البرامج التلفزيونيّة العلميّة وأهميّتها في إثراء الثروة اللغويّة العلميّة عند أطفال البساتين

صفية حسونة عرفات ونور منصور

ملخّص

نعيش اليوم عصرًا متطوّرا تكنولوجيّا، حيث أصبحت وسائل الاتصال جزءًا لا يتجزّأ من حياتنا اليوميّة باعتبارها أصبحت مسيطرةً على حياتنا، كبارًا وصغارًا، وبصورة كبيرة جدًا. إنّ لهذا التقدم التكنولوجيّ تداعيات إيجابيّة وأخرى سلبيّة. في هذا المقال سنتحدّث عن إحدى هذه الوسائل التكنولوجيّة -التلفزيون من حيث أهميّته في جيل الطفولة المبكّرة، وسنتطرّق كذلك إلى التداعيات الإيجابيّة والسلبيّة لهذه الوسيلة.

يعتبر التلفزيون أحد الوسائل التكنولوجيّة الهامة في حياتنا عامّة وفي حياة الطفل خاصّة، فمن جهة يعمل التلفزيون على تعليمه وترفيهه وتوسيع مداركه ومعرفته حول العالم، وكذلك يساهم في تطوير لغته. ومن جهة أخرى، هناك أبحاث تشير إلى أنّ مشاهدة التلفزيون في جيل الطفولة المبكّرة لها تداعيات سلبيّة جدّا وتؤثّر على تطوّر الأطفال ببلورة تصوّر سلبيّ ومشوّه حول الواقع الذي يعيش فيه الأطفال، وفي بعض الأحيان يؤدّي أيضا إلى انعدام الحياة الاجتماعيّة. وما من شكّ أنّ الاستخدام غير المدروس للبرامج التلفزيونيّة التي يشاهدها الأطفال في البيت والمدارس يُعدّ أحد الأسباب التي تؤدّي إلى هذه التداعيات السلبيّة.

تشير الأبحاث بالنسبة للعالَم عامّة والبلاد خاصّة إلى مدى مساهمة البالغ في تقليل نسبة التداعيات السلبيّة لمشاهدة التلفزيون وإلى مساهمته في إثراء الثروة اللغويّة لدى الطفل من خلال البرامج التلفزيونيّة. كذلك، فإنّ فاعليّة البالغ هي أكثر العوامل تأثيرًا على تطوّر الطفل العقليّ. فالفعاليّات المتبادلة التي يقوم بها البالغ مع الطفل وخاصّة تلك الّتي يقوم بها الأهل (الأم والأب) لها تأثير كبير على المعرفة العامّة للطفل حول العالم المحيط به وعلى تطوّر التنوّر اللغويّ لديه. بالإضافة إلى ذلك،

تطوّر الفعاليّات المتبادلة أيضا قدرة الأطفال على استبصار ظواهر معيّنة في مختلف الحالات.

من خلال هذا المقال، سنعرض نتائج بحث قام بفحص مدى تأثير مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة على تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان (أعمار6-5)، ودَوْر مربية البستان في تنمية هذه المفاهيم. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الذي يدمج بين البحث الكمّيّ والكيفيّ. أمّا عيّنة البحث فقد شملَت 30 طفلا تتراوح أعمارهم بين 6-5 سنوات. وبالنسبة لأدوات البحث، فقد كانت عبارة عن: 3 برامج تلفزيونيّة علميّة للأطفال، 3 استمارات على أنّه لكلّ حلقة استمارة تضمّنت 12 سؤالًا حول البرنامج الذي تمّت مشاهدته؛ وذلك لفحص عدد المفاهيم التي تمّ استعمالها ولفحص مدى فهم الأطفال لهذه المفاهيم، بالإضافة إلى أنّه تمّ تحضير فعاليّات حول البرامج الثلاث للحلقات العلميّة الثلاث، باعتماد وساطة المعلّمة.

نتائج هذا البحث دلّت على أنّ مشاهدة البرامج العلميّة التلفزيونيّة دون الوساطة تساهم في تنمية مفاهيم علميّة جديدة عند أطفال البستان، إلّا أنّ وساطة المربيّة خلال مشاهدة البرامج العلميّة أدّت إلى نتائج أفضل فيما يتعلّق بمدى استخدام مفاهيم علميّة، وأنّه أحيانا كان عدد المفاهيم المستخدمة بفعل الوساطة إضافة للمشاهدة هو الضِّعف تقريبا (بالمعدّل). كذلك بيّنت النتائج أنّ المشاهدة للبرامج العلميّة بوساطة المربيّة تعمل على تعميق فهم الأطفال للمفاهيم العلميّة الجديدة وتذويت المصطلحات الجديدة التي لم تكن مفهومة لديهم سابقًا.

الخلفيّة النظريّة

الطّفل والتلفزيون

تعتبر مرحلة الطّفولة أهمّ مرحلة في حياة الإنسان وأكثرها تعقيدا لما لها من وقع كبير في تشكيل شخصيّة الطفل وصقل حياته المستقبليّة. في هذا العصر، أصبحت للوسائل التكنولوجيّة أدوار هامّة في تشكيل شخصيّة الطفل، وأحد أهمّ وأبرز هذه الوسائل والأكثر تأثيرا على الطفل هو التلفزيون، الذي يُعدّ وسيلة للتعرّف على العالم الخارجيّ ويعمل على توسيع مداركه وتعليمه وترفيهه (الدليمي، 2012). يلعب التلفزيون بما له من قوّة وتأثير وفاعليّة، وخصائص تميّزه عن باقي وسائل الإعلام دَوْرا هامّا ونوعيّا في عمليّة التفاعل لدى الطّفل عند اتّصاله بالتلفزيون (ناسة، 2009). وقد أثبتت الدراسات أنّ التلفزيون له الأثر الأكبر على تصوّرات الأطفال وسلوكيّاتهم لعدم تكوّن المعايير لديهم بعدُ؛ وذلك لقلّة توافر معرفتهم وخبرتهم (عبد القادر، 2013).

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر التلفزيون أحد الوسائل المستعملة لقضاء وقت الفراغ لدى الأطفال والشباب؛ لأنّه يعرض عالَما كاملا في الوضوح والبساطة. هذا العالَم يناقض الواقع الذي يعيشه الأطفال والشباب، العالَم الّذي تبدو فيه شخصيّة الإنسان مركّبة ومعقّدة وتتميّز بعدم الوضوح (הראתן, ברגר, גסר, דו פוירש טיין, 2003). كما وأنّ الكثير من الأبحاث أجريت حول موضوع تمضية وقت الفراغ أمام شاشات التلفزيون، ومنها بحث قد أجري في إسرائيل (וייסבלאי, 2009)، وأشار إلى أنّ الأطفال والشباب في إسرائيل يقضّون غالبيّة وقت الفراغ في مشاهدة التلفزيون لمدّة تزيد عن

3 ساعات يوميّا: الأطفال من جيل 9-4 سنوات يشاهدون التلفزيون بمعدل 2.84 ساعة، الأطفال من جيل 12-10 سنة يشاهدون التلفزيون بمعدل 3.42 ساعة، الشباب من جيل 17-13 سنة يشاهدون التلفزيون بمعدل ساعة 2.89. وبحسب معطيات استطلاع آخر شملَ البلاد في سنة 2008 – فيما يخصّ الفعاليّات التي يقوم بها أطفال من جيل 12-6 سنة أثناء وقت الفراغ، تبيّن أنّ مشاهدة التلفزيون هي الفعاليّة الأكثر تفضيلا لدى 55% من الأطفال: 40% من الأطفال يشاهدون التلفزيون لمدّة 5 ساعات وأكثر يوميّا، 27% يشاهدون التلفزيون لمدّة 6 ساعات أو أكثر يوميّا، 17% من الأطفال في جيل 12-6 سنة يشاهدون التلفزيون في ساعات متأخّرة 21:00 – 24:00 (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2008). وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المعطيات حول وتيرة مشاهدة التلفزيون في إسرائيل تُعدّ من أعلى المعطيات في العالَم، وذلك حسب مسح قامت به المؤسّسة العالميّة للصحّة (ארגון הבריאות העולמי, 2006). أمّا في الولايات المتحدة، فإنّ 39% من الأطفال (4-2 سنوات) يلعبون بالآي باد (איפד)، ونصف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8-5 سنوات يمضون وقت فراغهم في اللعب بالشاشات المختلفة التي تعمل باللمس. في بريطانيا وجد أنّ تقريبا نصف الأهل يسمحون لأطفالهم اللعب بالآي باد (איפד) والتلفون النقّال، وواحد من بين سبعة من الأهل يسمحون للأطفال استعمال هذه الأجهزة لمدّة 4 ساعات يوميّا. بحث آخر مثير للاهتمام، هو دراسة أجريت في فرنسا، على أنّ فئة البحث كانت 3000 طفل تتراوح أعمارهم بين 5-2 سنوات يشاهدون التلفزيون بوتيرة متواصلة، ومن هذه النتائج أيضًا أنّ ٪44 من المشاركين قالوا: "أحبّ التلفزيون أكثر من الأب" و٪20 قالوا: "إنّ مرتبة التلفزيون لديهم تأتي قبل مرتبة الأم" (بلوم، 1982).

