International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255

التربية على قيم التواصل بين فن التأويل والمخرجات السيكو تربوية

رجاء عاشق [1], زكرياء بدري [2] *

[1] أستاذة التواصل كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط

[2] أستاذ علم النفس كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط

z.badri@um5r.ac.ma

rajaa@.achiq@fse.um5.ac.ma

تاريخ استلام البحث: 2024/3/21 **تاريخ نشر البحث: 2024/4/17**

الملخص:

تعتبر التربية على قيم التواصل أمرا أساسيا، لبناء مجتمعات تراهن على الإنسان كمنطلق التقدم الحضاري. إن التربية على قيم التواصل والتنشئة عليها، يعزز التفاهم والاعتراف المتبادل بين الأفراد والمجتمعات. من هذا المنطلق، يسعى هذا المقال إلى إبراز فن التأويل كمنطلق فلسفي يقود إلى إبراز علاقة الأنا بالأخر من خلال رمزية الرسالة، هذا من جهة، أما من جهة أخرى، فيسعى هذا المقال إلى إبراز بعض المخرجات السيكوتربوية التي نرى بأنها كفيلة لدراسة قيم التواصل سيكولوجيا وأجرأتها تربويا.

الكلمات المفتاحية: التواصل، فن التأويل ; التمثل ; المعرفية الاجتماعية; نظرية التلقي.

المقدمة

يقتضي تحديد المرتكزات الفكرية والسيكو تربوية المرتبطة بكل من قيم التربية، والتواصل، الانفتاح على إشكاليات بحثية تأخذ بعين الاعتبار مدخل تأويل الرسالة. هذا إلى جانب الانطلاق من نظريات التلقي التي أصبحت تسلط جل اهتمامها على المتلقي القارئ أو المتلقي المشاهد الذي تعتبره عنصرا فاعلا (Actif). بدل اعتباره عنصرا سلبيا (Passif) لا وظيفة له في العملية الإبداعية التواصلية، فقد أعادت نظريات التلقي الاعتبار إلى عملية التلقي لأنها أساس العمل الإبداعية التواصلية، ولأن المتلقي هو فاعل أساسي في العملية الإبداعية، إذ لا يمكن إنتاج عمل تواصلي دون وجود متلق مفترض ، لفك دلالات الرسالة التي تتميز ببعدها النهائي رغم وجود إطار عام لها، إذ أن المتلقي يتدخل بدوره عبر أفعاله الذهنية وسلوكاته، كشريك في إعادة إنتاج الدلالات وتوجيهها وتأويلها حسب فهمه واستعداده وآفاقه.

نظرية التلقي ومراحل العملية الاتصالية

تذهب نظرية التلقي إلى أن عملية التلقي محكومة بقواعد إنتاج الرسالة، إذ ترى أن الدلات التي يضعها صاحب الرسالة في رسالة ما ليس بالضرورة أن تكون هي الدلالات التي يفهمها المتلقي من الرسالة، فعملية التفكيك والفهم والاستيعاب تحكمها شروط ومحددات تجعل من عمليات التلقي عملية شخصية وخاصة بكل متلقي؛ ولهذا تصبح الدلالة رهينة بمستويات الفهم والإدراك والتأويل ودرجة التفاعل التي تنشأ عند التلقي والقراءة. وهكذا؛ تحكم عملية التلقي القواعد التالية:

- لا يمكن تصور وجود كامل للدلالات داخل الرسالة، فالفراغات والغموض يمنع من الاستهلاك السلبي للمعنى، ويدفع التلقي في اتجاه المواجهة مع الرسالة وإنتاج دلالات جديدة أو توجيه شخصي للدلالات الموجودة في عملية الاتصال.
- التلقي هو تفاعل مع الرسائل وتقوم الفاعلية على مبدأ التفكيك من خلال التأويل والاستيعاب والفهم المشروطين بالتوجه الذي يتبناه المتلقي حسب تكوينه النفسي والثقافي وانتمائه الاجتماعي والإيديولوجي.
- تبنى عملية إنتاج الدلالات الجديدة انطلاقا من وجود تعدد الدلالات في الرسالة ، ودرجة الفراغات والغموض.
- لا يكون التلقي إلا في إطار سياقات ثقافية واجتماعية توجه عملية التفكيك والتأويل؛
- لا يمكن التفكيك بنفس الدرجة والشكل اللتين تم بهما تشفير أو إنتاج الرسالة لاختلاف المكونات والمجددات والسياقات الخاصة والعامة لعملية التشفير وعملية التفكيك.

