مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
http://scientific-journal.sustech.edu/

الاستراتيجية التوجيهية في نصوص تعليم اللغة العربية لغة ثانية–(دراسة في تداوليات الخطاب)

بدر بن علي العبد القادر – أستاذ لسانيات النص وتحليل الخطاب المشارك في قسم علم اللغة التطبيقي –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

يتناول البحث الاستراتيجية التوجيهية في نصوص تعليم اللغة العربية لغة ثانية في جانبها الإلزامي بأسلوبي: الأمر، والنهي، متخذًا من (سلسلة كنوز التعليمية)، مدونة للبحث، من خلال تقسيمه إلى مبحثين هما:

المبحث الأول: المرجعية النظرية، وفيها عرض نظري لأبرز القضايا ذات العلاقة بالموضوع من خلال مطلبين هما:

1.المطلب الأول: المفاهيم ذات العلاقة:

2.المطلب الثاني: الاستراتيجية التوجيهية:

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية:

1.المطلب الأول: وصف مدونة البحث.

2.المطلب الثاني: صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي في النصوص التعليمية للسلسلة.

وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكان أبرز ما توصل إليه البحث من نتائج تتمثل في الآتي:

1. حرص مؤلفي السلسلة على تثبيت المعنى وترسيخه لدى المتعلمين من خلال استخدام الصيغ الملزمة بقبوله.
2. تضمنت أغلب الصيغ التوجيهية أسلوب الإقرار بالمضمون الذي يرغب المخاطِب في تحقيقه لدى المخاطَب.

عمدت أغلب الصيغ على تحقيق التأثير في المتلقي، وحمله على تنفيذ المضامين التوجيهية.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، الخطاب التعليمي، الاستراتيجية، التوجيه، الأمر، النهي.

ABSTRACT

The research deals with the guiding strategy in the texts of teaching Arabic as a second language in its compulsory aspect in two ways: the imperative and the prohibition, based on (Kunooz educational series), a research corpus, by dividing it into two topics:

The first topic: theoretical reference, and theoretical presentation of the most prominent issues related to the subject through tow requirements:

1- The first requirement is the concepts.

2- Second requirement: Steering strategy.

The second topic is the applied study:

1- The first requirement: is the description of the search corpus.

2- The second requirement: is the formulation of imperative in the educational texts of the series, and the researcher used the descriptive and analytical method.

the main results of the research are as follows:

1- The authors of the series were keen to stabilize the meaning and entrench it in the learners through the use of formulas binding to accept.

2- Most of the guidance formulas included the method of acknowledging the content that the addressee wishes to achieve in the recipient.
3- Most formulas worked to achieve impact on the recipient, and led to the implementation of the guiding contents.

المقدمة

من القضايا الـمُسلم بها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية أنه:" لا وجود لأي تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصدية وراء فعل التواصل، ودون وجود إبداع، أو على الأقل دون وجود توليف للعلامات"، (دال، 2004: ص 126)، وعليه: " يكون إنتاج الخاطب بين طرفيه مرهونًا بفهم مقاصد المرسل...أو في الاستراتيجيات التي تبلور العلاقة بين طرفي الخطاب، ويتم ذلك بإدراك مقاصد المرسل"، (الشهري، ٢٠٠٤: ص211).

كما أن العناية بالاستراتيجيات الخطابية التي في ضوئها تبنى النصوص وتعلم للدارسين من الأسس التي يجب مراعاتها في تصميم المحتوى التعليمي، مع الأخذ بالحسبان: "تتعد الاستراتيجيات الخطابية بتعدد الظروف المحيطة فما يكون مناسبًا في سياق ما قد لا يكون كذلك في سياق غيره، وبهذا فإن تغيُّر بعض العناصر يستتبع تغيرًا في الاستراتيجية المنتقاة لتحقيق الهدف...فالاستراتيجية خطة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود، وبما أنها كذلك، أي خطة، فهي ذات بعدين: أولهما: البعد التخطيطي، وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني، وثانيها البعد المادي الذي يجسد الاستراتيجية لتتبلور فيه فعلاً، ويرتكز العمل في كلا البعدين على الفاعل الرئيس، فهو الذي يحلل السياق، ويخطط لفعله، ليختار من الإمكانات ما يفي بما يرد فعله حقًّا، ويضمن له تحقيق أهدافه"، (الشهري، ٢٠٠٤: ص53).

ومما لا شك فيه أن تحليل الخطاب والاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها الكاتب في خطابه تعين على فهم أفضل للمعاني والمفاهيم التي يريد الكاتب إيصالها إلى القارئ، وبخاصة النصوص التي تكونت من بنى ومستويات مختلفة، (حسيني، ناظميان، 2016: ص 213)، فـ:"لكل خطاب شكله اللغوي الخاص به، ولا شك أنَّ هناك علاقة بين شكله اللغوي ومعناه، لذا يجب الربط بين قصد المرسل، الذي يريد التعبير عنه في خطابه وشكل اللغة الدال عليه، وذلك من خلال النظر إلى سياق التلفظ بالخطاب"، (فضيلة، 2010: ص 287).

كما: "تعدُّ المقاصد من أهم العوامل التي تؤثر في استعمال اللّغة وتأويلها كما تؤثر بدورها في توجيه المرسل إلى اختيار استراتيجية الخطاب"، (فضيلة، 2010: ص 283)، ويتمثل الدّور الأساس للمقاصد في بلورة المعنى كما هو عند المرسل، من خلال مراعاته كيفية التعبير عن قصده، واستخدام الاستراتيجية التي تضمن نقل مقاصده مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى، وتكمن وظيفة اللغة في تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب بما يناسب السياق، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصر الخطاب. (الشهري، ٢٠٠٤: ص 180)، فالمرسل:" لا ينتج المرسل خطابه غفلاً من اعتبار السياق فلا خطاب دون انخراطه في سياق معين، كما لا يتجلى الخطاب دون استعمال العلامات المناسبة، فقد يستعمل المرسل اللغة الطبيعية، كما قد يستعمل بعض العلامات غير اللغوية، ليمارس بها خطابا قد يوصف بأنه نوع من السلوك، ويتنوع تصنيف السلوك، فقد يوصف بالسلوك المتأدب، أو بالسلوك العدواني، وغير ذلك من الأوصاف"، (الشهري، ٢٠٠٤: ص 55).

كما:"أن امتلاك الكفاءة اللغوية (أدوات اللّغة ووسائلها) لا تكفي وحدها لإبلاغ المقاصد، بل يتم نقل القصد إلى المرسل إليه باستثمار وبلورة تلك الوسائل والأدوات، ومنه امتلاك الكفاءة التداولية بما فيها من استثمار جيّد للغة والتحكم في توظيفها داخل الخطاب"، (فضيلة، 2010: ص 285).

ونظرًا لأهمية تضمين الخطاب التعليمي أساليب توجيهية قصدية وفق استراتيجية معينة فإن هذا البحث يناقش استراتيجية الخطاب التوجيهي الإلزامي في نصوص تعليم اللغة العربية لغة ثانية، متخذًا من (سلسلة كنوز التعليمية)، مدونة للبحث، من خلال تقسيمه إلى مبحثين هما:

المبحث الأول: المرجعية النظرية، وفيها عرض نظري لأبرز القضايا ذات العلاقة بالموضوع من خلال مطلبين هما:

1. المطلب الأول: المفاهيم ذات العلاقة: (الاستراتيجية الخطابية/ التعليمية، الخطاب/ الخطاب التعليمي: النص/ النص التعليمي/ التوجيهي، تحليل الخطاب/ الخطاب التعليمي، التداولية).
2. المطلب الثاني: الاستراتيجية التوجيهية: (المهاد النظري للاستراتيجية. صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي: التوجيه بالأمر، والتوجيه بالنهي).

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية:

1. المطلب الأول: وصف مدونة البحث.
2. المطلب الثاني: صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي في النصوص التعليمية للسلسلة.

وفيه حُلِّلت نصوص السلسة الستة للمستويات الثلاثة: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم لمعرفة تكرارات صيغ التوجيه الإلزامي بأسلوبي: (الأمر)، و(النهي)، المستخدمة وفق استراتيجية الخطاب التوجيهي الإلزامي، ومعرفة أساليبها الإلزامية المباشرة، وصيغها التوجيهية، ونماذجها في نصوص السلسة، مع تحليل النتائج وذكر أسباب كثرة ورودها أو قلته أو حتى عدمه.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة اللغوية، ويحللها علميًّا؛ للوصول إلى النتائج المستهدفة من البحث، فالتحليل الوظيفي للغة الخطاب يعمل على ربط النظام اللغوي بالوظائف التي يمكن لهذا النظام أن يؤديها من خلال التراكيب المختلفة، التي تشكل بنية هذا النظام وأساسه، مع النظر إلى أن كل تركيب أو بناء لغوي يمكن أن يؤدي وظيفة مختلفة. (دي سوسير، 1985: ص 111-115). ثم ختم البحث بأبرز ما خرج به من نتائج وتوصيات.

المبحث الأول

المرجعية النظرية

المطلب الأول: المفاهيم ذات العلاقة:

1- الاستراتيجية الخطابية/ التعليمية:

تُعدُّ الاستراتيجية التي يستعملها المرسل في الخطاب وسيلةً تتجسد باللغة لتحقيق المقاصد. (الشهري، 2004: ص 187)، والوصول إلى غرضه المقصود (التأثير)، وفقا لمراعاة ثلاثة أبعاد هي: هدف الخطاب، وعناصره السياقية التي تُنتج ضمنها، والعلاقة القائمة بين طرفي الخطاب (المرسل والمتلقي). (بن فطوم، 2011: ص 65)، فهي:"المسلك المناسب الذي يتخذه المرسِل للتَّلفظ بخطابه، من أجل تنفيذ إراداته، والتَّعبير عن مقاصده، التي تؤدِّي لتحقيق أهدافه، من خلال استعمال العلامات اللُّغوية وغير اللُّغوية،وفقًا لما يقتضيه سياق التَّلفظ بعناصره المتنوعة، ويستحسنه المرسِل"،(الشهري، 2004:ص 62)، بمعنى أنها:" خطة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود، وبما أنها كذلك، أي: خطة، فهي ذات بعدين؛ أولهما: البعد التّخطيطي، وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني. وثانيهما: البعد المادي الذي يجسد الاستراتيجية لتتبلور فيه فعلا". (الشهري، 2004: ص 53). فـ:"الاستراتيجيات التي يتبناها المتكلم في خطاباته، لا بد أن تكون نتاج القصد؛ وعليه تكمن غاية المتكلم أثناء مخاطبته للآخر في انسجام مقاصده بالأساليب التي يصوغ عليها ملفوظاته"، (عمر، 2011: ص 251).