لهذه الأنماط لمشاهدة التلفزيون تداعيات إيجابيّة وأخرى سلبيّة من جوانب متعدّدة: عقليّة، جسمانيّة، لغويّة ونفسيّة. فمن بين نتائج بحث أُجري في بريطانيا والّذي حدّد سن البدء بمشاهدة التلفزيون لدى الأطفال، وهو سن 3 سنوات، تبيّن أنّ مشاهدة التلفزيون قبل هذا العمر تؤدّي الى تأخّر في تطوّرهم العقليّ والجسميّ لمدى طويل. فالمشاهدة المستمرّة تؤدّي إلى ضغط دم عالٍ، أمراض السكّريّ، أمراض الأوعية الدمويّة والقلب، السمنة الزائدة، مشاكل في التركيز. لذلك تمّت التوصية بعدم كشف الأطفال الذين يبلغون من العمر سنتين، لأيّ نوع من الشاشات بتاتا بغض النظر عن المادّة المعروضة عبرها (רוזן, 2013). في بحث آخر لنجلس ومايوكس ((Naigles & Mayuax 2001 ,، وُجد أنّ عدد الساعات التي يقضّيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون ترتبط سلبيّا مع نموّهم اللغويّ. بالإضافة إلى ما ذكر، فإنّ مشاهدة التلفزيون تساهم في تشغيل الشقّ الأيمن للمخ (الجانب الإدراكي البصريّ)؛ ممّا يقوّي نشاط التعلُّم الإدراكيّ البصريّ لدى الطفل ويهمل الجانب المنطقيّ الكلاميّ الذي يتمركز في الشقّ الأيسر من المخ والذي يساهم في تعلم القراءة والكتابة. عدم التوازن هذا، يؤدّي عند الكثير من الأطفال إلى عدم القدرة على التركيز واستصعاب في التعلُّم (אגרת לחינוך, 1978). بالرّغم ممّا ذُكر حتى الآن من تداعيات سلبيّة، إلّا أنّ مشاهدة التلفزيون تساهم إيجابيّا في تطوير معرفة وخبرات لدى الطفل بالنّسبة لما يدور مع أطفال آخرين في العالم، وبالنّسبة للاختلاف والتشابه بينهم (כהן ודליות, 2007). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ النصوص التلفزيونيّة تحظى بقدر كبير

من الشعبيّة لدى الأطفال وتساعدهم على بناء قصص خياليّة وتطوّر مهاراتهم الاجتماعيّة ومهارات المحادثة اللغويّة (קמפף; הוק- טגליכט, ובלום- קולקה, 2006). كذلك تؤدّي مشاهدة التلفزيون إلى تحصيل نتائج إجتماعيّة قيّمة، مع أنّ هذا لا ينال رضا الأهل؛ لأنّ بعض البرامج يعرض قِيَما إجتماعيّة تعارض تلك القِيَم الاجتماعيّة التي ينشأ ويتربّى عليها الأطفال، وبذلك، لا يستطيع الأهل السيطرة على المعرفة التي يتلقّاها أولادهم حين تتمّ مشاهدة التلفزيون (מרכוס, 1984).

الوساطة خلال مشاهدة التلفزيون

تعتبر الوساطة جزءًا لا يتجزّأ من حياة الإنسان الاجتماعيّة الثقافيّة والتي تعني سلوك تعليميّ يقصد به نقل البالغ معرفة/معلومات للطفل المتعلّم، جذب انتباهه وتركيزه، الشرح والتوضيح له، مشاركته التجارب العاطفيّة وتطوير القيَم ووجهات النظر لديه وغيرها. فيجوسكي (2004) يعتبر أوّل مَن وضعَ أسس ومبادئ الوساطة، وبحسبه يتمّ التعلّم من خلال الاتّصال الاجتماعيّ الثقافيّ، وقد أكّد على أهميّة دَوْر البالغ في تطوير طرائق التفكير لدى الطفل باعتباره يشغل حلقة الوصل بين العالَم والطفل. كما أكّد فيجوسكي أيضا على أهميّة التعلُّم الذاتيّ للطفل لكنّ من وظيفة البالغ مساعدَته للوصول إلى نتاج أفضل.

تعتبر الوساطة قناة رئيسيّة في التنشئة الاجتماعيّة للطفل، والهدف الأساسيّ منها هو تطوير دافعيّة الطفل وتطوير قدراته في المستقبَل إذ الوساطة تشجّعه على البحث المستمرّ عن معرفة ما وراء ما يشعر به من خلال حواسه. وللوصول إلى الأهداف الأساسيّة للوساطة، من المهمّ جدّا أن يقوم البالغ بملاءمة ردود فعله لمستوى التطوريّ للطفل، وعليه كذلك أن يميّز بين نقده للطفل وبين مستوى إدراك الطفل (כהן ודליות, 2007).

إنّ موضوع ملاءمة الوساطة للطفل تعتبر من أهمّ عوامل الوساطة، فالبالغ يحاول ملاءمة وساطته لقدرات الطفل، لدرجة اهتمامه، لمستوى نشاطه، ولمدى قدرته على الإصغاء والتركيز (סובלמן- רוזנטייל, 2002). بالإضافة إلى ذلك، هناك تأثير كبير للفعاليّات المتبادلة التي يقوم بها البالغ مع الطفل، حيث تطوّر هذه الفعاليّات بلورة معرفة الطفل العامّة حول العالَم المحيط به (Mc-donnell, Friel- Patti & Rosentahal- Rollins, 2003). الباحثة كلاين (Klein,1996) قامت بتحديد سلوكيّات وساطيّة يقوم بها البالغون لتحسين سيرورة اكتساب المعرفة وتطويرها، تحليلها والتعبير عنها. أمّا السلوكيّات التي حُدِّدَت فهي:

- تمركز (Focussing – recruitment)- القصد بهذا السلوك هو جذب انتباه المشارك في المحادثة عن شيء معيّن أو شخص ما في المحيط الكائن فيه. ولهذا السلوك نوعان، الأوّل تمركز كلاميّ، نحو: "انظر، هنا مكتوب حرف اسمك"، "هل تعرف أين اسمك؟"، "انظر، أيّ كلمة هذه؟" والثاني تمركز غير كلاميّ.
- انفعال وإعطاء معنى (Meaning - relevance)– القصد بهذا السلوك هو إعطاء معنى

وقيمة عاطفيّة لمحفّزات. حيث يقوم الوسيط بإعطاء معنى وعلاقة بين شيء معيّن ومهمّة معينة. والانفعال في واقعه يطوّر السيرورة العقليّة وينسب قيَما لظواهر وغايات (مثال: هذه شقائق النعمان الجميلة). ولهذا السلوك نوعان، الأوّل كلاميّ، نحو: "لقد كنت ولدا جميلا"، "يا لَهذه النهاية الرّائعة" (تنغيمة انفعاليّة). الثاني سلوك غير كلامي، ويتضمّن: تغيير في التنغيمة، والتشديد على الأصوات اللغويّة وعلى الانفعالات والتغيّرات البادية في تعابير الوجه.

- التّشجيع وإعطاء الشعور بالقدرة (Providing success and increasing feelings of competence) – هنا يقوم الوسيط بسلوكيّات تُشْعِر بنجاح المهمّة. حيث يقوم بتركيز انتباه الطفل، ويشير أنّ ما قام به صحيح، جميل وجيّد.
- ضبط السّلوك (Regulation of Behavior – Self-regulation) – المقصد هنا بأنّ السلوكيّات والملاحظات المنقولة للشريك في التفاعل الاجتماعيّ تكبح الدوافع وقلّة التركيز في المهمّة. مثال: عندما يقوم الطفل بسلوك معيّن غير مرغوب فيه خلال فعاليّة ما، يقوم البالغ بجذب انتباهه إلى ذلك كلاميّا أو غير كلاميّ.
- التوسُّع (Transcendence)– المقصد من هذا السلوك هو توسيع الوعي العقليّ وإثرائه لدى الطفل إلى لتعبُر به إلى ما وراء الصلة الحاليّة للتفاعل الاجتماعيّ. فالوسيط يقوم بربط الجوانب المتعدّدة للحافز لأوضاع وظروف بعيدة المكان والزمان، وبهذه الطريقة يتوسّع جهاز ربط العلاقات لدى الطفل.