على هذا الأساس يمكن أن نجمل أهم المراحل الاتصالية في ما يلي:

- جلب الانتباه: تعتبر ذاكرة المشاهد مجال التنافس والصراع بين مجموع الرسائل التي تعرض عليه خلال تفاعله الاجتماعي. ولا يكون هذا الأمر إلا من خلال التشخيص القائم على التركيز على مزايا الرسالة؛ والإثارة عبر توظيف كثيف للبعد الجمالي على مستوى المضمون؛ وبتوليد إحساس بالرضى وبخلق ألفة مع الرسالة المعروضة.
- التأثير: إن الإدراك هو مجموعة العناصر التي تشكل وعي الفر د بالعوالم الحسية أو المجردة. ويمكن اعتباره بالتالي الصور الذهنية التي يكونها الفرد عن بيئته، من خلال التجارب والخبرات المكتسبة. فالأشياء الحسية لا توجد عند الفرد كواقع مادي فقط، بل لها أيضا وجود مجرد أو صورة ذهنية عبر ترسبات اجتماعية أو نفسية. وهكذا يتولد البعد الادراكي عند المتلقي، لتعزيز اختياراته من باب تركيز الصور الذهنية على صدق مضمون الرسالة ومصداقيتها (JOANNIS, 2005 , p.231).
- تسهيل الحفظ و التذكّر: يمكن أن تكون العمليات السابقة، ذات مفعول قوي بدون أن يرتبط المتلقي باستمرار الرسالة وذلك عبر حضورها في فضاء التلقي الخاص به، ولهذا يجب حضور الرسالة عبر استعمال تقنية التكرار لضمان حضورها الفعلي، وقصد ضمان استمرار عملية التذكر. فلتركيز عملية الحفظ، يجب أن يكون التكرار مركزا حتى لا يدفع المتلقي إلى الملل ويقع في النفور من الرسالة (سامي ، 1999 ص 74).
- الاقتناع: تمر الرسالة عبر مستويات تصب جميعها في إقناع المتلقي، حتى يكون سلوكه ايجابيا عبر التأثير في وعي المتلقي وإثارته انفعاليا أو ذهنيا، وتعزيز الصورة الذهنية للرسالة، ودفع عناصر التشويش والمعوقات التي تحول دون اتصال فعال (شدوان، 2011 ، ص 110- 111).

لقد ظهرت نماذج متعددة توجه الرسالة نذكر منها نموذج A I D A ويقوم هذا النموذج على أربعة عناصر أساسية تتمثل في جذب الانتباه Capter l'Attention وإثارة الاهتمام Susciter l'Intérêt وإحداث الرغبة Stimuler le Désir والدفع إلى التصرف Pousser a l'Action.

رغم قيمة هذا النموذج واعتماده لفترة طويلة، فإن إهماله لمكون الإدراك دفع إلى ظهور نماذج أخرى من أهمها نموذج DAGMAR: Defining Advertising Gools to Mesure Advertising Result، الذي اعتمد على المستويات الذهنية والنفسية التي تحفز أو توجه السلوك التواصلي للمتلقي، ويقوم هذا النموذج على المرحلة المعرفية Etape de connaissance؛ تقديم المعلومات المتعلقة بالرسالة. ومرحلة الفهم Etape de compréhension، والتي تحدد قياس أهداف الرسالة لبناء عملية الترويج. ومرحلة الإقناع Etape de conviction التي يتم فيها العمل على اقناع المتلقي وتوجيه السلوك ، لتحقيق النتائج الإيجابية (شدوان، 2011 ، ص 53).

التربية على التواصل ومرتكزاتها النظرية

من أجل التأكيد على دور الوساطة بين الأنا والآخر باعتباره إما أنا مغايرا أو نصا مكتوبا، وقصد تجاوز انغلاق الذات يمكن الاستناد إلى تصور فكري يكشف التجارب العميقة الانسانية والتي يتم التعبير عنها من خلا مونولوجات داخلية من قبيل: لماذا سأكون إنسانا خير؟ ولماذا يوجد الشر؟ لماذا الاخلاق أولا؟ ما الذي يجعلني أحس بالخطأ والخطيئة؟ لماذا ينتابني إحساس الارادة والكينونة حينما أسلك سلوكا قيميا؟ إن الكثير من هذه التساؤلات نتقاطع فيها مع الفيلسوف بول ريكور خاصة في كتابه " فلسفة الإرادة: الإنسان الخطاء"(بول ريكور، 2003)

