-2201.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.

- Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V., & Plana, M. D. M. G. C. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117.
- Furaidah, A., Ngadiso, N., & Asrori, M. (2016). Watching Video with English Subtitle as an Alternative to Improve Reading Skill. *English Education*, 7(2), 257-263.
- Galle, T. (2020). Designing and using gamification elements to improve students' user experience in a video-based mobile language learning app.
- Gruba, P., & Hinkelman, D. (2012). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. London; New York: Palgrave Macmillan.
- Holobow, N., W. E. Lambert & L. Sayegh (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language acquisition. *Language Learning* 34.4, 59-74.
- Hosogoshi, K. (2016). Effects of Captions and Subtitles on the Listening Process: Insights from EFL Learners' Listening Strategies. *JALT CALL Journal*, 12(3), 153-178.
- Huang, H. C., & Eskey, D. E. (1999-2000), The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a second language (esl) students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96.
- Hwang, P., & Huang, P. (2011). Using Subtitles to Enliven Reading. *English Language and Literature Studies*, 1(1), 2-6.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kruk, M. (2018). *Assessing the Effectiveness of Virtual Technologies in Foreign and Second Language Instruction*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Lambert, W. E. & N. E. Holobow (1984). Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language. *Canadian Journal of Behavioural Science* 16.(1),1-11.
- Latifi, M., Mobalegh, A., & Mohammadi, E. (2011). Movie subtitles and the improvement of listening comprehension ability: Does it help? *The Journal of Language Learning and Teaching*, 1(2), 18-29.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. *Translation research projects*, 4, 61-70.
- Masrai, A. (2019). Can L2 phonological vocabulary knowledge and listening comprehension be developed through extensive movie viewing? The case of Arab EFL learners. *International Journal of Listening*, 34(1), 54-69.
- Mazid, B. M. (2006) Arabic subtitles on English movies: Some linguistic, ideological and pedagogic issues. *International Journal of Arabic-English Studies*, 7, 81-100.
- Metruk, R. (2018). The effects of watching authentic English videos with and without subtitles on listening and reading skills of EFL learners. *EURASIA*

- Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2545-2553.
- Mitterer, H., & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PloS one*, 4(11), e7785.
- Mustofa, M., & Sari, A. S. (2020). Video subtitle to teach listening skill of junior high school students. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 149-153.
- Napikul, S., Cedar, P., & Roongrattanakool, D. (2018). The Effects of Film Subtitles on English Listening Comprehension and Vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7, 104-111.
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: An untapped resource. *MATESOL Newsletter* 12, 1-8.
- Prior, M. T. (2018). Interviews and Focus Groups. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 225-248). London: Palgrave Macmillan.
- Qasim, A., & Yahiaoui, R. (2019). The Role of Subtitling and Dubbing in Arabic Vocabulary Acquisition: A Contrastive Study. *AWEJ for Translation & Literary Studies, Volume3, Number1*.
- Rokni, J., & Atee, A. (2014). The Effect of Movie Subtitles on EFL Learners' Oral Performance. *International Journal of English, Literature and Humanities*, (1) 5, 201-215
- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of Reading Fluency in Arabic: Diglossic and Orthographic Factors. *Reading and Writing*, 18, 559-582.
- Selim, A. A. (2010). *The Effect of Using Same Language Subtitling (SLS) in Content Comprehension and Vocabulary Acquisition in Arabic as a Foreign Language (AFL)*. Master's Thesis: American University in Cairo.
- Sergey, I. N., Koltcov, S., & Koltsova, O. (2015). Topic modelling for qualitative studies. *Journal of Information Science*, 43(1), 88-102.
- Shabani, K., & Zanussi, M. P. (2015). The impact of watching captioned TV series on vocabulary development of EFL students. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 118-129.
- Stanley, G., & Thornbury, S. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2012). *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*: Cambridge University Press.
- Thammineni, H. (2016). Movies Supplement English Classroom to Be Effective in Improving Students' Listening and Speaking Skills- A Review. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, Vol. 4, No. 6: pp. 35-37.

- Thomas, M., & Schneider, C. (2020). *Language Teaching with Video-Based Technologies: Creativity and CALL Teacher Education*. London; New York: Routledge.
- Türkmen, B. (2020). Utilising Digital Media as a Second Language (L2) Support: A Case Study on Netflix with Translation Applications. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 18, 459-470.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* 42.4, 272–281.
- Vanderplank, R. (2010). D'ej`a vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching* 43.1, 1–37.
- Vanderplank, R. (2013). 'Effects of' and 'effects with' captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners?. *Language Teaching*, 49(2), 1-16
- Wahba, K., Taha, Z. A., & England, L. (Eds.). (2014). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. London; New York: Routledge.
- Winke, P., Gass, S., & Syodorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.
- Yahaya, H., Sardi, J., Radzi, M., Abdelhamid, I.Y., Bakar, K.A., & Ahmad, S. (2019). Analysis of M-Learning Requirements in Arabic Language Learning. *Journal of Education and Practice*, 10, 18-23.
- Yiping, J. (2016). An investigation into the effects of English movies on English listening and suggestions. *International Journal of Arts and Commerce*, 5(4).201-215
- Zanon, N. T. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *PortaLinguarum*, Vol. 6: pp. 41-52.
- Zou, B., & Thomas, M. (2019). *Recent Developments in Technology-Enhanced and Computer-Assisted Language Learning*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.