إنّ قدرة الطفل على استخدام اللغة استخدامًا إجتماعيّا يرتبط بعدّة عوامل: العقليّة وهي الأكثر ارتباطًا بقدرة الطفل اللغويّة، الاجتماعيّة، الثقافيّة والاقتصاديّة. الباحث الاجتماعيّ بورديه (Bourdieu, 1991) وجد أنّ أبناء الطبقة العليا في المجتمع يتخطّون بنجاح مفترقات طرق تربويّة أساسيّة في حياتهم؛ وذلك بسبب تزويد الأهل لهم بثروة ثقافيّة غنيّة تتضمّن قدرة تَنَوُّرِيّة عالية، وهذا ما لا يحصل عليه أبناء الطبقة الفقيرة، ممّا يؤدّي بأطفال البيئات الثريّة فكريّا وثقافيّا إلى التحدُّث على نحو أسرع وأدقّ وأجود من أطفال البيئات الاجتماعيّة والاقتصادبّة المتواضعة (شعلان، 2007; بدير، 2013). وبالإضافة، يؤدي ذلك إلى وجود فروقات في التحصيلات التنوريّة منذ الطفولة وحتى في مراحل الدراسة في المدرسة. إنّ الفروق في الاتصال اللغويّ الذي يحدث بين الأطفال والأهل هو أحد الأسباب للفروقات في التحصيلات التنوريّة. ومن هذه الفروق: الاختلاف في وتيرة التوجّه اللغويّ للأطفال، الاختلاف في تنغيمة التوجّه والاختلاف في توقّعات البالغ من ردود فعل الطفل (Snow & Ferguson, 1977). كما وأنّ لغة أبناء الطبقة العليا تعتبر لغة موسّعة ("elaborated code" (أكثر من اللغة الّتي في أوساط أبناء الطبقة الفقيرة والتي تعتبر لغة محدودة "restricted code" (Bernstein, 1960). وجد (Cunnigham, 2010) في بحث آخر، أنّ هناك علاقة قويّة بين الفعاليّات الاجتماعيّة التي تحدث في البيت (مثل: قراءة قصّة، الكتابة مشاهدة التلفزيون سويّة، والمحادثة) وبين تحصيلات الأطفال في المدرسة. فالاتّصال اللغويّ الذي يحدث بين أفراد الأسرة

خلال الفعاليّات الاجتماعيّة داخل البيت يكون عاليًا ممّا ينعكس على التحصيلات التعليميّة في المدرسة. الأهل من فئة المستوى الاجتماعيّ -الاقتصاديّ المنخفض لا يوسّعون مبادرات أطفالهم اللغويّة، ووساطتهم اللغويّة تختلف عن وساطة الأهل من فئة المستوى الاجتماعيّ -الاقتصاديّ العالي، وهذا ما يؤدّي إلى اختلاف في التطوُّر اللغويّ لدى الأطفال . (Pflaum, 1986) علاوة على ذلك، فإنّ الوضع الاجتماعيّ -الاقتصاديّ المنخفض يقلِّل من إمكانيّة الأهل للتفرُّغ لإثراء أطفالهم بمحفزّات لغويّة، نظرا لانشغالهم الدائم في التفكير في كيفيّة إعالة أطفالهم.

إحدى الوسائل التي تساعد على توطيد العلاقة بين الأهل والطفل وتنمّي الثروة اللغويّة لديه خلال مشاهدة التلفزيون هي المحادثة (Brody&Stonman,1983). ورغم وجود الادّعاء بأنّ مشاهدة التلفزيون أدّت إلى تفكُّك الحياة الاجتماعيّة في البيت، إلّا أنّ مشاهدة التلفزيون سويًّا تقوّي العلاقات الاجتماعيّة بين أفراد العائلة من خلال إجراء محادثات حول البرامج التي تتمّ مشاهدتها. عندما يقوم الكبار بالتحدّث فيما بينهم حول مواضيع تتمّ مشاهدتها في التلفزيون، فإنّهم يقومون بتوضيح آرائهم، معتقداتهم والقِيَم الّتي يؤمنون بها، وبذلك وبصورة غير مباشرة تصل هذه التّفاصيل إلى أطفالهم فيتحدّثون عنها معهم وعن مدى تواجد هذه الآراء، القيم والمعتقدات في البرامج التلفزيونيّة. التحدّث عمّا ذكر سابقًا والتحدّث عن أقوال لمقدِّم برنامج ما والنقاش حول صور أو أمور أخرى شاهدوها، تساهم في تطوير الثروة اللغويّة، عبارات لغويّة وتعلّم أناشيد جديدة لدى الأطفال. كذلك فإنّ مشاهدة التلفزيون تؤدّي إلى تطوّر المحادثة خلال المشاهدة وبعدها (למיש, 1994 Lemish, 2015). كم وأنّه عند قيام الأهل بتوضيح تفاصيل مهمّة تمّت مشاهدتها أو التحدّث عن أخبار سمعوها، فإنّ ذلك يؤدّي إلى تطوير قدرة أطفالهم على استخلاص النتائج، وبذلك يكملون ما نقص عند أطفالهم من معلومات غير المتوفّرة لديهم بسبب خبرتهم القليلة. لذلك، من المهمّ جدّا أن يقوم الأهل بإجراء محادثات لمدة أطول (למיש, 2006). إنّ التدخّل اللفظيّ المباشر من قِبَل الآباء والأمّهات خلال المشاهدة للمحتوى التعليميّ وللمعلومات التي تعرض، يؤدّي بالضّرورة إلى تذويت هذه المعلومات والمحتويات التعليميّة عند الأطفال بصورة أفضل؛ لأنّ الأطفال يتذكّرون جيّدا ما يقال من قِبَل آبائهم أو أمّهاتهم. وتجدر الإشارة إلى أنّ تواجد الأهل خلال المشاهدة يزيد من وتيرة المشاهدة من قِبَل الأطفال، ويشجّعهم ويقوّي تمتّعهم وتعلّمهم في آن واحد، وهذا كلّه يتيح إلى الوصول إلى كشف القدرات الكامنة فيهم، ممّا يدفع بهم إلى التعلّم المستمرّ. إذًا، يمكن القول إنّ التدخّل الكلاميّ من قِبَل شخص بالغ خلال المشاهدة يساهم بصورة إيجابيّة في زيادة الثروة اللغويّة وتوسّع معلوماته (Andirson&Collins,1988). من المهم ذكره أنّه خلال قراءة المصادر المتعدّدة حول موضوع الوساطة لم نجد مصادر خاصّة تتحدّث عن أهميّة الوساطة في تطوير المفاهيم العلميّة لدى الأطفال. والّذي وجد كما ذُكر سلفا أنّ للبالغ دَوْرا مهمّا جدّا في تطوير الثروة اللغويّة بشكل عامّ، وكذلك ما ذكرناه لاحقًا من أهميّة التجارب العلميّة والمحادثة في تطوير المفاهيم العلميّة لدى الاطفال. لكنّنا لم نجد مصادر تتحدّث عن العلاقة بين وساطة المعلّمة وبين تطوير المفاهيم العلميّة لدى الأطفال عامّة والأطفال العرب خاصّة. لذلك، وبحسب إلمامنا في المجال يعتبر هذا البحث الأوّل من نوعه.

إنّ التربية الحديثة تتّجه إلى الربط بين التعلّم واللعب وجعل التعلّم جاريا في جوّ من المرح والمتعة، وهذا يضع التلفزيون في مكانة عالية في التربية الحديثة (المسيلمي، 2005). تتوقّف فاعليّة استخدام التلفزيون على عوامل كثيرة، أهمّها: أن يخطّط المعلمون للبرامج التلفزيونيّة التعليميّة وطرائق تمريرها تدريسيّا في المدارس على اختلاف مراحلها (كاظم وجابر، 2007). ويظهر واضحا أنّ مهمّة المعلّمين المركزيّة خلال مشاهدة التلفزيون هي الوساطة الجيّدة، وذلك لأنّ المعلّمين يستطيعون تحديد كيفيّة استغلال الإمكانيّات ذات الجودة في التلفزيون، اختيار البرامج التي تلائم الأطفال وتحديد وقت المشاهدة. كذلك هم المسؤولون عن تحضير الأطفال قبل المشاهدة، وعن تخطيط كيفيّة تفعيل الأطفال خلال المشاهدة وبعدها وتوجيه النقاش حول ما تمّت مشاهدته من مضامين، وهم أيضًا الذين يقومون بتقييم البرامج بحسب معايير محدّدة (Israeli, 1987).

التلفزيون ولغة الطّفل

للتلفزيون دَورٌ هامّ في حياة الطفل وخاصّة في مرحلة الطفولة المبكّرة من 3 6- سنوات، حيث يعمل كداعم قويّ ومنشّط لعمليّة التعلُّم، وينمّي أيضا المهارات اللغويّة من خلال القصص التي يعرضها. وجد الباحثان نيجليس ومايوكس (Naigles & Mayuax 2001)، علاقة إيجابيّة بين مشاهدة التلفزيون وتطوّر اللغة لدى أطفال 5-2 سنوات وأنّ التلفزيون التربويّ يدعم ويقوّي عمليّة اكتساب المفردات اللغويّة لدى أطفال البستان والرّوضة. رغم ذلك، فإنّ تعلّم الأطفال للغة تكون في حال أفضل إذا ما تعلّموها من قِبَل أشخاص يتكلّمون نفس اللغة، والمقصود هنا وجود شخص بالغ أمام الطفل للتفاعل معه. إنّ مشاهدة الطفل للتلفزيون تساعده على تعلّم محتوى الشاشة الإعلاميّة، مع الأخذ بعين الاعتبار أهميّة وجود بالغ ومؤهَّل الذي يقوم بمشاركته في المشاهدة فيعينه في عمليّة التعلّم ويوجّهه خلال المشاهدة ((Linebarger, Vaala, 2010. رغم أهميّة وسائل الإعلام في تطوير اللغة وخاصّة التلفزيون، إلّا أنه لا يمكن استبدال هذه الوسائل بالفعاليّات المهمّة والمفيدة في تطوير اللغة والتي يقوم المعلّم على تطويرها، مثل قراءة الكتب والقصص (Bittman and others, 2012).