وتُعرف الاستراتيجية الخطابية بأنها:"طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها"، (BROWN,1994, P 104) في:(العبدان، والدويش، 1998: ص 172)، فالاستراتيجية الخطابية تعني:" كيفيات في التعامل مع الخطاب وتناوله. تختلف فيما بينها اختلافًا نسقيًا، تختلف في حصر الموضوعات ووصلها وفصلها وربطها، وتفريع بعضها من بعض، كيفيات تختلف في تركيب أشكال العبارات، في اختيارها وتنصيبها وإنشاء مجموعات وتركيبها في وحدات بلاغية كبرى، وفي التعامل بالمفاهيم، لوضع قواعد استخدامها ... وإنشاء بناءات مفاهيمية انطلاقا من ذلك"، (فوكو، 1987: ص 65).

وعليه فقد ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالخطاب:"لكونه عملية يقوم بها المرسل باختيار العبارات والكلمات المناسبة، وكذا اختيار السياق المناسب، فهو قبل التلفظ بخطابه يخطط لكيفية إنتاجه وكذا كيفية إيصال معناه إلى المرسل إليه، فالمرسل يحرص كل الحرص على استعمال اللغة استعمالادقيقًا يتواءم والسياق، وحتى يتمكن من القيام بهذه العمليات لا بد وأن تكون لديه كفاية لغوية بالإضافة إلى الكفاية التداولية"، (قسيمة، 2011: ص 71) ، فعمليات المعالجة الموجهة إلى هدف، والجارية عن وعي عند إنتاج النص واستقباله، تعتمد استراتيجية تخاطبية، تكون هي نتيجة سلسلة من عمليات اختيار واتخاذ القرار، تجري بوعي في العادة تُحكَّم من خلالها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف تواصلية، (هاينة مان، فيهفجر، 1999، 2004: ص 313، 314، 269).

أما الاستراتيجية التعليمية فتعرف بأنها:"مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانًا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل"،(الفاربي وآخرون، 1994: ص 300).

2- الخطاب/ الخطاب التعليمي:

الخطاب في أصله تجسيد:" لعلاقة تخاطبية في قالب لغوي، بغية تحقيق هدف معين، باعتبار أنَّ الخطاب، أيًّا كان، يجري بين ذاتين، وأنَّ المرسِل يعبر به عن قصده، وأنه يحقق غاية"،(سية، 2015: ص 17)، فهو:"محصِّلة النشاطاللُّغوي لأفراد فاعلين اجتماعيًّا، وفيه ينسق هؤلاء للوصول إلى هدف اجتماعي بين أفعالهم، بشكل يناسب الشروط التي يتم في ظلها النشاط اللغوي"،(هاينه، فيهفيجر، 1999: ص 120).

ويتأسّس فعل التخاطب على العلاقة القائمة بين المشاركين فيه؛ إذ يُنشئ المرسِل خطابه مُضمِّنًا فيه مقاصده، ثم يوجهه إلى المرسَل إليه، الذي يتلقاه ويتلقى معه تلك المقاصد، عندئذ يستجيب للمرسِل ويحقق له هدفه.(سية، 2015: ص 16)، وذلك بتوافر ثلاثة عناصر سياقية: تتمثل في المرسل، والمتلقي (المُرسل إليه)، والعناصر المشتركة، مثل: العلاقة بين طرفي الخطاب، والمعرفة المشتركة، والظروف الاجتماعية العامة، بما تثيره من الافتراضات المسبقة والقيود التي تؤطر عملية التواصل. (الشهري، 2004: 39).

وعليه فإن مصطلح الخطاب يُشير: " في معناه الأساسي إلى كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء كان مكتوبًا أو ملفوظًا.(الرويلي، والبازعي، 2002: ص 155)، فهو:" كل منطوق به، موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصًا"، (عبد الرحمن، 1998: ص 215)، أي أن: "الخطاب عملية اتصال تتم في إطارين: الإطار اللغوي، فقد يكون متوالية من الجملة المكتوبة أو المنطوقة، ينتجها مرسل واحد أو عدة متخاطبين، كما يحدث في الحوار أو غيره، وإطار غير لغوي يشمل العادات والأعراف والتقاليد والأخلاق"، (العموش، 2008: ص 23)، فهو بصورة أشمل:" إنجاز في المكان يقتضي لقيامه شروطًا، أهمها المخاطِب والخطاب والمخاطَب ولفظ الخطاب، من حيث معناه اللغوي يدل على ملفوظ أكبر من الجملة منظور

إليه من حيث قواعد التسلسل الجملي، ومن وجهة نظر اللسانيات فإن الخطاب لا يمكن أن يكون سوى مرادف للملفوظ"، (السد، 2001: ص 170) في: (بوقرة، 2012: ص 19).

أما الخطاب من وجهة تعليمية وظيفية فهو:" رسالة موجهة من المنشئ إلى المتلقي، تستخدم فيها نفس الشفرة اللغوية المشتركة بينهما، ويقتضي ذلك أن يكون كلاهما على علم بمجموعة الأنماط والعلاقات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، التي تُكوِّن نظام اللغة (أي: الشفرة) المشتركة، وهذا النظام يلبي متطلبات عملية الاتصال بين أفراد الجماعة اللغوية، وتشكل علاقاته من خلال ممارسة كافة ألوان النشاط الفردي والاجتماعي في حياتهم"، (مصلوح، 1992: ص 37)، ففي الخطاب التعليمي يتم:" تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"، (L.DABENE et AL ، 1990: ص 52) في: (المغيلي، 2010: ص 362)، أي أنه :" مجموعة النصوص التي يربط بينها مجال معرفي واحد"، (حسيني، وناظميان، 2016: ص 213).

3- النص/ النص التعليمي/ التوجيهي:

تتعدد تعريفات النص، غير أن لا مناص من أن النص هو:"ما به يظهر المعنى، أي: الشكل الصوتي المسموع من الكلام، أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى المكتوب...فالنص إذن علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدال، ووجه المدلول...فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلٍّ واحد"، (الزناد، 1993: ص 12)، وبمفهوم أشمل هو كل:"رسالة لغوية أبدعت في ظروف موقفيه واجتماعية معينة، هذه الرسالة تترابط أجزاؤها، وتتضمن معنى يريد المبدع نقله للمتلقي، وبهذا فهي تتضمن هدفاً، وتراعي في الوقت نفسه ثقافة المتلقي وأحواله النفسية والاجتماعية"، (عثمان، 2016: ص 1237).

ويستخدم مصطلح (نص) في:"علم اللغة للإشارة إلى أي فقرة منطوقة كانت أو مكتوبة، مهما طالت أو امتدت، والنص وحدة اللغة المستعملة وليس محدداً بحجمه، ويرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة"، (الفقي، 2000: 29/1)، فهو يتضمن:" مجمل القوالب الشكلية: النحوية والصرفية والصوتية، بغض النظر عمَّا يكتنفه من ظروف أو يتضمنه من مقاصد"، (الشهري، 2004: ص 39).

ويبسط مفتاحٌ المفهومَ من وجهة نظر وظيفية تواصلية تفاعلية فيرى أنه:" مدونة كلامية، يعني أنه مؤلف من الكلام...تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات، ومعارف، ونقل تجارب، إلى المتلقي... تفاعلي: على أن الوظيفة التواصلية – في اللغة– ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي، أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها... فالنص إذن مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"،(مفتاح، 1992: ص 120)، وينظُر بعض الباحثين إلى النص من خلال علاقاته المترابطة، فيرى أن:" النص أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذ إنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة"، (فضل، 1992: ص 211)، غير أن بعض الباحثين يجري المفهوم من خلال علاقاته النحوية، فيرى أن النص:" رسالة لغوية تشغل حيزًا معينًا، فيها جديلة محكمة مضفورة من المفردات والبنية النحوية، وهذه الجديلة المضفورة تؤلف سياقاً خاصًّا بالنص نفسه، ينبت في المرسلة اللغوية كلها"،(حماسة، 1996: ص 108).

أما النص التعليمي فتعده:"المناهج التربوية منطلقًا للعملية التعليمي/ التعلمية بكل أنماطه وأنواعه، لأنه يعتمد سنداً يسمح للمتعلم بأن يوظف مكتسباته وخبراته للكشف عن مكونات النص التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية في سياقها الطبيعي الذي ولدت فيه والغاية من ذلك الفهم والتفسير والتأويل لإعادة بنائه من وجديد وفق معيار التعلم، فضلا عن هذا فالنص

التعليمي يفترض متلقيًا بعينه، فهو يسعى لبناء صورة لمتلقيه"، (غيلوس، 2013: ص 43)، فهو:" أي نص أُعِدَّ أو تم اختياره وفق أسس علمية دقيقة متوافق عليها من قبل علماء التربية وعلماء اللغة وعلماء النفس، بغرض تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية"،(عثمان، 2016: ص 1234).

ويتميز النص التعليمي بتنوعه إلى نص لغوي (أصيل)، و(ومصنوع)، فهو يحتوي: المكتوب وغير المكتوب، وعلى المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار، ويعطي اهتمامات المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي. (اليافعي، 1999: ص 108)، ولذا فإنه:" يراعي عدة اشتراطات متعلقة بغايته التعليمية ومن ذلك مراعاته مستوى المقرر بمضمونه"، (عثمان، 2016: ص 1238).

ويُعرَّف النص اللغوي (التعليمي) بأنه النص الذي تم: "تفكيك أنساقه المكونة لنسيجه النصي ليتوصل في الأخير إلى تأويله، وفق استراتيجية علمية منتظمة"، (غيلوس، 2013: ص 1)، أما النص التعليمي المصنوع فهو: "إما أن يكون نصًّا مترجمًا عمل فيه المترجم روحه وثقافته وفكره، وأما أن يكون نصًّا مقتبسًا، أو أن يكون نصًّامتصرفًا فيه، أو نصًّا تم انتقاؤه وفق شروط...هو أي نص تمت معالجته وفق أسس لغوية وتربوية ونفسية ليلبي حاجة الدارسين"،(عثمان، 2016: ص 1236)، ولذا فهو:" يخضع لضوابط علمية صارمة تقتضيها أهداف العملية التعليمية"،(عثمان، 2016: ص 1238).

ويعد النص التعليمي التوجيهي نوعًا من أنواع النصوص ذات الوظائف المتعددة، و:"هو الذي يتغلب عليه طابع التوجيه حيث يكون القصد هو أمر المتلقي للقيام بعمل ما، أو نهيه عن ذلك، أو دفعه لانفعال عاطفي معين، ويعتمد هذا النوع من النصوص على مجموعة من الأساليب كالأمر والنهي والعتاب"، (الزميج، 2019).

4- تحليل الخطاب/ الخطاب التعليمي:

يُعد تحليل الخطاب أداة من أدوات البحث التي توجه عنايتها بدراسة أبنية النصوص، والاهتمام بأبعادها اللغوية، والاجتماعية والثقافية من أجل فهم تشكيل المعنى.(فطوم، 2011: ص 57)، فهو ميدان خصب:" لاستثمار المعطيات المنهجية المختلفة التي وفرتها علوم اللغة في دراسة النصوص والخطابات، مثل: البنيوية، والسيميائية، والتداولية"، (أبرير، 2009: ص 89).