إن الإشكال الأساس الذي يتوارى خلف هذه الاشكالات الجزئية هو إشكال الصراع، فربط الصراع بأساس مادي أو رمزي أو عرقي أو ديني أو غيرها من الأسس، يولد ما يسمى بالخلفيات التبريرية فإذا كانت الإيديولوجيات والمعتقدات التي تتغذى عليها القرارات والسلوكات العنيفة والإقصائية، تقود إلى النظر إلى الاخر، المختلف باعتباره عدو وبالتالي يستوجب الحرب/الاقصاء / الازالة فإن هذه الإيديولوجيات تتغذى في الأصل على ما يسمى هرمينوطيقيا بصراع التأويلات (Ricoeur, 1969) .

يستقي الاختلاف بين الأنا والأخر أسسه من صراع التأويلات حول القضايا المطروحة في النصوص. فلا وجود في اعتقادنا للتربية على القيم في بعدها الكوني، ما لم يتم تبني معايير كونية تعترف بالواحد داخل المتعدد، وتحول دون اتساع دائرة التأويل واتخاذه صور النسف والإقصاء. وهذا يعني أننا أمام ورش كبير يستحضر حوار الحضارات والثقافات ويهمش خطاب الطائفة ويتجاوز في نفس الوقت التصور القاضي بأن من يملك المعنى يملك القوة. وما يعطي مشروعية لهذا التجاوز كون أن الرموز لا تقدم نفسها بلغة مباشرة، بل تحتاج إلى التأويل من حيث هو وساطة تقود إلى كشف ما يتوارى خلف الرمز، وهذا يعنى أن إجراء التأويل للرمز يستدعي قواعد لفك الرموز(بول ريكور،2003 . ص15).

لقد انشغلت الهيرمونيطيقا من حيث هي فن للتأويل، بتحليل النصوص المكتوبة خاصة الدينية في البدء. وتأتي حاجة العقل إلى تأويل الرسالة، من الرسالة نفسها. غير أنه يتعين تقييد التأويل "بمجموع القواعد والمعايير التي تقتضي من المؤول اتباعها، حرصا منه على فهم ظاهر النص الرسالة وباطنها"(بريمي، 2003، ص 33). من هذا المنطلق اتسع مجال الاهتمام بالتأويل، من الانشغال بالنصوص الدينية إلى النصوص التي تعكس تجليات تجربة الحياة، في أبعادها الفنية والأدبية والفلسفية وغيرها.

على هذا الأساس يتضح أن مد خل التربية على القيم يتمثل في الاستناد الى قواعد ثابتة في ممارسة التأويل؛ وربط تأويل النصوص بغايات وأهداف قيمية؛ ونأي الفهم عن أن يكون عملية تفرقة ذهنية، إلى أن يكون عملية تتم من خلاله معايشة التجربة التي يعبر عنها النص (أبو زيد، 1999.ص 28). ومنه يصبح الآخر باعتباره شريكا في الحياة، وسيطا يسمح باستقبال نتاجات الذات عبر وساطة النص.

يقيد التأويل بمجموعة من القواعد التي يتسنى بها الوصول إلى فهم موضوعي. وهذا في اعتقادنا كفيل بالحد من اتساع دائرة التأويل، ومن تم الاتفاق على قيم انسانية كونية تكون بذلك أهدفا وغايات للتربية ومن بين هذه القواعد ما يلي:

- مبدأ الكلية لأن الفهم العميق للجزئي يفترض سلفا النظرة الكلية
- مبدأ الانسجام أو تناسق جميع الأجزاء في الكل.
- مبدأ البنية لأنه من الضروري الكشف عن البينة أو عناصرها المختلفة.
- مبدأ الزمنية أو التاريخية لأن الوقائع والأحداث النفسية تتم دائما في زمن معين.
- مبدأ الدلالة أو المعنى الذي يحمله الفعل والحدث (باغورة، 2005، ص.113).