في إحدى الدّراسات الّتي تبحث في تأثير التلفزيون ومشاهدة الـ (D.V.D) على تطوُّر لغة الطفل، والتي أجريت في تايلاند، وُجِد أنّ التعرُّض المكثّف للتلفزيون في جيل مبكّر ما يقارب السّاعتَين أو أكثر في اليوم قبل جيل 12 شهرا، لا بدّ وأن يكون مصحوبا بتأخّر اللغة لدى الطفل أكثر بـ 6 مرات من التأخّر الطبيعيّ الذي يحدث بالنّسبة للّغة (Christakis, 2009). فبالرّغم ممّا ذُكر حول أهميّة التلفزيون في تطوير لغة الطفل، إلّا أنّه ثمّة نقاط ضعف في استعمال التلفزيون، ومنها التشويش الذي يحدث للوجود اللغويّ لدى الأطفال، حيث تغلب على الإعلام العربيّ استعمال الصياغات اللغويّة ذات الدلالة المشوشّة والتعبيرات الخالية من المعنى (الهيتي، 2011)، وذلك بسبب الازدواجيّة الموجودة في اللغة العربيّة. كذلك –وللأسف- هنالك برامج للأطفال تتضمّن لغة عاميّة تدخل فيها اللهجات المتعدّدة بحسب البلد المعدّ للبرنامج.

المفاهيم العلميّة في جيل الطفولة المبكّرة

اللغة العلميّة هي لغة قائمة في حدّ ذاتها، والتي تحتوي على الكثير من التعابير -المفاهيم الخاصّة، ومن أجل تطويرها يجب كشف الأطفال وتوجيههم للمحادثة العلميّة منذ الطفولة. الطريقة الأفضل لتعليم الأطفال العلوم هي التجربة المباشرة، فالتجربة تمكّنهم من تطوير المعرفة حول العالم المحيط بهم وتساعدهم على تطوير قدراتهم في طرائق البحث العلميّ وعلى تكوين أسئلة، وافتراض فرضيّات، إجراء البحث، النقاش وفهم النظريّات (NRC,1996). لذلك، من المهمّ جدًّا كشف الأطفال على عالَم التكنولوجيا وتزويدهم ببيئة محفّزة، متجدّدة وفعّالة التي تشجّع على الاستكشاف والبحث في مجال العلوم (אשנהיימר, קשתן, גור, צימרמן ואלדר,2000). إنّ التجارب التي يعايشها الأطفال مع الكائنات الحيّة والجمادات وظواهر الطّبيعة تفتح أمامهم قنوات التمعّن، المراقبة، التأمّل، والاتصال ببيئة لم يعرفوها من قبلُ، وكذلك الاتّصال بعوالِم لم يهتمّوا بها سابقا. وتعتبر اللغة وسيلة لتبسيط القدرة على التأمّل والفهم والقدرة على تنظيم البيئة، وذلك بواسطة تسمية الأشياء والصفات؛ ممّا يوسّع من قاموس الطفل اللغويّ وتطوير المفاهيم لديه (סטארול-נוביק, 2002). والجدير ذكره أنّ الحواسّ تلعب دَوْرا أساسيّا مهمّا في تكوين المفاهيم لدى الأطفال، وتتشكّل المفاهيم عندهم من خلال ثلاث عمليّات هي: التمييز، التصنيف والتعميم. من المهمّ الإشارة إلى أنّ عمليّة تعلُّم المفاهيم تختلف تبعا للعمر. فبالنسبة لطفل ما قبل المدرسة، نجد أنّ التعلم السابق ضروريّ لتكوين المفاهيم لديه، فهو يُبنى عادة على عدد من المواقف الخاصّة التي يمرّ بها، وبالتالي فإنّ نموّ هذه المفاهيم يتمّ بصورة متدرّجة منتظمة (صالح، 2009).

نستدلّ ممّا ذُكر أعلاه أنّه من المهمّ جدّا كشف الأطفال على المحادثات والتجارب العلميّة في صفوف ما قبل المدرسة؛ وذلك بهدف تنمية وتطوير التنوّر العلميّ لديهم. الانكشاف المبكّر على ظاهرة علميّة ينميّ فهم الأطفال للمصطلحات العلميّة التي يتمّ تعلّمها لاحقا في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يجب خلق بيئة تربويّة علميّة من خلالها يستطيع الأطفال إجراء تجارب تلائم قدراتهم وتنمّي تفكيرهم العلميّ (משרד חינוך, 2013). كذلك، على مربّيات الطفولة المبكّرة تبسيط اللغة العلميّة للأطفال من خلال استعمال رموز محسوسة تساهم في استيعاب الظاهرة العلميّة، تبسيط جمل طويلة ومركّبة، استعمال أدوات واستراتيجيّات من شأنها أن تساهم في توسيع القدرات الحسيّة وإطلاق الإبداع من خلال الرسم. بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ أن تكون المربّيات على وعي لمراحل تطوّر الطفل عقليّا، وذلك لتتمكّن من ملاءمة تعليمها للمرحلة المتواجد فيها الطفل (Howe, 1993). إنّ المحادثة هي الطريقة المثلى التي تؤدّي إلى تعلّم ذي معنى وقيمة؛ لأنّه يُبنى على تبادل الأفكار بين الأطفال، وهذا بدَوْره يؤدّي إلى تعلّم تعاوني إلى جانب خلق سيرورة تشخيص المشكلة، بحثها، تحليلها ومن ثَمّ حلّها (מינץ ונחמיאס, 1998).

القاموس اللغويّ العلميّ مهمّ جدّا لنجاح الطفل لاحقًا في المدرسة وفي المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا القاموس يعتبر أساسا لتوجيه النّقد والتدخّل في الحياة الاجتماعيّة. اللغة العلميّة لا تشابه لغة

الحياة اليوميّة أو لغة الأدب، فهي لغة: العمليّات، السيرورات، الظواهر، الأجسام، الرسوم البيانيّة والتوضيحيّة، التخطيط، الصور والجداول (http://ganenet.cet.ae.il). وها هو الباحث شهناك (Schank ,1996)، يدّعي أنّ تعلّم العلوم يجب أن يرافق بعمل موجّه لأنّه من التجارب التي يقوم بها الطفل ومن الأحاسيس التي يشعر بها يستطيع أن يبني معنى واستعمال مصطلحات لظاهرة معيّنة. فقط عندما يشعر الطفل أنّه قادر على اكتشاف أشياء يحصل اللقاء الأول له مع عالَم العلوم، وبذلك يستطيع أن يجد الطرائق لاكتشاف العالَم الذي يعيش فيه وتطوير قدراته على البحث والاكتشاف مثل: طرح أسئلة، البحث، الإبداع، طرح أفكار جديدة، إعطاء تخمينات، فهم نظريّات ونقاش (פרץ ולוי, 2008).

منهجية البحث

تهدف هذه الدراسة إلى فحص مدى تأثير مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة على تنمية مفاهيم علمية لدى أطفال البستان، كما وتهدف إلى فحص دَوْر مربّية البستان في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان بواسطة البرامج التلفزيونيّة العلميّة.

أهداف البحث

فحص مدى تأثير مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة على تنمية المفاهيم العلميّة لدى أطفال البستان.

فحص مدى مساهمة وساطة مربّية صف البستان في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان من خلال البرامج التلفزيونيّة العلميّة.

فرضيّات البحث

مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تساهم في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان.

وساطة المربّية إضافة إلى مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تساهم في نتائج أفضل لتنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان.

متغيّرات البحث

المتغيّر المتعلّق: عدد المفاهيم العلميّة التي يكتسبها الطفل، مدى فهم الأطفال للمفاهيم العلميّة.

المتغيّر غير المتعلّق: نوع التداخل: مشاهدة البرامج التلفزيونيّة، وساطة المربّية لوحدها أو مشاهدة البرامج التلفزيونيّة ووجود الوساطة معًا.

منهجيّة البحث:

تعتمد هذه الدراسة على منهج البحث الذي يدمج بين البحث الكمّيّ والكيفيّ. الأدوات الكميّة تخضع لشروط الصدق والثبات، وذلك بهدف جمع بيانات تمّت معالجتها إحصائيًا.

.عيّنة البحث

اشترك في البحث 30 طفلًا، تتراوح أعمارهم بين 6-5 سنوات، يتعلّمون في صف البستان في الوسط العربيّ في مركز البلاد، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة من قائمة الأطفال في الصف. المستوى

التعليميّ للأطفال ما بين متوسّط وعالٍ، وذلك حسب المسح الخاصّ للطفولة المبكّرة 6-5 سنوات الذي تم نشره من قِبَل وزارة التربية والتعليم.