فتحليل الخطاب يتمثل في:"كل تقنية تسعى إلى التأسيس العام والشكلي للروابط الموجودة بين الوحدات اللغوية للخطاب المنطوق أو المكتوب في مستوى أعلى من مستوى الجملة"،(G.Mounin، 1974: ص 26) في: (فطوم، 2011: ص 55)، فهو:" ينسحب على كل تحليل يطال النصوص المحكية والمكتوبة على حد سواء... فتحليل الخطاب هو أحد مستويات الدرس اللساني الذي يحاول تحليل الظاهرة اللغوية على مستوى يتجاوز التركيب الواحد إلى مستوى النص مهما بلغ طوله واختلفت أنواعه في مختلف التجليات التواصلية التي تحدث بين البشر، الخطاب هو تحليل لساني للكلام، سواء كان هذا الكلام شفويًّا أو مكتوبًا، وهدفه هو دراسة البنية اللسانية في مستوى يتعدى مستوى الجملة، ما يعني استخدام الخطاب في السياقات المختلفة"، (فطوم، 2011: ص 57).

أما تحليل الخطاب التعليمي، فهو ينطلق من طبيعة موضوعه ومنهج المعالجة، وعليه فإنه يتخذ مادته من وقائع لغوية حقيقية، وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي، فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال، ويقدم رؤيته للغة في الاستعمال، كنقله المفردات من معانيها المعجمية الساكنة إلى معانيها في الخطاب ووظائفها المتنوعة. (العناتي، 2018: ص 27).

5- التداولية:

يعرفها (موريس، MAURICE) بمنظور فلسفي منطقي فيرى أنها:"جزء من السيميائية التي تعالج العلاقات بين العلامات، ومستعملي هذه العلامات"،(أرمينكو، 1986: ص 8)، وينظر إليها (فان دايك،VAN DIJK) :"بوصفها علًما (يختص) بتحليل الأفعال الكلامية ووظائف منطوقات لغوية وسماتها في عمليات الاتصال بوجه عام"، (دايك، 2001: ص 114)، فالتداولية وفق رأيه تهتم :"بدراسة الأفعال الكلامية والكشف عن أهميتها في عملية التواصل والأثر الذي تتركه في مستعمليها باعتبار نظرية أفعال الكلام من أهم الأُسس التي قامت عليها التداولية"، (لعور، 2011: ص 27)، ويرى (ليتش، LEECH) أن التداولية تتلخص في أنها تدرس كيف أن ضروب التلفظ بالعبارات لها دلالات في مواقف معينة، أي:كيف تُستعمل اللغة في التواصل. (ليتش، 2013: ص 5، 9). فالمعنى يتغير بتغير الموقف التواصلي وعناصره، فيقول:" التداولية على نحو مفيد، أنها تدرس كيف أن ضروب التلفظ بالعبارات تكون لها دلالات في مواقف معينة....ضمن برنامج كلي لدراسة اللغة كنظام تواصلي، وباختصار فإن هذا يعني دراسة اللغة باعتبارها متمايزة، ولكنها متكاملة مع اللغة ذاتها"، (ليتش، 2013: ص 5)، أي:"دراسة المعنى في علاقته بظروف الكلام، وحيثيات استعماله حيث اللغة نسق تواصلي"، (الرقبي، 2015)، وقريب من ذلك نحا (جاك،JACK) فأشار إلى أن التداولية تتطرق إلى معالجة الظاهرة اللغوية باعتبارها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية في الوقت نفسه، إشارة لدور المتخاطبين أو المتكلمين، مع العناية بالسياق لتتحقق العملية التواصلية. في: (السهلاني، 2011: ص 228)، في تجاوز لمفهومها السابق الذي أخذ حيزًا من الدراسات اللسانية في إشارات جليِّة للتحول نحو المنهجية الوظيفية، فيقول:"تتطرق التداولية إلى اللغة كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معًا"،(أرمينكو، 1986: ص 8)، وهو خَليق بأن يُعضد بتعريف بعضهم لها بأنها:"دراسة اللغة التي تركز الانتباه على المستعملين وسياق استعمال اللغةبدلاً من التركيز على المرجع – علاَقة العلامة بما تُحيل إليه أي عَلاَقة الدال بالمدلول– أو قواعد النحو أي عَلاَقة العلامات فيما بينها في التركيب النحوي"، (بلبع، 2008: ص 22، 23).

المطلب الثاني: الاستراتيجية التوجيهية:

أولاً: المهاد النظري للاستراتيجية:

الغاية من الخطاب بصورة عامة الوصول إلى غاية يحددها المتكلم، لذا يستعمل اللغة بكيفيات متنوعة ومتناسقة تتناسب مع مقتضيات السياق، فالخطاب المنجز لا بد أن يكون خطابًا مخططًا له سلفًا بصورة شعورية. (الشهري، 2004: ص 56)، وعليه فإن الاستراتيجية التوجيهية من الاستراتيجيات الخطابية التي يختارها المرسل لاعتبارات المقام والسياق، والعلاقة بين طرفي الخطاب، فالخطاب التوجيهي له أهدافه وسماته المحددة، لاعتبارات المقامات بين المرسل والمتلقي.(هدية، 2016: ص 100)، فهي استراتيجية يرغب المرسل بها تقديم توجيهات ونصائح وأوامر ونواه، يفترض أنها لصالح المخاطب أو المرسل إليه.(مقبول، 2014: ص 549)، و: "لا يعد التوجيه فعلاً لغويًّا فحسب، لكنه يعد وظيفة من وظائف اللغة التي تعنى بالعلاقات الشخصية"،(الشهري، 2004: ص 324)، وتتصف:"هذه الاستراتيجية بالوضوح في التعبير عن قصد المرسل، فوضوح القصد سبب في عدم حيرة المرسل إليه، مما يضمن تحقيق هدف المرسل بنوعيه الكلي والنفعي في العالم الخارجي، ولن يستطيع المرسل إليه بلا شك أن يحقق الهدف الذي ينشده المرسل إذا كان الخطاب غامضًا أو يحتمل أكثر من تأويل، بل قد ينطوي على نتائج وخيمة إذا لم يفعل المرسل إليه مضمون التوجيه المقصود"، (الشهري، 2004: ص 324)، فالمتلقي:"وهو المقصود بالخطاب تُوخى فيه إدراك العلامة اللغوية واستيعابها، والأخذ بما تتضمنه من دلالات، وتبدو فعالية الرسالة من خلال أثر المرسل في الذات المتلقية"، (السد، 1997: ص 223).

وتعد الاستراتيجية التوجيهية من الاستراتيجيات المباشرة التي يستعملها المرسل في خطابه، إذ يتطابق فيها القصد مع دلالة الخطاب الحرفية (المعاني والأفكار الظاهرة في النص)، وعليه فإن مقاصد المرسل تكون موضعية يدل عليها الشكل اللغوي الظاهر، وبأسلوب مباشر يتطابق فيه المعنى الحرفي للغة مع قصد المرسل. (فضيلة، 2010: ص 283).

وعادة ما يلجأ موجه الخطاب إلى استخدامها بقصد إيضاح مضامينه وفق ما يستدعيه السياق، مما يبرز كفاءته اللغوية والتداولية، فـ:" المرسل يولي عنايته فيها لتبليغ قصده، وتحقيق هدفه الخطابي...كما يود باستعمال هذه الاستراتيجية أن يفرض قيدًا على المرسل إليه بشكل أو بآخر، وإن كان القيد بسيطًا، أو يمارس بها فضولًا خطابيًّا عليه، أو أن يوجهه لمصلحته بنفعه من جهة، وبإبعاده عن الضرر من جهة أخرى"،(الشهري، 2004: ص 322)، فهي:" تنبثق عن المعيار الاجتماعي، والتي تشكل حين اعتمادها من طرف مرسل ما الخطاب التوجيهي، مع ضرورة قيام علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب لتحقق فاعليتها"، (سيه، 2015: ص 19)، مما يضمن تحقيق هدف المرسل، فالتوجيه الصريح لا يستلزم أكثر من قصد للخطاب، ولذا فإنه لا يدع للمرسَل إليه فرصة التأويل أو التملص من مضمونه. (الشهري، 2004: ص 327).

أما المسوغات التي تستدعي استخدام الاستراتيجية التوجيهية فتتمثل في:"

1. عدم التشابه في عدد من السمات، مثل: السمة المعرفية، (الطالب/ الأستاذ)، خصوصًا المبتدئ الذي يحتاج إلى توجيهه أكثر من ملاطفته، أو عند الشعور بعدم تطابق الأمزجة، أو اتحاد الهدف، وانتفاء الحاجة للسعي إلى ذلك.
2. عدم وجود تكرار في الاتصال بين طرفي الخطاب...
3. الشعور بالتفاوت في مستوى التفكير بين طرفي الخطاب، مما يؤثر في فهم كل منهما لطبيعة الآخر...
4. تهميش ما قد يحدثه استعمال هذه الاستراتيجية من أثر عاطفي سلبي على المرسل إليه، فيقصي المرسل اعتبار هذه التأثيرات على نفسية المرسل إليهمتجاهلاً إياها.
5. تصحيح العلاقة بين طرفي الخطاب غير المتكافئين في المرتبة وإعادتها إلى سيرتها الأولى...
6. رغبة المرسل في الاستعلاء أو الارتفاع بمترلته الذاتية...
7. إصرار المرسل على تنفيذ قصده عند انجاز الفعل، وعلى حصول أقصى مقتضى خطابه، والتأكيد على أنه لا يتوانى عن تعقب خطابه والتمسك بمدلوله، فمدلوله الحرفي هو الفيصل عند اللبس في ذهن المرسل إليه، وبالتالي فإن استعمال تلك الاستراتيجية يعد حرزًا من سوء الفهم، أو التأويل الخاطئ.
8. حصول تحد واضح للمرسل أو لتعليماته، أو تحد ضد الأنظمة والتعليمات العامة، أو بالإساءة إليه رغم سلطته، أو عندما يشعر المرسل بأن المرسل إليه قد يتجاوز حدوده في النقاش أو الحوار أو أنه يتحداه بفعل ما.
9. مناسبة السياق التفاعلي لاستعمال (الاستراتيجية) التوجيهية"، (الشهري، 2004: ص 328، 329).