يوضح عمل ديلتاي إحراج الهيرمونيطيقا المركزي الذي يخضع فهم النص لقانون فهم الغير والذي يعبر عن نفسه فيه. فمعرفة الذات/النص، هي قبل كل شيء تأويل لا يقل صعوبة عن تأويل الآخرين، لأنني لا أفهم نفسي إلا بالعلامات التي أقدمها عن حياتي الخاصة (Ricoeur, 1970). تتأسس فهم التجربة الذاتية باعتبارها موضوعا هيرمونيطيقا، عند ديلتاي ضمن جدلية الأنا و والاخر، أي فهم الرسالة من خلال وضع الذات في مقام التجربة الذاتية لمبدعه. أو كما يشير إلى ذلك ديلتاي إعادة اكتشاف "الأنا" في "الاخر" أو إسقاط "projection" الذات في شخص أو موضوع ما. فعن طريق هذا الإسقاط تنشأ أشكال الفهم في الحياة العقلية كما يرى حامد أبو زيد (أبو زيد، 1999، ص 28). أو كما يقول ريكور "لقد أصبح التأويل يعنى ترجمة دلالة سياق ثقافي معين، إلى سياق ثقافي آخر وفق قاعدة مفترضة لتكافئ المعنى"(ريكور، 1999، ص 113).

إن الأخذ بالتنوع الثقافي والرهان على ترسيخ التمثلات حول قيم السلم يفرض في نظرنا الاشتغال سيكوتربويا على:

مدخلات سيكولوجية للتربية على قيم التواصل

دراسة التمثل وتعزيز قيم التواصل

يقر تيبرگهاينTiberghien بوجود ثورتين شهدتهما السيكولوجية المعرفية، الأولى تمثلت في النفاذ إلى العلبة السوداء من خلال دراسة التمثلات تجريبيا، والثانية عند اعتبار هذه الأخيرة خاضعة للحساب الذهني. على هذا الأساس تمحور اهتمام المعرفيين الأوائل من جهة حول الأنشطة الرمزية التي يستعملها الذهن لمنح المعنى، ومن جهة أخرى حول الطريقة التي من خلالها يبني الفرد مختلف الدلالات (Tiberghien, 1999).

إننا في حاجة ماسة اليوم إلى فهم كيفية اشتغال وبناء التمثلات حتى يتسنى لنا العمل على تربيتها وفق استراتيجيات بيداغوجية تمكن من تحقيق أهداف التربية على السلم والتواصل. ويكفي هنا أن نذكر بأن " التمثل باعتباره شيئا آخر يقوم داخل النظام المعرفي على ترميز المعلومات التي يتم استقبالها من المحيط وتحريكها واستعمالها (Le NY, 1985). وبأن التميز أساسي بين " التمثلات ككيانات قارة في الذاكرة البعيدة المدى، وتمثلات لحظية تندرج في نظام ما ". على هذا الأساس، فالتمثل عُد نقطة حاسمة في فهم الاشتغال الذهني اشتغال يجعلنا أمام جملة من الاشكاليات لنزعم الاجابة عنها في هذا السياق: كيف ننتقل من التمثل الفردي للقيم إلى التمثل الجماعي للقيم؟ كيف نطور الاشتغال الذهني اللازم لتحقيق أهداف التربية على التواصل؟ كيف ندرس المعرفية في بعدها السياقي باعتبارها حاملة لمختلف الدلالات المتعلقة بالسلم والقيم وبالصراع والعداء؟.

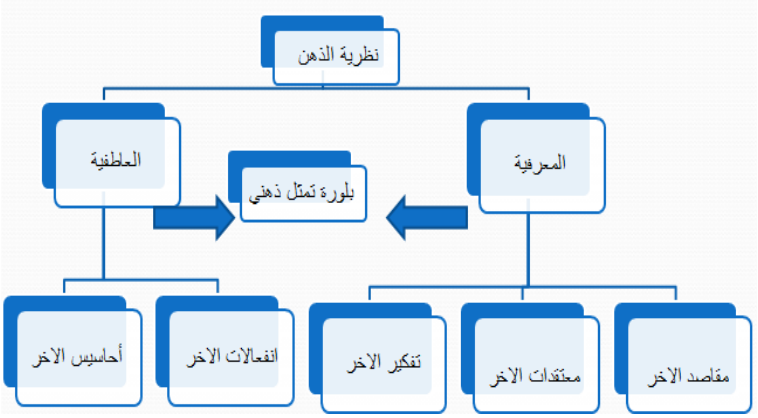
دراسة المعرفية الاجتماعية وتعزيز قيم التواصل