تمّ تقسيم الأطفال إلى ثلاث فئات، كلّ فئة تشمل 10 أطفال:

1.المجموعة الأولى (1): "مجموعة التلفزيون" – تعليم المصطلحات العلميّة لهذه المجموعة يتمّ فقط بواسطة مشاهدة التلفزيون.

2.المجموعة الثانية (2): "مجموعة التلفزيون والوساطة" – تعليم المصطلحات العلميّة لهذه المجموعة يتمّ بواسطة مشاهدة التلفزيون ووساطة المربّية.

3. المجموعة الثالثة (3): "مجموعة الوساطة" – تعليم المصطلحات العلميّة لهذه المجموعة يتمّ فقط بواسطة المربّية دون مشاهدة الحلقات الثلاث عبر التلفزيون.

أدوات البحث: ثلاث حلقات علميّة، ثلاث استمارات على أنّ كلّ استمارة تشتمل على 12 سؤال حول كل برنامج، وساطة المربّية – ما يتمثّل في قيام الوساطة بفعاليّات وتجارب تحاكي بالضبط تلك الفعاليّات المعروضة في البرامج التلفزيونيّة.

فيما يلي شرح لكلّ أداة وأداة:

أ) حلقات علميّة: البرنامج العلميّ المختار هو "زيد والعلوم" المقدّم في قناة "براعم للأطفال"، مدّة كل حلقة حوالي 25 دقيقة. تمّ اختيار ثلاث حلقات من حلقات البرنامج:

الدواليب.

المتوقّع الجويّ.

الأدوات العلميّة.

مبنى الحلقات:

تحتوي كلّ حلقة على:

افتتاحيّة تتضمّن: عرض لموضوع الحلقة ولمضمونها عن طريق "زيد" بطل الحلقة.

إجراء استفتاء بين أطفال البستان المشتركين في الحلقة حول الموضوع، المشكلة، والمضمون المطروح.

محادثة بين المربّية والأطفال حول موضوع الحلقة.

عرض أسئلة وحلول ممكنة من قِبَل الأطفال المشتركين في الحلقة.

إجراء تجارب وفعاليّات علميّة في مكان المختبر والصف، ورسم التجارب.

عرض لأناشيد خاصّة بموضوع الحلقة، بالإضافة إلى مزاولة فقرة ترفيهيّة في ساحة البستان.

تلخيص واستنتاجات لموضوع الحلقة ممرّرة عن طريق "زيد" بطل البرنامج.

ب) استمارة: ثلاث استمارات، كلّ استمارة تضمّ 12 سؤالا مفتوحا حول مضمون كلّ حلقة تمّت مشاهدتها. تقوم المربّية بطرح الأسئلة على كلّ طفل على انفراد، وتدوّن إجاباتهم.

ج) مفاهيم علميّة: تمّ اختيار 36 مصطلحا علميّا من الحلقات الثلاث، ومن ثَمّ بناء الأسئلة بحيث

تكون الإجابة عنها تتضمّن استعمال المفاهيم التي تمّ اختيارها من الحلقات الثلاث وتوضّح مدى فهم الأطفال لهذه المفاهيم. توجد علاقة تناسب وتلاؤم بين المفاهيم والأسئلة التي تمّ بناؤها من حيث أنّ إجابات الأطفال يفترض أن تتضمّن مفهوما واحدا أو أكثر من المفاهيم المختارة الخاصّة بكلّ حلقة.

د) وساطة المربّية – الوساطة تضمّنت:

افتتاحيّة وعرض للموضوع العلميّ لمجموعة من الأطفال مع استخدام وسائل إيضاح.

محادثة بين المربّية والأطفال حول الموضوع، وخلال هذه المحادثة تم استعمال المفاهيم العلميّة التي تمّ اختيارها، ومن ثَمّ عرض أسئلة وفرضيّات خاصّة بالأطفال، أجوبة وحلول ممكنة ومناقشتها مع المجموعة.

إجراء تجارب وفعاليّات علميّة في المختبر والصف ورسم التجارب.

عرض لأناشيد متعلّقة بالموضوع.

تلخيص واستنتاجات للموضوع.

سيرورة البحث

اختيار ثلاث حلقات علميّة من برنامج "زيد والعلوم".

اختيار 36 مفهوما علميّا من الحلقات الثلاث، وتحضير 12 سؤالا يرتبط بكلّ حلقة حول مضمونها.

تحضير لفعاليّات وتجارب حول مضمون كلّ حلقة.

مراحل العمل مع كلّ مجموعة من المجموعات الثلاث:

المجموعة الأولى (1): "مجموعة التلفزيون"

المرحلة الأولى: طرح للأسئلة (12 سؤالا)، وذلك قبل مشاهدة البرنامج العلميّ بالتلفزيون.

المرحلة الثانية: مشاهدة الحلقة العلميّة ثلاث مرّات على خلال أسبوع في البستان.

المرحلة الثالثة: طرح ذات الأسئلة التي تمّ طرحها في المرحلة الأولى قبل مشاهدة الحلقة، بعد أسبوع من مشاهدة الحلقة.

حسب هذه المراحل، تمّ العمل على البرنامجَين الثاني والثالث. المقارنة بين إجابات الأطفال قبل المشاهدة تدلّ على عدد المفاهيم التي استعملوها وعلى مدى فهم وتعميق الأطفال للمواضيع والمفاهيم العلميّة المختلفة.

المجموعة الثانية (2): "مجموعة التلفزيون والوساطة"

المرحلة الأولى: تمّ طرح للأسئلة (12 سؤالا)، قبل مشاهدة البرنامج العلميّ عبر التلفزيون.

المرحلة الثانية: مشاهدة الحلقة العلميّة ثلاث مرّات خلال أسبوع في البستان وحديقته، والقيام بفعاليّات الوساطة من قِبَل المربّية (فعاليّات وتجارب علميّة ...).

المرحلة الثالثة: طرح ذات الأسئلة التي تمّ طرحها في المرحلة الأولى قبل مشاهدة الحلقة.

حسب هذه المراحل، تمّ العمل على البرنامجَين الثاني والثالث.

المجموعة الثالثة: مجموعة الوساطة

المرحلة الأولى: طرح للأسئلة (12 سؤالا)، بدون مشاهدة الحلقة.

المرحلة الثانية: القيام بفعاليّات الوساطة من قِبَل المربّية (فعاليّات وتجارب علميّة ...).

المرحلة الثالثة: طرح ذات الأسئلة التي تمّ طرحها في المرحلة الأولى.

حسب هذه المراحل، تمّ العمل على البرنامجَين الثاني والثالث.

اللقاءات كانت فرديّة داخل البستان وأحيانا تمّ القيام بها في ساحة البستان. قامت الباحثات بجمع إجابات الأطفال في جداول أُعدّت لهذا الغرض. لكلّ طفل كان جدول مقسَّم إلى قسمين؛ الأوّل للأسئلة والثاني المقابل له للإجابات قبل المشاهدة وبعدها.

نتائج البحث

نتائج البحث الكميّ

لقبول أو دحض فرضيّات البحث تمّ تحليل النتائج بواسطة برمجية الـ SPSS وأُجْرِي تحليل امتحانات t لمجموعات المقارنة؛ وذلك لفحص فروق ذات دلالة إحصائيّة بنسبة 95٪ (P> 0.05) قبل المشاهدة للبرامج وبعد المشاهدة.

الفرضيّة رقم 1:

مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تساهم في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان.

من تحليل النتائج، تبيّن أنّ معدّل استعمال الأطفال للمفاهيم العلميّة في كلّ مجموعات البحث الثلاث بعد مشاهدات الحلقات الثلاث لثلاث مرّات خلال أسبوع واحد، كانت أعلى ممّا هو قبل مشاهدة هذه الحلقات: قبل المشاهدة (M=0.62, SD=0.70) ، بعد المشاهدة (M=4.26, SD=2.56). من الجدير ذكره أنّ نسبة الانحراف المعياريّ منخفضة؛ مما يدلّ على عدم وجود فروقات بين أطفال البحث في المجموعات الثلاث قبل وبعد المشاهدة، أي أنّ ارتفاع المعدّل حصل لكلّ أطفال البحث في المجموعات الثلاث. بالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة إيجابيّة متوسّطة (r =0.488) ذات دلالة إحصائيّة عالية. كما وجدت دلالة إحصائيّة للفروقات بين معدّل الطلاب بالنّسبة لما هو قبل وبعد المشاهدة (F(5.72)=17.16, P= <.01) ، لصالح العلامات بعد المشاهدة.

الفرضيّة رقم 2:

وساطة المربّية إضافة إلى مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تؤدّي إلى نتائج أفضل فيما يتعلّق بتنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان.