وقد اتجهت بعض الدراسات الغربية المعاصرة إلى الاهتمام بكيفية إنتاج الخطاب (التلفظ به)وفقًا للاستراتيجية التوجيهية، فظهر جليًّا في الدراسات المعاصرة لأفعال الكلام وتصنيفاته. (الشهري، 2004: ص 331 – 336)، لتضمنها معنى التوجيه في أقسامها، فالفعل الكلامي:"كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري،وفضلاً عن ذلك يعد نشاطًا ماديًّا نحويًّا، يتوسلأفعالاً قولية، لتحقيق أغراض إنجازية، كالطلب، والأمر، والوعد، والو عيد.. إلخ، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي، كالرفض والقبول"، (صحراوي، 2005: ص 40)، ويرجع الفضل إلى (أوستين،Austin) في الكشف عن هذه الأفعال اللغوية

وذلك من خلال نظرية أفعال الكلام، أو نظرية الأفعال اللغوية التي تبرز الصيغة الإنشائية والقوة الإنجازية لهذه الأفعال. (جحفة، 2000: ص 29)، ويميز (أوستين،Austin) بين ثلاثة أنواع من الأفعال اللغوية هي:

1- الفعل القولي أو الفعل: (الصوتي، اللفظي، اللغوي) وهو فعل التلفظ بجمل مفيدة سليمة التركيب، ذات بناء نحوي ودلالي صحيح، تفيد معنى واضحًا من معاني ألفاظها (الفعل هنا قول). (نحلة، 2002: ص 45)، (صحراوي، 2005: ص 41)، (جلولي، 2011: ص 56).

2- الفعل الإنجازي: (الغرضي، المتضمن في القول): وهو الذي يحدد الغرض المقصود بالقول. (نحلة، 2002: ص 45)، وهو ما يؤديه الفعل السابق (فعل القول) من وظيفة في الاستعمال، فهو فعل أمر أو استفهام أو طلب أو تعجب أو نداء ...إلخ، يفصح عن غاية المتكلم، أي: إنه فعل ينجز حينما نقول شيئا ما. وهذا الفعل لا يكون متحققا سطحيًّا في الجملة (الفعل هنا إنجاز). (صحراوي، 2005: ص 42)، (جلولي، 2011: ص 56)، (أدراوي، 2011: ص 86).

3- الفعل التأثري (التأثيري): أو الفعل الناتج عن القول، أو الفعل بواسطة القول (جلولي، 2011: ص 56)، وهو ما ينتج عن القول من آثار لدى المخاطب، وهو فعل إقناع شخص، فهو فعل ينجز بقول شيء ما (الفعل هنا إنجاز وأثر). (جحفة، 2000: ص 30)، (نحلة، 2002: ص 46)، (صحراوي، 2005: ص 42).

ويقسم (أوستين،Austin) الأفعال الكلامية حسب ما يُقصد بها من أغراض إنجازية إلى:

1. أفعال الأحكام، الحكميات (حكمية: تدل على الحُكْم) (Actes Verdictifs): وتعبر عن حُكمٍ يصدره قاضٍ أو حَكَم. وتقوم على الإعلان عن حكم يتعلق بقيمة أو حدث، مثل: حلل، قدر، صنف، وتتصف بالعموم، إذ لا تكون إلزامية.
2. أفعال القرارات، التنفيذيات (تمرسية: تدل على الممارسة) (Actes Exercitifs): وتُعبر عن اتخاذ قرار في صالح شيء أو شخص أو ضده كالتعيين، أو العزل، أو الحرمان، أو الاختيار، مثل: أمر، طلب، نصح.
3. أفعال التعهد، الوعديات (تكليفية: تدل على الوعد) (Actes Commissifs): وهي التي تُعبر عن تعهد المتكلم بوعد يقطعه للمخاطَب بفعل شيء ما في المستقبل أو إلزام نفسه به، كالوعد، والوعيد، مثل: ضَمِن، أقسم، التزم.
4. أفعال السلوك، السلوكيات (سلوكية: تدل على السيرة) (Actes Conductifs): وتُعبر عن ردِّ فعل لسلوك الآخرين ومواقفهم لحدث ما، كالتحية، والشكر، والتحدي.
5. أفعال الإيضاح، العرضيات (عرضية: تدل على العرض) (Actes Expositis): وهي الأفعال التي تستخدم لتوضيح وجهة النظر، أو لبيان الرأي كالموافقة، والإنكار، والتشكيك، مثل: فسَّر، اعترض، أنكر. (علوش، 1986: ص 62، 63)، (قينيني، 1991: ص 174، 175)، (نحلة، 2002: ص 69، 70).

وبهذا يكون (أوستين،Austin) قد نظر إلى أن:"الأقوال قد تكون أحيانا أفعالا أو مؤدية إلى أفعال، وأهميتها ترجع إلى إثبات أن تلك الأقوال ليست خالية من المعنى، وإلى تحديد السمات المميزة لها، وأهم تلك السمات هو ارتباطها بالمتكلم والموقف الذي تقال فيه"، (عبد العزيز، 2009: ص 324)، (مدور، 2012: ص 50).

وقد حاول (سيرل،Searle) وضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية انطلاقاً من النظرية التي بدأها (أوستين، Austin)، فصاغ الأفعال المنجزة في أثناء التلفظ في أربعة أنواع للفعل بمنهجية أدق، هي: (الفعل التلفظي، والفعل القضوي، والفعل التأثيري، والفعل الإنجازي). (أدراوي، 2011: ص 92). ثم قسم الأفعال الكلامية بحسب قوتها الإنجازية إلى:

1. التقريريات (الإخباريات) (Assertives): وهي ملفوظات تحتمل الصدق والكذب، وفيها يتحمل المتكلم مسؤولية صدق القضية المعبر عنها أو كذبها، واتجاه المطابقة فيه يكون من الكلمات إلى العالم، وشرط الإخلاص يتمثل في النقل الأمين

للحدث،وغرضها الإنجازي الوصف، وصف المتكلم واقعة معينة من خلال قضية معينة، وتُفيد تأكيد المتكلم وإقراره لبعض الوقائع والأحداث في الواقع الخارجي، مثل: إنَّني كَاتبٌ، وناقِد، وفيلسُوف.

2.الطَّلبيات أو الأمريات (التوجيهيات) (Directives): وهي محاولة المتكلم حمل المخاطب على أداء فعل ما بدرجات متفاوته، واتجاه المطابقة فيه يكون من العالم إلى الكلمات، أي: يطلب من العالم أن يطابق الكلمات والمسؤول عن إحداث هذه المطابقة هو المخاطِب، وفيها يدخل الأمر والنهي والاستفهام والنصح والاستعطاف، وغرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطَب إلى فعل شيء معين، مثل: اخرُجوا كُلكم من مَدرج القَاعة، وتضم الاستفهام والأمر والرجاء والاستعطاف والتشجيع والدعوة والإذن والنصح والتحدي.

3. الوَعديَّات (الالتزاميات) (Commissives): ويلتزم فيها المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل كالوعد والوعيد والوصية، وغرضها الإنجازي التزام المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل، واتجاه المطابقة من العالم إلى الكلمات والمسؤول عن إحداث هذه المطابقة هو المتكلم نفسه وشرط الإخلاص فيها القصد، وتُفيد التزام المتكلم بإنجاز فعل في الزمان المستقبل، مثل: أَعِدكَ أَنْ أَسَافِرَ غَدًا.

4. البَوحيَّات أو الإفصَاحيَّات (التعبيريات) (Expressives): ويعبَّر فيها المتكلم عن الموقف النفسي عما يشعر به من انفعالات نفسية، كالشكر والاعتذار والمواساة، وغرضها الإنجازي هو التعبير عن الموقف النفسي تعبيرًا يتوافر فيه شرط الإخلاص، فهي قضايا بوحية ترتبط بالمتكلم والمخاطب، وتُعبر عن الحالة النفسية للمتكلم، مثل: أحبُّ أَنْ أَرَاكَ سَعِيدًا، وَمللتُ الانتِظَار.

5. التَّصريحَيات (الإعلانيات، الإيقاعيات) (Declaratives): وهي التي يقع الفعل بها بمجرد النطق به، ويُقصد بها إعلان المتكلم عن إنجاز فعل يفيد تغييرًا مرتقبًا على مستوى العالم الخارجي، وتهدف إلى إحداث تغيير في الواقع، كالحُكم وصيغ العقود،ويتمثل إنجازها في مطابقة محتواها القَضَوي للعالم الخارجي، مثل: أَعلَن المرشَح عَن أنَّ برنَامجه الانتخَابي سَيعلَن قريبًا. (أوستين، 1991: ص 174، 187)، (الطبطبائي، 1994: ص 10، 11)، (نحلة، 2002: ص 49، 50)، (حمداوي، 2014: ص 53، 54).

ثانيًا: صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي:

التوجيهيات نوع من الأفعال الكلامية التي يستخدمها المتكلم في خطابه ليوجه المتلقي إلى فعل شيء ما. (أوستين، 1991: ص 174، 187)، (الطبطبائي، 1994: ص 10، 11)، (نحلة، 2002: ص 49، 50)، (حمداوي، 2014: ص 53، 54)، و:"يكون استعمال الاستراتيجية التوجيهية نابعًا من علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب، وتتفاوت هذه العلاقة من التباين الشديد إلى التقارب الملموس، وتشكل عاملا من عوامل نجاح الاستراتيجية التوجيهية"،(الشهري، 2004: ص 325)، ويستعين المخاطِب بتحقيق أهدافه بمجموعة مجموعة من الوسائل والآليات اللغوية التي:" تعبر عن توجه المرسِل إلى أن ينفذ المرسَل إليه بعض الأفعال في المستقبل، كما أنها تعبر عن رغبة المرسِل أو أمنيته، بأن يكون خطابه، أو بأن تُؤخَذ إرادته، التي انطوى عليها خطابه، على أنها هي السبب الرئيس، أو الدافع الحقيقي في الفعل الذي سوف يأتي به المرسَل إليه مستقبلاً"، (الشهري، 2004: ص 337). وعليه فإن هذه الأفعال التوجيهية الإلزامية تنقسم إلى قسمين:

أ- التوجيه بالأمر:

الأمر ظاهرة أسلوبية توجيهية يعد:"من ضروب الإنشاء الطلبي، وهو ما يستلزم مطلوبًا ليس حاصلاً وقت الطلب"، (هارون، 2001: ص 13، 27)، فهو طلب مع الاستعلاء، (صحراوي، 2005،: ص 105، 106)، بـــ:"صيغة تستدعي

الفعل، أو قول ينبئ عن استدعاء الفعل من جهة الغير على وجه الاستعلاء"، (العلوي، 2002: 155/3)، ويعدُّ من أكثر الأساليب التوجيهية استخداماً من قبل المرسِل الموجِّه، لما تؤديه من دور كبير في تبليغ مضمون الفعلالتّوجيهي، لأن:"الأمر هو طلب الفعل من الأعلى إلى الأدنى، حقيقة أو ادّعاء، أي: سواء أكان الطالب أعلى في واقع الأمر، أم مدعيًّا لذلك"، (هارون، 2001: ص 14).