يمكن تلخيص أهم التصورات المعتمدة حول المعرفية الاجتماعية باعتبارها إطارا لفهم التفاعلات النفسية والاجتماعية للذات في علاقتها بالآخر فيما يلي:

يجعلنا التركيز على البعد المعرفي في فهم التفاعل بين الانا والاخر ومن تم التربية على تقبل اختلافه، نكتفي بإبراز دور نظرية الذهن التي تعتبر قدرة على عزو الحالات الذهنية مثل المعتقدات والمشاعر والرغبات للذات انطلاقا من الآخر. ويتحدد دورها في فهم القصد من وراء السلوك وخلق التعاطف، وذلك من منطلق أن الآخر يملك مشاعر ومعتقدات ورغبات كما تمتلكها الذات. وتشتغل هذه القدرة عبر قراءة إيماءات الوجه وتعبيراته وحركاته (Patricia, Simon, 2010).

ويمكن توضيح اشتغال نظرية الذهن كمحدد لفهم العلاقة بين الانا والاخر وكقدرة ذهنية قابلة لتشخيص والتربية من خلال الشكل التالي:

نظرية الذهن كمحدد لفهم العلاقة بين الانا والأخر



- تقوم نظرية الذهن على مبدأ، أن الرؤية تقود إلى المعرفة، فالأطفال في سن سنتين يظهرون ما يسمى بالمنظور البصري للآخرين، والذي يحدث عبر مستويين؛ المستوى الأول هو استنتاج ما يراه شخص آخر. والمستوى الثاني يتعلق بكيفية ظهور شيء معين للآخرين (الرؤية المعكوسة).
- تقوم نظرية الذهن على مبدأ الرغبة، ففهم السلوك يتوقف على تحديد الرغبة التي تحرك السلوك. ومن الملاحظ أنه في سنتين يستطيع الطفل التميز بين رغبته ورغبة الأطفال الآخرين (Thierry, Fabienne, Martial, 2014)..
- تقوم نظرية الذهن على الاعتقاد المبني على الانفعالات: في سن 3 سنوات يتمكن الطفل من بناء معتقدات مرتبطة بالانفعالات. إذ كان طفل أ يريد شيء أ وأحضر إليه الأب شيء ب فإن الطفل يعرف تحديد الانفعال الملائم للوضعية.
- تقوم نظرية الذهن، على اللعب التخيلي، إذ يشكل حلقة أساسية لتجسيد أدوارها المتعلقة بفهم السلوك الاجتماعي، وتسهيل عملية التواصل، والقيام بعملية الخداع أي التظاهر بشيء صحيح وهو خاطئ، إلى جانب التعاطف، الوعي الذاتي وغيرها من الأدوار (Patricia, Simon, 2010).

المخرجات السيكوتربوية لتعزيز قيم التواصل

إن إشكالية تنزيل قيم التعايش والتفاعل الايجابي بين الأنا والآخر: في ظل الاختلاف بين الأفراد والجماعات ، وفي ظل تضارب المصالح. يجعلنا جميعا أمام تحدي بناء الوعي بقيم السلم والتواصل والتسامح وتصريفها في سلوكات ومواقف ووضعيات قابلة للتعليم والتعلم.

تستوجب التربية على التواصل في اعتقادنا ، الاشتغال سيكولوجيا وتربويا على ثلاث مكونات أساسية تحدد نمط الشخصية /الفرد الذي نسعا إلى تنشئته اجتماعيا والأمر يتعلق بـ: المعتقدات والانفعالات والسلوكات المرتبطة بالتواصل.

يفرض مطمح بناء السلوك والوعي القيمي لدى الفرد والجماعة، وجود فلسفة لقيم التواصل والتعايش والتسامح البين ذاتي. وهذه الفلسفة ستبقى طموحات مثالية، إن لم يتم تصريفها سيكولوجيا وتربويا وبيداغوجيا.