من تحليل النتائج، تبيّن أنّ معدّل "مجموعة التلفزيون والوساطة" كان أعلى من باقي المجموعات (SD=2.74 ,M=5.90) معدّل "مجموعة وساطة المربّية بدون مشاهدة التلفزيون" كانت أعلى

(M=2.66, SD=1.88). M=4.23,) (SD=1.92 من مجموعة مشاهدة التلفزيون بدون الوساطة اختبار ONE WAY ANOVA ومن ثَمّ POST HOC لتحديد التباين بين العيّنات، بيّنت دلالة إحصائيّة للتباين بين استخدام التلفزيون بدون المربّية وبين استخدام التلفزيون بواسطة المربّية (F=5.16, p< 0.05)، ولم يكن هناك دلالة للتباين بين وساطة المربّية وبين استخدام التلفزيون مع صحبة المربية.

هذه النتائج تدلّ على أهميّة وساطة المربّية إلى جانب استخدام التلفزيون كوسيلة يساهم في تنمية مفاهيم علميّة لدى الأطفال. وهذا، مع الإشارة إلى أنّ التلفزيون لا يُغني عن وساطة المربّية.

.نتائج التحليل الوصفيّ (الكيفيّ):

تحليل إجابات الأطفال أظهرت أنّ:

مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تساهم في زيادة القاموس اللغويّ العلميّ لدى أطفال البستان، ويظهر ذلك من خلال استخدام الأطفال لعدد أكبر من المفاهيم العلميّة بعد المشاهدة نسبة لما استخدموه قبل المشاهدة، مثال على ذلك: مجموعة التلفزيون قبل مشاهدة حلقة ''عجلات'' استعمل الأطفال 7 مفاهيم علميّة، أمّا بعد المشاهدة فتمّ استعمال 31 مفهوما (من الجدير ذكره أنّ العدد الكبير للمفاهيم العلميّة هنا وفي النتائج التالية هو مجموع عدد المفاهيم التي تمّ اختيارها والعمل على فهمها خلال البحث ومفاهيم أخرى مأخوذة من البرامج).

وساطة المربّية تساهم أيضًا في زيادة القاموس اللغويّ العلميّ لدى أطفال البستان، حتى مقارنة مع أطفال مجموعة مشاهدة التلفزيون، ولكن أقلّ من مجموعة المشاهدة والوساطة الحاصلتان معا. مثال على ذلك: في حلقة ''الأرصاد الجوية'' تمّ استعمال 42 مفهوما بعد الوساطة ومجوعة المشاهدة استعملت بعد المشاهدة 23 مفهوما.

تساهم مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة إضافة إلى وساطة المربّية في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان بشكل أكبر وأنجح مقارنة مع باقي المجموعات، حيث تمّ استخدام عدد أكبر من المفاهيم العلميّة بعد قيام المربّية بالوساطة بالإضافة إلى استخدام التلفزيون. مثال على ذلك: تمّ استعمال 58 مفهوما في حلقة ''عجلات''، وفي حلقة ''الأرصاد الجويّة'' تمّ استعمال 60 مفهوما، وفي حلقة ''الأدوات العلميّة'' تمّ استعمال 59 مفهوما.

تساهم البرامج العلميّة التلفزيونيّة في زيادة وتعميق فهم الأطفال للمواضيع والمفاهيم العلميّة المختلفة. حيث تبيّن من خلال إجابات الأطفال قبل المشاهدة عدم قدرتهم على فهم بعض المواضيع والمفاهيم، وبعد المشاهدة لمدة متكرّرة ثلاث مرّات، نجحوا في فهمها تماما. كذلك، فإنّ الوساطة زادت بشكل أفضل الفهمَ لدى الأطفال، فمثلا: المصطلح ''المتوقّع الجويّ''/ عالَم ''الأرصاد الجويّة'' (ووظيفته) هو مصطلح جديد لم يكن مستخدمًا عند غالبيّة الأطفال، ولكن بعد المشاهدة والوساطة أُستخدِم بشكل مكثّف من قِبَل الأطفال وفي السياق الملائم والصَّحيح، وهكذا بالنسبة للكثير من

المصطلحات. مثال آخر، في حلقة "المتوقّع الجويّ" أجاب عدد من الأطفال عن السؤال الأوّل قبل المشاهدة (من يدلّنا على حالة الطقس؟) بالإجابات التالية: ربنا، إمنا، البيلفون. لكن أجوبتهم قد تغيّرت بعد الوساطة والمشاهدة وأصبحت أكثر دقّة وصحّة. فبات من الواضح أنّ المشاهدة والوساطة قد ساهمتا في تصحيح وتدقيق معلومات الأطفال وتوجيههم، كذلك.

تؤدّي مشاهدة التلفزيون بالإضافة إلى وساطة المربّية إلى استخدام كلمات ومصطلحات باللغة العربيّة الفصحى، حيث أنّ البرامج معروضة باللغة العربيّة الفصحى، كما وأنّ والمربّية أيضًا استعملت مفاهيم وتعابير علميّة باللغة الفصحى. مثال على ذلك: بلفّ = يدور، لأ = كلا، بكبر = يكبر، نقدر = نَقْدِر.

نقاش

مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة ومساهمتها في زيادة القاموس اللغويّ العلميّ لدى أطفال البستان.

نتائج البحث المركزيّة دلّت على أنّ مشاهدة البرامج العلميّة التلفزيونيّة تساهم في زيادة القاموس اللغويّ العلميّ لدى أطفال البستان، وتنمّي عندهم فهم المفاهيم العلميّة. بالإضافة، فإنّ نتائج البحث دلّت على أنّ وساطة البالغ خلال مشاهدة هذه البرامج لها مساهمة أكبر من المشاهدة دون الوساطة.

بيّنت نتائج البحث الكميّة والوصفيّة بأنّ مشاهدة البرامج التلفزيونيّة تساهم في تنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان. هذه النتائج تتلاءم مع أبحاث أجريت في العالم (Christakis, 2009)، حيث أثبتت هذه الأبحاث أنّ التلفزيون يدعم ويقوّي عمليّة التعليم وينمّي المهارات اللغويّة، كذلك وجد أيضا في بحث آخر أنّ وسائل الإعلام وبالأخصّ التلفزيون يساهم في تحسين عمليّة تعلُّم اللغة بطريقة أكثر متعة وتشويقا، ومهمّة التعليم عند الأطفال تصبح ذات قيمة معنويّة (Tava Koli, Esmaeil, 2013). أمّا الديلمي (2012)، فقد اعتبر أنّ التلفزيون هو وسيلة توسّع مدارك الطفل وتعلّمه وتمكّنه من التعرّف على العالَم الخارجيّ؛ ممّا يؤدي إلى زيادة فهمه للمواضيع المختلفة. بحث آخر يدعم نتائج بحثنا هذا وهو بحث لنجيلوس ومايوكس (Naigles & Mayeux's, 2001) حيث أشارا إلى أنّ هناك علاقة إيجابيّة بين مشاهدة التلفزيون وتطوّر اللغة، وإكساب مفردات جديدة. كذلك، فقد أشار الباحث لميش (לימיש,2002) إلى أنّ التلفزيون التربويّ يدعم ويقوّي عمليّة اكتساب المفردات اللغويّة لدى أطفال البستان والروضة في عمر 5-2 سنوات. من المهمّ ذكره أنّه عند المقارنة بين المجموعات الثلاث، يتبيّن أنّ مشاهدة التلفزيون لوحدها دون الوساطة تساهم أقلّ بكثير من مجموعة الوساطة والمشاهدة ومجموعة الوساطة دون المشاهدة. فيما يلي شرح وتعليل موسّع لنتائج الوساطة والمشاهدة.

وساطة المربّية إضافة إلى مشاهدة البرامج التلفزيونيّة العلميّة تؤدّي إلى نتائج أفضل بالنّسبة لتنمية مفاهيم علميّة لدى أطفال البستان.

دلّت نتائج هذا البحث على أنّ معدّل المفاهيم العلميّة التي تمّ استعمالها من قِبَل مجموعة الوساطة

مع المشاهدة ومجموعة الوساطة فقط، كانت أفضل وأعلى من معدّل مجموعة المشاهدة لوحدها. حيث أنّ معدّلات استخدام مفاهيم علميّة بعد المشاهدة إضافة إلى وساطة المربّية كانت أعلى، وأحيانا وصلت إلى ما يقارب الضعف مقارنة مع المشاهدة وحدها، وذلك يعود إلى كون الطفل يقوم بالتعلّم وحده دون مرافق أو بالغ الذي يمكن أن يوجّه ويرشد الطفل إلى تعلّم محتوى الشاشة ويعزّز من عمليّة اكتساب المفاهيم العلميّة الجديدة وفهمها. ما يؤكّد هذه النتائج ما نجده في بحث قام به كلّ من الباحثَين لينبارجر وفالا (Linebarger, Valaa, 2010)، فقد توصّلا إلى أهميّة وجود بالغ مؤهّل يقوم بمشاركة "المتعلّم الصغير" فيساعده على اكتساب، تعلّم، وتذويت المفاهيم والمعلومات الجديدة. أبحاث أخرى أشارت إلى أنّ الوساطة والإرشاد هما عنصران مركزيّان يلعبان دَوْرا هامّا في إكساب الطفل الثروة اللغويّة (Bittman and other, 2012). كما أنّ نتائج البحث الذي قام به شريستاكيز (Christakis, 2009) تشير إلى أنّ المحادثة الاجتماعيّة التي تُجرى مرارا وتكرارا بين المرافقين البالغين والأطفال تطوّر وتثري كثيرا من لغة الطفل.