وللأمر أثره في تبليغ مقاصد المتكلم بوساطة الفعل التوجيهي وهذا ما جعل:" من أرجح معاني كونه يجعل من التلفظ بالصيغة دلالة على الوجوب"، (أوستين، 1991: ص 91)، فـــ:" أسلوب الأمر هو ما يطلب به حصول شيء لم يكنحاصلاً عند النطق به مع الاستعلاء والإلزام، واذا نظرنا إلى طالب الشيء والمطلوب منه، وجدنا أن الطالب أعلى من المطلوب منه منزلة وأرفع رتبة، وأنهيحتّم على من طلب منه، القيام بما يطلبه"، (حسن، 2003: ص 224)،ويؤدّى فعلُالتّوجيه عبر أسلوب الأمر بصيغ معينة،تُدعى صيغ الأمر، وتتمثل في:" الألفاظ التي تدل على طلب الفعل، عند إطلاقها "، (سانو، 2000: ص 261)، حيث تفيد التكليف الإلزامي بالفعل، ونظرا لاعتبار الأمر من أكثر الأساليب التي يستعملها المرسل للدلالة على الاستراتيجية التوجيهية، فإنه يستخدم سلسلة من الصيغ اللغوية المتعلقة بالأمر، هي:

1- فِعل: وهو صيغة الأمر الأصلية، التي تدل على الطلب، أي: طلب الفعل، إما على وجه اللزوم، أو على وجه الندب أو الإرشاد، ذلك وأن الفعل المطلوب لا بد وأن يكون فعله راجحًا على تركه. (الكندي، 1998: ص 30، 31)، ولذا فإن السياق هو الذي يحدد هذه الأوجه والمقاصد في النصوص التي تطغى عليها سمة التوجيه.

2- المضارع المقرون بلام الطلب (صيغة فعلية): ويقصد به اللام الجازم وهو الحرف الوحيد الذي يدل على الأمر. (هارون، 2001: ص 14)، إذ: "للأمر حرف واحد وهو اللام الجازم في قولك: ليفعل"، (السكاكي، 2000: ص 428).

3-اسم فعل الأمر (صيغة اسمية). (هارون، 2001: ص 14): وهو:" اسم دال على طلب الفعل "، (صحراوي، 2005: ص 111)، وعليه فإن:" استعمال أسماء فعل الأمر هو مما يقوم مقام الفعل الصريح، مثل: اسم الفعل الصريح(هلُمّ) بمعنى: تعال"، (الشهري، 2004: ص 348)، و(هيهات) بمعنى:بَعُد، و:"يعتمد المرسل في استعمال أسماء الأفعال على كفاءة المرسل إليه اللغوية والتداولية في تأويلها التأويل المناسب وفهم قصده من الخطاب، كونه يدرك تماما دلالة هذه الأسماء"، (الشهري، 2004: ص 348).

4-المصدر النائب عن فعل الأمر. (هارون، 2001: ص 14): قد يستعمل المرسل الأمر وينجزه من خلال استعمال بعض الصيغ الصرفية، كالمصدر النائب عن الفعل، أو المصدر الدال على الطلب، مثل: (سمعًا) نيابة عن: اسمع، و (طاعةً) نيابة عن: أطع.

5-الألفاظ المخصوصة للوجوب: مثل :(لابد)، (يجب)، الدالة على الوجوب إذ يستعمل المرسل لفظة (لابد) ليدل بها على الأمر، وهي من ألفاظ الوجوب، ودلالتها، مثل: دلالة اللفظة (يجب) باعتبار: أن الألفاظ الدالة على الأمر تسمى أمرا. (هارون، 2001: ص 14)، (الشهري، 2004: ص 344).

ب- التوجيه بالنهي:

النهي خطاب توجيهي من ضروب الإنشاء الطلبي. (هارون، 2001: ص 14)، لكن معناه غير معنى الأمر، فهو يدل على:"طلب الكفّ عن الفعل على وجه الاستعلاء"، (هارون، 2001: ص 15)، فيكون بمعنى:" الزجر عن الشيء بالفعل أو بالقول"، (الكفوي، 1998: ص 903)، والمراد به كف النفس عن الفعل، وهو:"عبارة عن قولٍ نُبِئ عن المنع من الفعل على جهة الاستعلاء"، (العلوي، 2002: 156/3)، فهو:" استدعاء ترك الفعل بالقول ممن هو دونه "،(السمعاني، 1997:

128/1)، والنهي لا يختلف عن الأمر من حيث كونه فعل طلب على وجه الاستعلاء، فإن تحقق ذلك فهو يفيد الوجوب، وإن لم يتحقق شرط الاستعلاء أفاد الترك فحسب، أي: أن النهي به محذو الأمر في أن أصل استعمال: لا تفعل، أن يكون على سبيل الاستعلاء بالشرط المذكور. (السكاكي، 2000: ص 429)، غير أن الأمر طلب إيجابي، والنهي طلب سلبي. (العلوي، 2002: 155/3)، بمعنى أن الأمر طلب لحصول ثبوت متصور في الخارج، والنهي طلب لحصول انتفاء متصور. (السكاكي، 2000: ص 415). أي: أن الأمر وجودي؛ لكونه طلبَ إيجاد الفعل غير كف، أما النهي فعدمي؛ لكونه طلب كف عن إيجاد الفعل. (الكفوي، 1998: ص 181).

ومما يشار إليه أن: "النهي يتنزل من الأمر منزلة النفي من الإيجاب"، (الكفوي،1998: ص 181)، أي أن:"الطلب من النهي بمنزلته من الأمر، يجري على لفظه كما جرى على لفظ الأمر"، (المبرد، 1994م: 133/2)، فـ:" الأمر استدعاء الفعل بالقول، والنهي استدعاء ترك الفعل بالقول"، (الكفوي، 1998: ص 181)، فـ:"الأمر بالشيء يكون نهيا عن ضده، والنهي عن الفعل أمر بضده"(الكفوي، 1998: ص 181).

و:"يعد النهي كذلك من أهم الأساليب المستخدمة في الخطاب التوجيهي، ويشترك مع الأمر في أن كلاً منهما يتطلب سلطة المرسل، فالنهي يكون على وجه الاستعلاء أيضا مثله مثل الأمر. (هدية، 2016: ص124)، كما يشتركان في ضرورة حضور سلطة المتكلم، ووجوب امتلاك المتكلم للسلطة؛ فالمتكلم الناهي إذا كان صاحب سلطة على المتلقي المنهيّ، فإنه بالضرورة ستتحقق له إنجازية الفعلالتّوجيهي من طرف المتلقي. (سية، 2015: ص 37، 38)، إذن؛ فالنهي سواء أكان طلب امتناع أم طلب كف، هو أسلوب مضمن في الفعل التوجيهي الإنجازي، الذي يروم امتثال المتلقي لتنفيذ طلب النهي، كون:"مقتضى النهي قبح المنهي عنه، كما أن مقتضى الأمر حسن المأمور به"، (الكفوي، 1998م: ص 903).

ويعمد النهي إلى استخدام سلسلة من الصيغ اللغوية المتعلقة به، وهي:

1- الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية (لا تفعل). (السكاكي، 2000: ص 429)، (هارون، 2001: ص 15)، و:"النهي فيها أصالة، ثم تحمل عليه مجازاته من الالتماس والدعاء والتهديد والإرشاد، ونعتقد أن النهي فيها هو فعل كلامي أصلي، أما البقية فهي أفعال متضمنة في القول، منبثقة من الأصل، وما اعتبره بعض اللغويين والنحاة (معاني مجازية)، إنما هي أفعال كلامية تؤدي أغراضا خطابية ووظائف تواصلية معينة يحكمها مبدأ الغرض أو القصد الذي يبتغيه المتكلم من الخطاب"، (صحراوي، 2005،: ص 111)، بناء على هذا، فإن للنهي صيغة أصلية هي (لا تفعل)، ويعد استعمال النهي بهذه الصيغة توجيها للمخاطب والغائب خاصة عند استعمال الحرف (لا الجازم).(الشهري، 2004: ص 350)، لأنه:"يقع على فعل الشاهد والغائب"، (المبرد، 1994م: 133/2).

2- مادة حرم، وحظر، ومنع، ونهى، ومشتقاتها، التي تدل على النهي عند إطلاقها، وتسمى صيغ النهي. (سانو، 2000: ص 84، 85).

3- التراكيب الدالة على النهي: النهي في أبعاده التداولية لا يتقيد بحرف النهي (لا)، وإنما يدخل ضمنه كل ما يمكن أن يدل على النهي، ويكون ذلك في صور تركيبية كثيرة، منها مثلا عبارة: (ننهى عن فعل هذا)، أو (نمنع قيام كذا)، أو (الوقوف هنا غير مسموح به)، أو (هذا الفعل محرم).. وغيرها من العبارات التي تحمل مضمون النهي. (هدية، 2016: ص125).

المبحث الثاني:

الدراسة التطبيقية

المطلب الأول: وصف مدونة البحث:

يتخذ البحث من سلسلة (كنوز) التابعة للمعهد العربي لتعليم اللغة العربية مدونة له، وتتكون السلسلة من ستة كتب لستة مستويات، اثنان منها للمستوى المبتدئ، واثنان للمستوى المتوسط، واثنان للمستوى المتقدم، ويشتمل كل كتاب على ثلاث وحدات تعليمية، وفي كل وحدة عشرة دروس، تعالج عناصر اللغة ومهاراتها، وتتضمن دروسها تدريبات تُعنى بتنمية المهارات اللغوية استماعًا وتحدثًا وكتابة وقراءة. (سلسلة كنوز التعليمية، 2015: م 1، 2، 3، و: 2014: م 4، 5، 6).

وقد روعي في إعداد هذه السلسلة التنوعات التالية:

1. التنوع الديني: حيث تستهدف السلسلة المسلمين وغيرهم.
2. التنوع العمري: حيث تستهدف السلسلة الصغار ما بين ستة أعوام إلى ستة عشر عاما، مع اعتبار ما بين الأطفال والمراهقين من فروق عمرية ونفسية واجتماعية وعقلية.
3. التنوع البيئي: فالسلسلة تستهدف أساسًا الصغار الذين يقيمون في بيئة عربية مع اعتبار أن فئتين يمكنهما الاستفادة من هذه السلسلة وهما:

- أبناء الجاليات العربية في بلاد المهجر.
- صغار المتعلمين من غير الناطقين بالعربية في بيئات لا تدعم تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية.

كما راعت السلسلة الدخل اللغوي من حيث:

1. التكامل بين مستويي اللغة: الاستقبالي، والإنتاجي، وذلك بتقديم اللغة في المواقف الحياتية المختلفة.
2. اعتماد العربية الفصحى المعاصرة مع تفصيح العامية ذات الأصول الفصيحة.
3. تقديم الظواهر اللغوية في مواقف اتصالية طبيعية.
4. تعلم الأصوات والحروف في مفردات وتراكيب شائعة.
5. الاهتمام بالكلمات الوظيفية والروابط اللغوية.
6. محاولة التغلب على الصعوبات اللغوية التي حددتها الدراسات العلمية بوضع تدريبات علاجية لهذه الصعوبات.
7. تقديم المفردات والتراكيب من خلال مواقف حقيقية تواصلية.
8. توزيع الظاهرة اللغوية على أكثر من درس حتى يسهل اكتسابها واتقانها.