التربية على التواصل، تربية على التفكير

تفرض فكرة تعلم الطفل التفكير والتواصل، الاشتغال على حلول عملية وبلورة أدوات ديداكتيكية، تتناسب مع سن الطفل وقدراته الذهنية لجعله ينخرط في التفكير الحر. إن المقصود من تعلم التفكير والتواصل، ليس هو تعلم المعارف والمضامين الفكرية والمذاهب الفلسفية، وإنما نعني بذلك تعلم فن طرح الأسئلة واقتراح الآراء بحرية وإبداع دون خوف أو تردد. وذلك عبر الحوار الذي يجمع بين التواصل اللفظي المقنع والتبادل الفكري العقلاني. فالحوار الفكري، لم يكن مجرد محادثة أو تبادل لفظي، وإنما يتطلب الحوار انخراطا ذهنيا أو عقليا من قبل الأشخاص المتحاورين. وهذا الحوار في اعتقادنا هو طريق مركزي لتنشئة الجيل على القيم بصفة عامة وقيم التواصل بصفة خاصة.

البعد الاجتماعي وتحقيق أهداف فلسفة التواصل

نجد أنفسنا في الحقيقة لمقاربة هذا البعد، أمام رهان كبير يتجسد في التفكير في قيم الحداثة وفق رؤية تواصلية تخرج العقل/الذات من تقوقعه على ذاته، إلى الانفتاح على الأخر. وهو مسعا جعل العديد من رواد مدرسة فرانكفورت خاصة الجيل الثاني والثالث (هبرماس، أكسل هونيت) (الأشهب، 2005) يقحمون عنصر اللغة، باعتبارها فعلا لغويا تبادليا لجملة العلاقات الاجتماعية، تروم تحقيق التفاهم. والشرط في ذلك تسلح الفاعلين بالحجج واحترام قواعد التواصل وتقبل الاختلاف، بغية الوصول إلى اتفاقات مشتركة أو كما ينعته هابر ماس الاجماع على الحقائق.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة ما حدود الاجماع الذي يشكل مدخلا لتحقيق قيم السلم والتعايش والاخاء والتواصل؟

إن الاتفاق البين- ذاتي ليس وحده منطلقا لتحقيق قيم السلم والتعايش والتواصل، بل يمكن الانطلاق من نموذج الصراع من أجل الاعتراف، ذلك أن إلغاء الاعتراف يقود إلى الإذلال والاحتقار. وهذا يتقاطع مع أهداف فلسفة أكسل هونت الرامية إلى إيجاد طريقة تمكن الأقليات والمنبوذين من نزع الاعتراف من ثقافتهم، بغية تصريف تجاربهم في الفضاء الديمقراطي ، انسجاما مع كون وعي الإنسان بذاته يتوقف على التجربة الاجتماعية للاعتراف به.

لهذا الاعتراف مجالات مثل؛ مجال التعاطف الذي يتضمن أواصر قوية، وهذا الاعتراف يكون مدفوعا بالحاجة التي تجعل الفرد يتوسط بين تقديره لذاته وتبعته للأخر. ومجال الاعتراف، فهو مجال حقوقي يفترض فيه إعطاء الحرية للفرد كذات واعية، بواجباتها وحقوقها (الحوني، 2011). ، أي نزع احترام اجتماعي يخول استغلال القدرات الخاصة ويسمح بتبني قيم خاصة بهوية ثقافية معينة. وإذا كان هابر ماس يرى أن مصدر الشرعية فضاء عمومي يقوم على حرية التعبير بين إرادات فردية تسعى إلى التوافق الذي يتجسد في القوانين، فإن هونت ينطلق من التشيؤ والاغتراب الذي يشعر به الأفراد، ليبين أن المشروعية والعدالة وقيم السلم لا تتم إلا، بتحقيق الاعتراف المتبادل عن طريق التعاطف القائم على الحاجة، و القانون القائم على مبدأ المساواة، والثقافة القائمة على مبدأ التضامن.

خاتمة

تبقى التربية على القيم وتحقيق أهداف التواصل مشروعا ومطلبا ملحا أمام، ما تعرفه المجتمعات من تغير في القيم وما نشهده كل يوم من مظاهر الاغتراب والإرهاب والحرب، إن أهداف التربية على التواصل، تقتضي الاشتغال وفق براديكم يقوم على التعالق بين التخصصات، تلعب فيه العلوم الانسانية دورها المأمول. فمن الضروري في اعتقادنا تدخل علوم التربية لتصريف أهداف التربية على السلم بيداغوجيا. ولا بد أن يتدخل علم النفس بهدف دراسة الأبعاد المعرفية والسلوكية والانفعالية لأجرأة قيم التربية على السلم. ولابد أن يتدخل عالم الانتروبولجيا لاستدماج خصوصية قيم الشعوب. ولابد أن يتدخل عالم الاجتماع لفهم الثملات حول القيم المتعارضة وكيفية تأثيرها من سلم وعداء، من تواصل و عنف، من تعاون وفردانية.