بالإضافة إلى هذه النتائج، أظهر هذا البحث أيضًا أنّ فهم وتذويت المفاهيم عند المجموعتين مع الوساطة كانت أفضل من مجموعة المشاهدة فقط. البحث الذي قام به كوشيتو (קוצ'יטו, 2005) يدعم هذه النتائج مشيرا إلى أنّ المحادثات حول البرامج المعروضة في التلفزيون تؤدّي الى تأثيرات إيجابيّة لغويّا واجتماعيّا. أمّا شريستاكيز(Christakis, 2009)، فقد أكّد على ضرورة مشاهدة الأطفال للبرامج التلفزيونيّة ولكن بنسب قليلة بالمقارنة مع إجراء المحادثات معهم. إنّ المحادثة حول البرامج تساهم في تطوير لغة الأطفال وتثريها بمصطلحات ومفاهيم جديدة، حيث أنّ الطّفل خلال المحادثة والحوار يقوم باستخدام كلمات وتعابير جديدة بشكل فعليّ فيكون طرفا فاعلا في العمليّة التعليميّة وليس متلقّيا سلبيّا (مستمعا فقط) إذ إنّ المشاركة والمساهمة والاستعمال تعمل فعليّا على تذويت وتذكُّر المفاهيم وفهمها بشكل أفضل.

كذلك بيّنت نتائج هذا البحث أنّ الوساطة التي قامت بها المربّية ممثّلة في استعمال فعاليّات علميّة وتجارب وأداء أناشيد، ساهمت في زيادة القاموس العلميّ وتنمية فهم المفاهيم العلميّة أكثر من المشاهدة وحدها. دعم لهذه النتائج ما نجده عند فوريشتين و فوريشتين (פוירשטיין ופוירשיין, 1995)، حيث شدّدا على أهميّة الوساطة في تطوير الجوانب العقليّة لدى الطفل، فالمربّية خلال وساطتها واستعمالها للفعاليّات المتنوّعة خلال تعليم الموضوع فإنّما هي تساعد الأطفال على فهم المفاهيم وتذويت المواضيع بصورة أفضل باعتبار وجود عمليّة التفاعل فيما بينها وبين الأطفال، وأنّ الطفل كان فعّالا وليس مجرّد مشاهِد. بحث آخر يدعم أهميّة الفعاليّات المتبادلة بين الوسيط والطفل هو بحث قام به كل من وودوننيل، فريل-باتي، روسينتال وروليس (Modonnell, Friel-patti & Rosenthal- Rol-lins, 2003)، حيث أشار البحث إلى أنّ الفعاليّات المتبادلة التي يقوم بها الوسيط مع الطفل المتعلّم تعمل على توسيع المعرفة العامّة لديه حول العالم المحيط به. ويؤكّد بحث آخر (סובלמן – רוזנטייל, 2002) على أهميّة الوساطة التي تعتبر جزءا أساسيّا من كيان الطفل حيث تعمل على تعليمه، مشاركته التجارب المختلفة، ونقل المعرفة إليه ... ممّا يؤدّي إلى تطوير فهمه لِما يراه ويسمعه. إذًا، فالتلفزيون

وحده لا يكفي لتطوير لغة الأطفال وتنمية القدرات العقليّة لديهم، وبالتالي فإنّ تواجد وسيط بالغ يساهم كثيرًا في تطوير قدرات الطفل العقليّة والاجتماعيّة. وهذا ما أكّده الباحث ستارول-نوبيك (סטארול-נוביק, 2002)، حيث ادّعى أنّ هناك أهميّة كبيرة للتجارب العلميّة التي يجريها الأطفال في البيئة المحيطة بهم وأنّ الفعاليّات المرافقة باللغة تساهم في إثرائهم لغويّا، وهذا ما ينعكس أيضا في نتائج بحث (Bittman and other, 2012) الّتي تنصّ على أنّه لا يمكن لوسائل الإعلام، ومن ضمنها التلفزيون، أن تستبدَل بالفعاليّات المهمّة والمفيدة مثل قراءة القصص والكتب وغيرها، لتطوير اللغة، أي أنّ للوساطة أثرا ووقعا أهمّ وأكبر في عمليّة اكتساب اللغة مقارنة مع المشاهدة وحدها.

تظهر النتائج أيضا أنّ مشاهدة التلفزيون ووساطة المربّية تؤدّي إلى تنمية مفاهيم وتعابير مختلفة باللغة العربيّة الفصحى. لقد تضمّنت إجابات الأطفال أحيانا كلمات عاميّة وأحيانا أخرى كلمات عديدة بلغة عربيّة فصحى. يمكن تفسير ذلك بأنّ تكرار بعض الكلمات أمام الطفل بلغة فصحى أدّى الى تذويت الطفل لها بعد فهمه إيّاها، وذلك من خلال المحادثات والتجارب والاستماع إليها عبر البرامج التلفزيونية، حيث تمّ عرضها 3 مرّات خلال أسبوع. بالإضافة، فقد تمّ استخدام بعض الكلمات والمصطلحات والجُمل أيضا باعتماد وساطة المربّية، بلغة عربيّة فصحى، وهذا أتاح تذويت بعضًا منها وتذكّرها واستخدامها عند الإجابة عن الأسئلة المختلفة. ما يدعم هذه النتائج هو ما ادّعاه الباحث العبد (2005) حيث أشار إلى أنّ الطفل يتعلّم اللغة من خلال محاكاة الكبار والاستماع إلى ما يقال أثناء مشاهدة التلفزيون، ممّا يساعد على تعلّمه لتراكيب الجُمل والمفردات، فهو يحاكي كلّ ما يشاهده أو يسمعه. إنّ وجود الفجوة بين اللغة العربيّة المحكيّة واللغة العربيّة المكتوبة، يؤدّي بطبيعة الحال إلى استصعاب عند الأطفال العرب في الفهم؛ وذلك لأنّ الفهم اللغويّ الذي يتطوّر في اللغة المحكيّة عندهم لا يدعم بما يكفي عمليّة الفهم في اللغة المكتوبة، وعلى هذا، من المهمّ جدّا كشف الطفل العربيّ للّغة المكتوبة عن طريق قراءة القصص والاستماع إلى اللّغة المكتوبة عن طريق وسائل الإعلام المختلفة. البحث الذي أجراه أبو ربيعة (Abu- Rabia, 2000) يدعم ويثبت هذا الادّعاء، فقد بيّن البحث وجود علاقة بين الازدواجيّة الحاصلة في اللغة العربيّة وبين فهم المقروء. فالأطفال الذين انكشفوا على اللّغة المكتوبة في صف البستان كانت مهارتهم في فهم المقروء أفضل من الأطفال الذين لم ينكشفوا. كذلك الباحثة سايغ-حداد) (Saiegh- Haddad, 2005c)، وجدت في بحثها الذي أجرته حول أطفال عرب تتراوح أعمارهم بين 3، 4، 5 سنوات أنّ الأطفال الذين انكشفوا على اللّغة المكتوبة كان تحصيلهم في فهم النصوص سماعًا أفضل من الأطفال الذين لم ينكشفوا.

الواقع أنّ نتائج هذا البحث تدلّ على أهميّة التلفزيون في تطوير وتنمية تعلّم الأطفال ولكن النتائج تشير إلى أنّ التلفزيون وحده لا يكفي بل هناك أهميّة كبرى لوجود وساطة المعلّمة في التنمية والتطوير. فالطفل بحاجة إلى توجيه وإرشاد خلال المشاهدة، وبحاجة إلى شخص بالغ يقوم بربط العالَم الذي يشاهده مع العالم الواقعيّ الذي يعيشه. إنّ الفعاليّات التي يقوم بها البالغ مع الطفل مثل: القراءة، الكتابة والمشاهدة المشتركة تعتبر أُسسا مركزيّة لتطوير معرفة الطفل حول العالَم المحيط به، وتطوّر التنوّر اللغويّ ورؤية ظواهر معيّنة في حالات معينة.

الدلالات التربويّة للبحث

يمكن العمل على عدّة دلالات تربويّة مستقبلا:

اختيار سليم: يجب أن يقوم المعلّم باختيار البرامج المعروضة للأطفال وفقا لمعايير واعتبارات هامّة محدّدة، أساسها اللغة، والتي تأخذ بالحسبان تطوّر الطفل وتقدّمه بشتّى النواحي.

تحضير مسبق: يجب أن يطّلع البالغ (في البيت/ المدرسة) على ماهيّة البرنامج الذي سيتمّ عرضه مسبقا، أي أن يقوم بتفحّص مسبق للبرنامج ليتمكّن من التخطيط السليم للوساطة بالتركيز على مفاهيم، كلمات، مضامين، لمناقشتها.