وهدفت السلسلة اللغوية إلى:

1. أن يصل رصيد المتعلم من المفردات العربية الشائعة إلى حدود ألفي كلمة، وأن يستعمل هذا الرصيد استعمالا يقترب من استعمال أقرانه من أبناء اللغة الأصليين.
2. إكساب المتعلم القدرة على التواصل بلغة الحياة اليومية بدرجة مقبولة.
3. إكساب الدارس القدرة على القراءة الموسعة في الكتب العربية المكتوبة بلغة مبسطة تناسب الصغار.
4. إكساب المتعلم القدرة على التعبير كتابيا عن حاجاته وآرائه بتراكيب شائعة وصحيحة، وكلمات خالية من الأخطاء الإملائية الشائعة.
5. إكساب المتعلم القدرة على سماع النصوص العربية المبسطة، وفهمها.
6. أن يتعرف المتعلم بعض المقومات الأساسية للثقافة العربية. (سلسلة كنوز التعليمية، 2015: م 1/ هـ، و).

وقد وقع الاختيار على هذه السلسة لدواع منها:

1. حداثة السلسلة كونها من آخر السلاسل العربية التي صدرت لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.
2. بناؤها على منهج حديث، وهو المنهج التكاملي في تعليم مهارات اللغة وعناصرها.
3. مراعاتها لحاجات المتعلمين المبنية على دراسات ميدانية.
4. تميزها بتقديم اللغة العربية الحية في دورات تعليمية قصيرة.
5. عناية السلسلة عند تقديم الدروس اللغوية بالأسس: النفسية، والتربوية، والاجتماعية، واللغوية، والثقافية.
6. تضمنها إرشادات معينة للمعلم على مستوى: الصوت، النطق، الكلمات، تعليم التراكيب، القراءة، النسخ والإملاء.
7. تصميم كل وحدة على أساس تقديم المهارات والعناصر اللغوي بأساليب متنوعة. (سلسلة كنوز التعليمية، 2015: م 1/ هـ).

المطلب الثاني: صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي في النصوص التعليمية للسلسلة:

يتناول المطلب تحليل صيغ الخطاب التوجيهي الإلزامي باستخدام أسلوبي: الأمر، والنهي، وصيغهما المستخدمة في النصوص التعليمية، وعرض تكرارات ورود الصيغ في نصوص السلسلة ومرتبتها في جميع المستويات، ومع عرض أبرز الاستنتاجات ذات العلاقات بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ويمكن عرض ذلك وفق الآتي:

جدول رقم (1) تكرار صيغ التوجيه الإلزامي بأسلوب (الأمر) في كتب السلسلة

صيغ التوجيه الإلزامي بأسلوب (الأمر) وتكرارها في كتب السلسلة							
===		صيغة التوجيه الإلزامي بأسلوب الأمر					
المستوى	كتب السلسلة	التكرار والنسبة	فعل	المضارع المقرون بلام الطلب	اسم فعل الأمر	المصدر النائب عن فعل الأمر	الألفاظ المخصوصة للوجوب
المستوى المبتدئ	المستوى الأول	التكرار	29	1	0	2	3
		النسبة	%28.9	%6.4	0	%13.35	%12.5
	المستوى الثاني	التكرار	20	3	0	2	4
		النسبة	%19.9	%18.7	0	%13.35	%16.66
مجموع المستوى المبتدئ		التكرار	49	4	0	4	7
		النسبة	%48.6	%25	%00	%26,67	%29.17
المستوى المتوسط	المستوى الثالث	التكرار	16	3	0	2	6
		النسبة	%15.8	%18.7	%00	%13.35	%25
	المستوى الرابع	التكرار	14	2	1	3	2
		النسبة	%13,9	%12.5	%25	%20	%8.34
مجموع المستوى		التكرار	30	5	1	5	8
		النسبة	%29.7	%31،25	%25	%33,33	%33.33

المتوسط						
المستوى المتقدم	المستوى الخامس	التكرار	11	3	1	2	6
		النسبة	%10.8	%18.7	%25	%13.35	%25
	المستوى السادس	التكرار	11	4	2	4	3
		النسبة	%10.8	%25	%50	%26,6	%12.5
مجوع المستوى المتقدم		التكرار	22	7	3	6	9
		النسبة	%21.7	%43,75	%75	%40	%37.5
مجموع أساليب التوجيه الإلزامي بصيغة الأمر			101	16	4	15	24
160 صيغة			%63,12	%10	%2.5	%9.38	%15

جدول رقم (2) تكرار صيغ التوجيه الإلزامي بأسلوب (النهي) في كتب السلسلة

صيغ التوجيه الإلزامي بأسلوب (النهي) وتكرارها في كتب السلسلة					
===		صيغة التوجيه الإلزامي بأسلوب النهي			
المستوى	كتب السلسلة	التكرار والنسبة	الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية	مادة حرم ومشتقاتها	التراكيب الدالة على النهي
المستوى المبتدئ	المستوى الأول	التكرار	7	1	2
		النسبة	%25,92	%8.36	%10
	المستوى الثاني	التكرار	4	2	3
		النسبة	%14.82	%16.66	%15
مجموع المستوى المبتدئ		التكرار	11	3	5
		النسبة	%40.74	%25	%25
المستوى المتوسط	المستوى الثالث	التكرار	4	2	3
		النسبة	%14.82	%16.66	%15
	المستوى الرابع	التكرار	4	2	3
		النسبة	%14.82	%16.66	%15
		التكرار	8	4	6

مجموع المستوى المتوسط	النسبة	%29,63	%33.34	%30
المستوى المتقدم	التكرار	5	3	3
المستوى الخامس	النسبة	%18,51	%25	%15
المستوى السادس	التكرار	3	2	6
	النسبة	%11,11	%16.66	%30
مجوع المستوى المتقدم	التكرار	8	5	9
	النسبة	%29,63	%41.66	%45
مجموع أساليب التوجيه الإلزامي بصيغة النهي		27	12	20
61 صيغة		%44,27	%19,67	%32,78

بالنظر إلى الجدولين السابقين يُلحظ أن استراتيجية الخطاب التوجيهي الإلزامي استخدمت صيغ متعددة، تتمثل في الأساليب ا لإلزامية التي تفيد التوجيه المباشر، سواءً باستخدام صيغ (الأمر)، أو (النهي)، ويمكن تفسيرها نتائجها وفق الآتي:

1- أن أسلوب التوجيه الإلزام ي بصيغة الأمر (فَعَلَ) جاءت بالمرتبة الأولى في المستوى المبتدئ بتكرار بلغ (49) فعلاً توجيهيًّا إلزاميًّا من مجموع (101) صيغة في المستويات الأخرى، وبنسبة تكرار بلغت (48.6%)، بينما جاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (30) فعلاً توجيهيًّا، مكونة ما نسبته (29.7%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وكونت صيغ المستوى المتقدم المرتبة الثالثة، بتكرار بلغ (22) صيغة، مكونة ما نسبته (21.7 %) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى ومن نماذجها:(ابتعد عن التكلف في كلامك، البس ملابس نظيفة، ابتعد عن الغيبة).

2- جاء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة :(الألفاظ المخصوصة للوجوب) في المستوى المتقدم بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (9) صيغ إلزامية من مجموع (24) صيغة في المستويات الأخرى، وبنسبة تكرار بلغت (37.5%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وجاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (8)، مكونة ما نسبته (33.33%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وحلت صيغ المستوى المبتدئ في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (7) صيغ توجيهية إلزامية، وبنسبة (29.17%) من مجموع تكرارات الصيغ نفسها في كتب السلسة في المستويات الأخرى، ومن نماذجها:(يجب أن تجتهد في دروسك، يُنصح كذلك بترك السهر، يجب عليك اتباع نصائح الطبيب).

3- بينما جاء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة: (المضارع المقرون بلام الطلب) في المستوى المتقدم بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (7) صيغ توجيهية من مجموع (16) صيغة في المستويات الأخرى، وبنسبة تكرار بلغ (43,75%) من مجموع تكرار الصيغ نفسها في كتب السلسلة في المستويات الأخرى، وجاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ

(5)، مكونة ما نسبته (31،25%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وحلت صيغ المستوى المبتدئ في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (4) صيغ توجيهية إلزامية، وبنسبة (25%) من مجموع تكرارات الصيغ نفسها في كتب السلسة في المستويات الأخرى، ومن نماذجها: :(لتترك ما يضرك، لتجتهد في دروسك، لنعمل على ذلك).

4- يُلحظ أن أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة: (المصدر النائب عن فعل الأمر) جاء في المستوى المتقدم بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (6) صيغ توجيهية من مجموع (15) صيغة في المستويات الأخرى، وبنسبة تكرار بلغ (40%) من مجموع تكرار الصيغ نفسها في كتب السلسلة في المستويات الأخرى، وجاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (5)، مكونة ما نسبته (33.33%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وحلت صيغ المستوى المبتدئ في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (4) صيغ توجيهية إلزامية، وبنسبة (26,67%) من مجموع تكرارات الصيغ نفسها في كتب السلسة في المستويات الأخرى، ومن نماذجها: (غسل- اغسل يديك، حمد الله- احمد الله، الأكل باليد اليمنى- كل بيدك اليمنى).

5-كما أن أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة: (اسم فعل الأمر) جاء في المستوى المتقدم بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (3) صيغ توجيهية من مجموع (4) صيغ في المستويات الأخرى، وبنسبة تكرار بلغ (75%) من مجموع تكرار الصيغ نفسها في كتب السلسلة في المستويات الأخرى، وجاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (1) صيغة توجيهية واحدة، مكونة ما نسبته (25%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، بينما خلت مقررات المستوى المبتدئ من هذه الصيغة، ومن نماذجها: (هيَّا إلى العمل، هَلُم إلى الدرس، آمين).

وفيما يتعلق بصيغ النهي:

1- فقد جاء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة النهي: (الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية) بالمرتبة الأولى في المستوى المبتدئ بتكرار بلغ (11) فعلاً توجيهيًّا إلزاميًّا، من مجموع (27) صيغة في المستويات الأخرى، ونسبة تكرار بلغت (40.74%) من مجموع تكرار الصيغة نفسها في كتب السلسة، وتساوت صيغ المستوى المتوسط، والمستوى المتقدم بالمرتبة نفسها بتكرار بلغ (8) صيغة توجيهية، ونسبة تكرار بلغت (29,63%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، ومن نماذجها:(لا تطل الزيارة، لا تنفخ في الطعام، لا تتحرك إلا بإذن).