المراجع والتوثيقات

1) بول ريكور، فلسفة الإرادة: الإنسان الخطاء، ترجمة عدنان نجيب الدين، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى ، 2003
2) بول ريكور: الدلالة والشعرية والهرمونيطيقا، ترجمة مصطفي النحال، ضمن مجلة فكر ونقد، العدد 16، 1999.
3) عبد العزيز سامي ، محمد العالم صفوت ، مقدمة في الإعلان، مقدمة في الإعلان، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، مصر، 1999 .
4) شدوان علي شيبة، الإعلان المدخل والنظرية، دار المعرفة الجامعية للنشر ، الإسكندرية، مصر، الطبعة الاولى 2011 .
5) محسن الحوني، "من التواصل الى التفاهم والاعتراف ، بين هابر ماس وهونت"، مجلة التفاهم، العدد 31، 2011.
6) محمد الأشهب، "التفكير مع هابرماس ،ضد هابرماس "،كارل اتو ابل، ترجمة: عمر مهيبل، منشورات اختلاف، المركز الثقافي العربي، 2005.
7) بريمي عبد الله، السيرورة التأويلية بين هرمينوسيا هانس جورج غادامير وبول ريكور، دار الثقافة والإعلام، الإمارات، الطبعة الأولى، 2010 .

8) الزواوي باغورة، :الفلسفة واللغة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2005.
9) نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الخامسة، 1999.

الرايه الدولية الالكترونية
INTERNATIONAL ELECTRONIC ALRRAYIH

International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255

Education on the values of communication between the art of interpretation and psycho-educational outcomes

Rajaa achiq[1]*, Zakariae[2]

[1] *Professor of Communication, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat*
[2]*Professor of Psychology, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat*
z.badri@um5r.ac.ma
rajaa@.achiq@fse.um5.ac.ma

Submission date:21/3/2024 **Publishing date: 17/4/2024**

Abstract:

Education on communication values is considered essential for building societies that rely on humanity as a basis for civilization. Educating on communication values and upbringing on them enhances understanding and mutual recognition between individuals and communities. From this perspective, this article seeks to highlight the art of interpretation as a philosophical basis that leads to highlighting the relationship between self and other through the symbolism of the message. On one hand, this article aims to highlight some psycho-educational outputs that we see as capable of studying communication values psychologically and implementing them educationally.

Keywords: Communication; Art of Interpretation; Representation; Social Cognitive; Reception Theory.

References:

[1] Jean, Dupont. 2008, "L'impact de la communication parent-enfant sur le développement émotionnel de l'enfant" Éditions de la Communication .
[2] Marie, Martin, 2016, "Les compétences sociales et la réussite scolaire : l'importance de la communication interpersonnelle" Presses Universitaires de France.
[3] Sophie, Lambert, 2019, "La communication non verbale chez les enfants : stratégies d'intervention et implications éducatives" Éditions L'Harmattan.
[4] Pierre, Dubois. 2020, "Les défis de la communication numérique dans l'éducation : implications pour la santé mentale des adolescents" Éditions Gallimard .
[5] Claire, Lefèvre. 2017, "L'éducation émotionnelle à l'école : intégration des compétences socio-émotionnelles dans le curriculum scolaire" Éditions Nathan ,
[6] Thierry, M., Fabienne, C., Martial, V. L. (2014) Neuropsychologie des fonctions exécutives. Marseille : Solal.
[7] Tiberghien, G. 1999. La psychologie cognitive survivra-t-elle aux sciences cognitives ? Psychologie Français, n° 44, (3), p.265- 283.
[8] Le NY, J.F. (1985). Comment se présenter les représentations. Psychologie Française, 30. p.231-238.

[9] Patricia, H., Simon, B.C. (2010). teaching children with autism to mind-read. A practical Guide. New Jersey : WILEY.
[10] JOANNIS Henri, 2005, De la stratégie Marketing à la création publicitaire, Dunod Édition .
[11] Patricia, H., Simon, B.C. (2010). teaching children with autism to mind-read. A practical Guide. New Jersey : WILEY
[12] Ricoeur, P. (1969), le conflit des interprétations : Essais d'herméneutique, Pari, Seuil.
[13] Ricoeur P. (1970), du texte a l'action, Essais l' herméneutique, paris, seuil.