القيام بالوساطة الكلاميّة: هناك أهميّة كبيرة لقيام البالغ عند الوساطة باستعمال اللغة المعياريّة، وذلك من خلال المحادثات، النقاشات والحوارات البنّاءة بينه وبين الطفل المتعلّم. وذلك ليتيح الفرصة لتطوير الطفل: لغويًّا، فكريًّا، تعليميًّا وأخلاقيًّا.

القيام بالوساطة العمليّة: هناك ضرورة ملحّة في أن تقوم المربّية بوساطة عمليّة، أن تقوم بتحضير فعاليّات وتجارب متنوّعة من أجل تطبيقها مع الأطفال؛ ممّا يعزّز لديهم عملية التعلّم واكتساب المفاهيم الجديدة. فالوساطة العمليّة تعمل على تذويت وفهم المادة المتعلّمة.

تخطيط سنويّ/ شهريّ: من المهمّ أن تقوم المربّية بتحضير قائمة بأسماء البرامج التلفزيونيّة التعليميّة العلميّة التي تتلاءم مع المواضيع المتعلّمة في البستان. الملاءمة بين هذه المواضيع والبرامج التلفزيونيّة يسهّل ويعزّز ويدعّم العمليّة التعليميّة والتربويّة.

من المهمّ القيام بأبحاث ودراسات أخرى تبحث في هذا الموضوع تتضمّن فئة أكبر من الأطفال مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق في التحصيلات بينهم.

قائمة المراجع

الدليمي،ع'. (2012). **وسائل الإعلام والطفل**. عمّان دار الفكر.

العبد، ن'. (2005). **أطفالنا والقنوات الفضائيّة**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

المسيلمي، أ'. (2005). **نشأة وسائل الإعلام وتطوّرها**. القاهرة. دار الفكر العربيّ.

الهيتي، هـ'. (2011). **الإعلام والطفل**. عمّان: دار أسامة.

بدير، ك'. (2013). **تنمية المفاهيم والمهارات اللغويّة للطفل**. القاهرة: عالَم الكتب.

شعلان، ث'. (2007). **الطفولة المبكّرة واللّغة**. المجلس العربيّ للطفولة والتنمية، لغة الطفل العربيّ في عصر العولَمة، (ص: 581 – 591). القاهرة: دار العلوم.

صالح، م'. (2009). **تنمية المفاهيم العلميّة والرياضيّة في الطفولة المبكّرة**: عمّان دار الفكر.

عبد القادر، م'. (2013). **الطفل والتلفزيون.** القاهرة: الدار المصريّة للعلوم.

كاظم، أ'. جابر، ج'. (2007). **الوسائل التعليميّة والمنهج**. عمّان دار الفكر.

ناسة، أ'. (2009). **الإعلام المرئيّ وتنمية ذكاءات الطفل العربيّ**. عمّان دار الفكر.

אגרת לחינוך. (1978). **מה עושה הטלוויזיה לילדינו?** כרך 65. ע' 89.

אשנהיימר, ר', קשתן, י', גור, ע', צימרמן, ח', ואלדר, א' (2000). **ללמד מדעים בדרך אחת, לראות ולשמוע, קולטים ומעבדים מידע**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בלום, א' (1982) . **ילד וטלוויזיה** . מגוון . 56-54 .

המועצה הלאומית לשלום הילד (2008). **ילדים בישראל**. הכנסת-מרכז המחקר והמידע.

הראתן, ר', ברגר, א', גסר, ד', פוירשטיין, מ' (2003). **סביבות מדברות – החינוך בעידן המדיה.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

ויגוצקי,ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי,התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. מ. צלרמאיר וא' קוזולין (עורכים). תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

וייסבלאי, א' (2009). **הגנה על ילדים ובני נוער מפני צפייה בשידורי טלוויזיה שאינם מתאימים לבני גילם.** הכנסת- מרכז המחקר והמידע.

כהן, א', דליות, נ' (2007). **אקטואליה במדיה – שגרה וחירום: ילדים בגיל הרך צופים במהדורות החדשות.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

למיש, ד' (1994). **החופש לצפות: מבט שני בטלוויזיה**. ישראל: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.

למיש, ד' (2002). **לגדול עם הטלוויזיה – המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

למיש, ד' (2006). **לגדול עם הטלוויזיה - המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער**. האוניברסיטה הפתוחה.

מינץ, ר׳, ונחמיאס, ר׳ (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע, **מחשבים בחינוך** (45 – 46), אביב – קיץ תשנ״ח. 25 – 31 .

מרכוס, א׳ (1984). **ילדים וטלוויזיה – חינוך לצפייה ביקורתית אנתולוגיה**. משרד החינוך והתרבות. ירושלים: המחלקה לפרסומים .

משרד החינוך-המזכירות הפדגוגית (2013). **מדע וטכנולוגיה- תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי –דתי** . ירושלים : האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים

סובלמן – רוזנטל, ו׳, וקליין, פ׳ (2002). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על התפתחותם של ילדים רגילים וילדים עם תסמונת דאון. בתוך סובלמן – רוזן טל וקליין, פ.ש (עורכות), **חלון של הזדמנויות לקידום תינוקות וילדים עם תסמונת דאון**. תל אביב: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע״מ.

סטרול-נוביק, ר׳ (2002). **תרבות מדעית וטכנולוגית לילדי גן.** משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית. תל אביב: רמות.

פוירשטיין, ר׳, ופוירשטיין, ש׳ (1995). **התנסות בלמידה מתווכת: סקירה תיאורטית.** בשדה חמד, ל״ו (א,ב): 50-7.

פרץ, ט׳, ולוי, א׳ (2008). **עיצוב סביבות למידה בגן המקדמות אוריינות מתמטית, מדעית וטכנולוגית.** מרכז דעגן: אוניברסיטת בר אילן.

קוצ׳יטו, ו׳ (2005). **עיצוב סביבה חינוכית – מהו ואיך.** מרכז פסגה, רמת גן.

קמפף,ז׳, הוק- טגליכט, ד׳, ובלום- קולקה, ש׳ (2006). ילדים מספרים טלוויזיה. **פנים, 37**, עמ׳ 38 – 47.

רוזן, א׳ (27 יוני, 2013). **מגע מסוכן: כך הילדים מתמכרים לסמארטפונים וטאבלטים**.

מגזין Mako. מ: http://www.mako.co.il/nexter-weekend/Article

Abu-Rbia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading com prehension in a diglossic situation. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal*, 13, 147- 157.

Anderson, D.R & Collins, P.A. (1998). *The impact on children's education:*

television's influence on cognitive development (working paper no.2)/ Washington, DC:U.S. department of Education, office of education (research and improvement).

Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology, 11*, 271-276.

Bittman, M., Rutherford, L., Brown., & junsworth, L. (2012). Digitalnative?: New and old media and children`s language acquisition. *Family Mat ters, 91*, p. 18-26.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Har vard University.

Brody, G. H., & Stoneman, z. (1983). The influence of television viewing on family interactions: contextual framework. *Journal of family issues* (2): 329 – 348.

Christakis, d. (2009). The effect of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta peadiatrica, 98,* 8-16.

Cunningham, A. E. (2010). Tell Me A Story: Examininig the Benefits of Shared Reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Vol. Eds.), *Handbook of early literacy Rwsearch*, vol. 3. New Yirk, NY: Guilford Press.

Howe ,C.A.(1993).Science in early childhood education . In: *Handbook of research on the education of young children*. New York : Macmillan Publishing company .

Isreali, R. (1987). Criteria for evaluation etv: a theoretical framework I, j.Baggaley, a. Duby & A. Lewy (eds), *evaluation of educational tele vision* (pp.24 – 48). Johannes burg, South Africa: South African Broadcasting Corporation.

Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross cultural experiences with a me diational approach*. New York: Garland.

Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell

Linebarger, D., & Vaala, S. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Re*

view, *2,* 176-202.

Mcdonnell, A., Friel-Patti, S., & Rosentahal-Rollins, P. (2003). Patterns of change in maternal-child discourse behaviors across repeated storybook reading. *Applied Psycholinguistics, 24*, 324-341.

Nigles, L.R., & Mayeux, L. (2001). Television as incidental language teach er in D.6. Singer & J.L. Singer (eds), *handbook of children and the media* (pp.135 – 152), thousand oaks, CA: sage.

NRC- National research council (1996). *National science education stan dards*. Washington, DC: national academy press.

Pflaum, S. W. (1986). *The development of language and literacy*. Colombus, OH: Merrill Publishing Company.

Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic con text: Problems and prospects. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives* (pp. 225-240). Springer: Dordrecht.

Schank, R. C. (1996). Goal-based scenarios: Cased-based reasoning meets learning by doing. In Leake, D. B. (Ed.), *Case-Based Reasoning. Ex periences, Lessons & Future Directions*. Cambridge, MA: MIT Press.

Snow, C. E., & Ferguson. C. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tavakoli. M., & Esmae`li, S. (2013). The Effect of using print Media on children`s literacy Development: A longitudinal Study. *Journal of Language teaching and Research, 3*, 570-578. http://ganenet.cet.ae.il