2- وجاء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة النهي في صيغة: (التراكيب الدالة على النهي) في المرتبة الأولى في المستوى المتقدم بتكرار بلغ (9) صيغ توجيهية إلزامية، من مجموع (20) صيغة في المستويات الأخرى، ونسبة تكرار بلغت (45%) من مجموع تكرار الصيغة نفسها في كتب السلسة، بينما جاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (6) صيغ توجيهية، مكونة ما نسبته (30%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وفي المرتبة الثالثة جاءت صيغ المستوى المبتدئ بتكرار بلغ (5) صيغ توجيهية إلزامية، تكون ما نسبة (25%) من مجموع تكرار الصيغ نفسها في كتب السلسة في المستويات الأخرى، ومن نماذجها:(الأكل باليد اليسرى لا يجوز- لا تأكل، إهمال الصحة خطأ- لا تهمل، السهر مضر بالصحة- لا تسهر).

3- وكذلك جاء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة النهي، في صيغة (مادة حرم ومشتقاتها) بالمرتبة الأولى في المستوى المتقدم بتكرار بلغ (5) صيغ توجيهية إلزامية، من مجموع (12) صيغة في المستويات الأخرى، ونسبة تكرار بلغت (41.66%) من مجموع تكرار الصيغة نفسها في كتب السلسة، بينما جاءت صيغ المستوى المتوسط بالمرتبة الثانية بتكرار بلغ (4) صيغ توجيهية، مكونة ما نسبته (33.34%) من تكرار الصيغ نفسها في المستويات الأخرى، وفي المرتبة الثالثة

جاءت صيغ المستوى المبتدئ بتكرار بلغ (3) صيغ توجيهية إلزامية، تكون ما نسبة (25%) من مجموع تكرار الصيغ نفسها في كتب السلسة في المستويات الأخرى، ومن نماذجها: (منع الطبيب المريض من ترك الرياضة، الأفضل ترك السهر، النهي عن التقصير).

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى الآتي:

- المستوى المبتدئ:

يُعزى مجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة الأمر (قِفْ)، وصيغة النهي (الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية) في المرتبة الأولى في المستوى المبتدئ من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة، وكذلك مجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ الأمر: (الألفاظ المخصوصة للوجوب)، و(المضارع المقرون بلام الطلب)، و(المصدر النائب عن فعل الأمر)، وكذلك أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ النهي: (التراكيب الدالة على النهي)، و(مادة حرم ومشتقاتها) في المرتبة الأخيرة في المستوى المبتدئ من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة، وخلو نصوص المستوى المبتدئ من أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة: (اسم فعل الأمر)، للأسباب الآتية:

1. التكوين المعرفي لطلاب المستوى المبتدئ، والذي يستدعي استخدام الصيغ السهلة، والتراكيب البسيطة.
2. التنوع الثقافي لطلاب المستوى المبتدئ، والذي يستلزم عرض الأساليب التوجيهية بصيغ مباشرة، ومفاهيم محددة.
3. طبيعة المستوى الإدراكي لطلاب هذا المستوى، والذي يتطلب عرض الصيغ التوجيهية بأسلوب مباشر.
4. استهداف النص التعليمي في هذا المستوى عرض توجيهات مباشرة في قضايا ثقافية عامة، كالقيم الإسلامية، والآداب، والتقاليد، والعادات، والتي تحتاج إلى صيغة مباشرة وواضحة في التوجيه الإلزامي.
5. تميز نصوص هذا المستوى باختيار المفردات الشائعة مما يتطلب البعد عن التراكيب التي يتعذر فهمها على طلاب المستوى المبتدئ.
6. عناية نصوص المستوى المبتدئ بتقديم المعاني الحقيقية المباشرة للطلاب مما يستدعي سهولة السياق، ووضوح التركيب.
7. اتصاف النصوص التعليمية في المستوى المبتدئ بالسهولة والمباشرة، ومجيئها في حوارات قصيرة، وجمل مباشرة، مما يصعب معها استخدام صيغ توجيهية صعبة الفهم.
8. قدرة مثل هذه الصيغة على نقل مضامين الخطاب التوجيهي بوضوح يناسب المستوى التعليمي.
9. مراعاة نصوص هذا المستوى مبدأ التدرج في تعليم اللغة ومراعاة سهولة المحتوى.
10. مراعاة نصوص هذا المستوى تقديم مهارة الاستقبال قبل الإنتاج، مما يتطلب سهولة المحتوى التعليمي.
11. مراعاة نصوص هذا المستوى تقديم القواعد الوظيفية من خلال الأنماط والتراكيب المستمدة من الحياة اليومية، والتي تتطلب المباشرة والوضوح.
12. مراعاة نصوص هذا المستوى تحقيق الحاجات ذات الأولوية للدراس.
13. تركيز نصوص هذا المستوى على البناء البسيط للجملة مما يصعب معه استخدام مثل هذه الصيغ التوجيهية.
14. استهداف نصوص هذا المستوى منهج ترتيب الأفكار والمعلومات البسيطة الفهم.
15. غلبة الاستعانة بالصور الشارحة لمعاني المفردات في نصوص المستوى المبتدئ، مما يستدعي اختيار مفردات مباشرة وسهلة.

وعليه فإن هذه النتائج تتفق مع أكثر أهداف مقرري المستوى المبتدئ، والمتمثلة في:

1. إكساب المتعلم القدرة على تمييز الأصوات ونطقها منفردة، في كلمات وجمل.
2. إكساب المتعلم القدرة على الاستماع لما يدور حوله في المواقف اليومية وفهمه.
3. إكساب الدارس القدرة على التخاطب مع محيطه القريب.
4. إكساب الدارس القدرة على قراءة وفهم الكلمات، والجمل القصيرة، ونسخها.
5. إكساب الدارس ثروة من المفردات الشائعة، ورفع رصيده اللغوي.
6. إكساب الدارس قدرًا من التراكيب الجاهزة المستخدمة في الحياة اليومية.
7. إكساب المتعلم الطلاقة في الحديث بالعربية بطريقة مقبولة. (سلسلة كنوز التعليمية، 2015: م 1/ز، و: م 2/ز).

- المستوى المتوسط:

كما يُعزى مجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ الأمر: (قِفْ)، و(الألفاظ المخصوصة للوجوب)، و(المضارع المقرون بلام الطلب)، و(المصدر النائب عن فعل الأمر)، و(اسم فعل الأمر)، وكذلك أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ النهي:(الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية)، و(التراكيب الدالة على النهي)، و(مادة حرم ومشتقاتها)، في المرتبة الثانية في المستوى المتوسط من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة للأسباب الآتية:

1. طبيعة مرحلة البناء اللغوي والقدرة اللغوية لطلاب هذا المستوى، والتي تمكنهم من التفاعل مع التراكيب اللغوية.
2. التحصيل اللغوي لطلاب المستوى المتوسط تمكنهم من فهم مضامين مثل هذه الصيغ التوجيهية.
3. امتلاك طلاب هذا المستوى خبرات تراكمية عن المعارف، مما يمكنهم من تخيل معانٍ أخرى تساعدهم في الوصول إلى الفهم الصحيح، والمعنى المراد.
4. قدرة طلاب هذا المستوى على فهم الرموز المكتوبة وتصور المعنى، وبناء عملية الفهم، ولذا تتبنى نصوص هذا المستوى استخدام مثل تلك الصيغ.
5. القدرة المعرفية لطلاب المستوى المتوسط تمكنهم من معرفة المعنى السياقي للكلمات.
6. استقلال طلاب هذا المستوى في أثناء عملية التعلم، في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر.
7. قدرة طلاب هذا المستوى على تنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة في أثناء قراءة النص التعليمي.
8. قدرة طلاب هذا المستوى على ربط معلومات السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، والاستفادة منها في فهم الصيغ التوجيهية.
9. بناء النص التعليمي في هذا المستوى بمنهجية المواقف الاتصالية لتعزيز اكتساب القيم الثقافية، مما يستدعي التنوع في استخدام الصيغ التوجيهية.
10. صياغة النصوص التعليمية في ضوء ما تتطلبه طبيعة المرحلة وعنايتها بالجوانب المعرفية من التفكير.
11. مراعاة نصوص هذا المستوى استهداف الخبرة المعرفية لدى الطلاب لبناء معنى جديد، ومعرفة إضافية.
12. استهداف نصوص هذا المستوى تقرير بعض حقائق القيم الثقافية من خلال سياقاتها الوظيفية، مما يتطلب تعدد الصيغ التوجيهية.
13. استهداف نصوص هذا المستوى إكساب المتعلمين أساليب التواصل بلغة الحياة اليومية، مما يلزم تقديمها بأنماط متعددة.

14. مراعاة نصوص هذا المستوى حاجات المتعلمين المتعددة مما يستدعي تنوع الصيغ التوجيهية.

15. مراعاة خصائص الخطاب التعليمي في استخدام أساليب تثير فاعلية المتلقي.

لذا يمكن القول إن أغلب هذه النتائج تتفق مع أهداف مقرري المستوى المتوسط المتمثلة في:

1- إكساب المتعلم القدرة على تمييز الأصوات العربية ونطقها في فقرة.

2- إكساب المتعلم القدرة على فهم المجتمع العربي عند تعامله مع أفراده في الأماكن العامة.

3- إكساب المتعلم القدرة على التخاطب مع الناطقين الأصليين في الأماكن العامة.

4- إكساب المتعلم القدرة على قراءة الفقرات القصيرة ونسخها.

5- رفع الرصيد اللغوي للمتعلم إلى ٦٠٠ مفردة.

6- رفع رصيد المتعلم من التراكيب الجاهزة المستخدمة في التواصل اليومي. (سلسلة كنوز التعليمية، 2015: م 3/ ز)، و(سلسلة كنوز التعليمية، 2014: م 4/ ز).

- المستوى المتقدم:

ويُعزى مجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ الأمر: (الألفاظ المخصوصة للوجوب)، و(المضارع المقرون بلام الطلب)، و(المصدر النائب عن فعل الأمر)، (اسم فعل الأمر)، وكذلك أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغ النهي: (التراكيب الدالة على النهي)، و(مادة حرم ومشتقاتها)، في المرتبة الأولى في المستوى المتقدم من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة، ومجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة الأمر: (قَفِي)، في المرتبة الأخيرة في المستوى المتقدم من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة، ومجيء أسلوب التوجيه الإلزامي بصيغة النهي: (الفعل المضارع المجزوم المقرون بلا الناهية) في المرتبة الثانية من مجموع تكرارات الصيغ الأخرى في نصوص السلسلة بالتساوي مع المستوى المتوسط، للأسباب الآتية:

1. أن طلاب المستوى المتقدم يعدون في مرحلة فارقة بين مرحلة الإعداد اللغوي والالتحاق بكليات الجامعة، ولذا يجب تبني مثل هذه السياقات في النصوص التعليمية.
2. أن طلاب المستوى المتقدم يكونون قد بلغوا درجة من النضج العقلي واللغوي يؤهلهم لمعرفة مثل هذه الصيغ التوجيهية.
3. أن طلاب المستوى المتقدم يكونون قد بلغوا درجة من الإجادة اللغوية تمكنهم من فهم التراكيب اللغوية، واستيعاب مضامينها.
4. أن طلاب المستوى المتقدم يظهرون – عادة – تقدمًا ملحوظًا، وتحسنًا إيجابيًّا في مثل هذه المرحلة تمكنهم من فهم التراكيب في سياقاتها الحقيقية.
5. أن طلاب المستوى المتقدم يحاولون– غالبًا – استثمار ما لديهم من خبرات سابقة، ومعلومات مختزنة في الذهن لفهم مثل تلك الصيغ.
6. قدرطلاب هذا المستوى على تنظيم المعرفة المكتسبة تنظيمًا موجهًا، واستثمار ما لديهم من خبرات تراكمية معينة لفهم الصيغ التوجيهية.
7. قدرة طلاب هذا المستوى على فك شفرات الرموز المكتوبة، وتقديمها في سياق معرفي جديد، يمكن من خلاله النفاذ إلى المعنى المراد للنص المقروء، للوصول إلى نتائج إيجابية في المواقف القرائية.

8. مراعاة نصوص هذا المستوى حاجات المتعلمين في فهم مجتمع اللغة، مما يتطلب تزويدهم بالتراكيب المعينة على ذلك.
9. بناء نصوص هذا المستوى بالأسلوب التكاملي بين مستويي اللغة الإنتاجي والاستقبالي؛ لتحقيق مقاصد الخطاب التعليمي من خلال المواقف الحياتية المتنوعة.
10. بناء نصوص هذا المستوى يساعد الطلاب على تنشيط المعارف السابقة لديهم، والخبرات المتراكمة، من حيث تخزين المعلومات واسترجاعها في مواقف قرائية مختلفة.
11. مراعاة نصوص هذا المستوى التركيز على المواقف التواصلية الحقيقية، لحث المتعلم وتشجيعه على الطريقة الصحيحة في استخدام التراكيب اللغوية.
12. تميز نصوص هذا المستوى بأنها نصوص مفتوحة وغنية تستدعي عمليات عقلية متقدمة تتناسب والسن الدراسي للطلاب، وعليه يمكن استخدام مثل هذه الصيغ.
13. يتطلب فهم مثل هذه الصيغ امتلاك المتعلمين لقدرات عقلية عليا، وهذا قد تقصر عنه بعض خصائص الطلاب في هذا المستوى.
14. النصوص التعليمية التي تستدعي مثل هذه الصيغ ينبغي أن تكون لها مواصفات خاصة، بحيث تستثير قدرات متعلمي اللغة، وبعض هذه المواصفات لا تتلاءم مع طبيعة النصوص المقدمة.
15. حاجة مثل هذه الصيغ إلى جهد خاص (تعلم ذاتي) من المتعلم.

وعليه يمكن القول إن أكثر هذه النتائج تتوافق مع أغلب أهداف السلسلة في المستوى المتقدم، ومنها:

1- إكساب المتعلم القدرة على تمييز الأصوات العربية ونطقها في فقرة.
2- إكساب المتعلم القدرة على فهم المجتمع العربي عند تعامله مع أفراده في الأماكن العامة.
3- إكساب المتعلم القدرة على قراءة الفقرات القصيرة ونسخها.
4- رفع رصيد المتعلم اللغوي للمتعلم إلى ١٥٠٠ مفردة.
5- رفع رصيد المتعلم من التراكيب الجاهزة المستخدمة في التواصل اليومي.
6- أن يتمكن المتعلم من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).
8- أن يستطيع المتعلم مشاركة ناطقين أصليين في حوارات تواصلية ونقاشات وأحداث كلامية مختلفة.
9- قراءة النصوص الشعرية، والقصيصة، والمعرفية بتفهم وطلاقة.
10- كتابة موضوعات إنشائية مطولة.
11- الاستماع إلى وسائل الإعلام العربية الناطقة بالفصحى.
12- ترفع حصيلته اللغوية إلى أكثر من 2000 كلمة.
13- إكساب المتعلم القدرة على التعبير كتابيًا عن حاجاته وآرائه بتراكيب شائعة وصحيحة.
14- أن يتعرف على بعض المقومات الأساسية للثقافة العربية والإسلامية. (سلسلة كنوز التعليمية، 2014: م 5/ ز، م 6/ ز).

نتائج البحث:

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن القول إن أبرز نتائج البحث تتمثل في الآتي:

1. حرص مؤلفي السلسلة على تثبيت المعنى وترسيخه لدى المتعلمين من خلال استخدام الصيغ الملزمة بقبوله.
2. تميز المحتوى التعليمي للسلسلة في تنوع الصيغ التوجيهية بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين.
3. مراعاة السلسة تعدد الصيغ وتنوعها بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الدراسية للمتعلمين.
4. تضمنت أغلب الصيغ التوجيهية أسلوب الإقرار بالمضمون الذي يرغب المخاطِب في تحقيقه لدى المخاطَب.
5. عمدت أغلب الصيغ إلى تحقيق التأثير في المتلقي، وحمله على تنفيذ المضامين التوجيهية.
6. تضمنت الصيغ التوجيهية بيان المضامين وتحديدها باستخدام التوجيه الصريح المباشر.
7. كشفت أغلب الصيغ التوجيهية عن قصد المخاطِب الصريح والمباشر.
8. تطلبت الصيغ التوجيهية في النصوص التعليمية تحقيق الفعل الإنجازي المباشر.
9. بناء الصيغ التوجيهية بأسلوب يجعل المتلقي يقر بمضمون الخطاب، والتسليم بمقتضاه.
10. تضمنت الأساليب التوجيهية البعد التوجيهي للخطاب من خلال منطوق النص المباشر.

توصيات البحث:

وبناء على ما خرج به البحث من نتائج فإنه يوصي بالآتي:

1. على مصممي المناهج وضع مصفوفة لصيغ التوجيه الإلزامي ومراعاة تنوعها وتصنيفها وفق طبيعة المرحلة الدراسية للمتعلمين.
2. إجراء دراسات ذات علاقة بالاستراتيجيات الخطابية الأخرى، مثل: الاستراتيجية التضامنية، التلميحية، الحجاجية.
3. إجراء دراسة عن دور استراتيجيات الخطاب في تعليم مهارات اللغة العربية.
4. إجراء دراسة عن دور استراتيجيات الخطاب في تعليم عناصر اللغة العربية.

ثبت المصادر والمراجع:

1. أبربر، بشير، (2009)، استثمار علوم اللغة في تحليل الخطاب الإعلامي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد (23).
2. أدراوي، العياشي، (2011)، الاستلزام الحواري في التداول اللساني- من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، (ط1)، الرباط، المغرب، دار الأمان، الجزائر، منشورات الاختلاف.
3. أرمينكو، فرانسواز، (1986)، المقاربة التداولية، ترجمة: د.سعيد علوش، (ط1)، المغرب، مركز الإنماء القومي.
4. أوستين، جون، (1991)، نظرية أفعال الكلام العامة- كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قينيني، (ط1)، المغرب، دار أفريقيا الشرق.
5. براون، ج.ب، ويول ج، (1997)، تحليل الخطاب، ترجمة: د.محمد الزليطني، د.منير التريكي، (ط1)، الرياض، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
6. بن فطوم، خدوجة، (2011)، استراتيجية الخطاب الإعلاني التلفزيوني لدى شركات الهاتف النقال في الجزائر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم اللغة والأدب العربي، معهد الآداب واللغات، الجزائر.
7. بلبع، عيد، (2008)، في التداولية- إشكالية المصطلح بين المفهوم والترجمة والتعريب، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإعلام، العراق، العدد (5)، 2008م.

8. بوقرة، نعمان، (2012)، لسانيات الخطاب- مباحث في التأسيس والإجراء، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
9. جحفة، عبد المجيد، (2000)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، (ط1)، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.
10. جلولي، العيد، (2011)، نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل، مجلة الأثر، أشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد (12).
11. حسن، محمود، (2003)، روائع الإعجاز في القصص القرآني – دراسة في خصائص الأسلوب القصصي المعجز، (ط2)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
12. حسيني، عبد الله، وناظميان، هومن، (2016)، إستراتيجيات الخطاب عند ابن المقفع في كتاب كليلة ودمنة، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة الكوفة، العراق، المجلد (1)، العدد (24).
13. حماسة، محمد، (1996)، منهج في التحليل النصي للقصيدة – تنظير وتطبيق، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (2)، المجلد (15).
14. حمداوي، جميل، (2014)، من الحِجَاج إلى البلاغة الجديدة، (ط1)، المغرب، أفريقيا الشرق.
15. خطابي، محمد، (1991)، لسانيات النص- مدخل إلى انسجام النص، (ط1)، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
16. دال، جيرار دولو، (2004)، السيميائيات أو نظرية العلامات، ترجمة: عبد الرحمن بو علي، (ط1)، سوريا، دار الحوار.
17. دايك، فان (2001)، علم النَّص- مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: أ.د.سعيد بحيري، (ط 1)، القاهرة، مصر، دار القاهرة.
18. دايك، فان، (2000)، النَّص والسياق- استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، (ط 1)، المغرب، إفريقيا الشرق.
19. دي سوسير، فرديناند، (1985)، دروس في الألسنية العامة، تعريب: صالح الفرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، (ط 1)، طرابلس، ليبيا، الدار العربية للكتاب.
20. الرويلي، ميجان، البازعي، سعد، (2002)، دليل الناقد الأدبي، الدار البيضاء. المغرب، المركز الثقافي العربي.
21. ريتشاردز، جاك، (2007)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: د. صالح الشويرخ، د. ناصر الغالي، (ط1)، الرياض، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
22. الزميج، محمد، (2004)، التواصل والتلقي، صحيفة طنجة الأدبية (إلكترونية)، تم استدعاؤها على الرابط: (GmZxFK2https://bit.ly/) في 2019/1/7م.
23. الزناد، الأزهر، (1993)، نسيج النص- بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا، (ط1)، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
24. سانو، قطب، (2000)، معجم مصطلحات أصول الفقه- عربي – إنجليزي، قدم له وراجعه: محمد رواس قلعجي، (ط1)، دمشق، سوريا، دار الفكر.
25. السد، نور الدين، (1997)، الأسلوبية وتحليل الخطاب، (ط1)، الجزائر، دار هومة.

26. السد، نور الدين، (2001)، مفارقة الخطاب للمرجع، مجلة الكاتب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد (51).
27. السكاكي، يوسف بن محمد، (2000)، مفتاح العلوم، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
28. السمعاني، أبو المظفر، (1997)، قواطع الأدلة في الوصل، تحقيق: حسن إسماعيل الشافعي، (ط1)، بيروت، دار الكتب العلمية.
29. السهلاني، مؤيد بدري، (2013)، التداولية وأفعال الخطاب عند الإمام الصادق، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية– ابن رشد، العراق، المجلد (1)، العدد (205).
30. سية، سامية، (2015)، الخطاب التوجيهي في القصص القرآني– قصة موسى عليه السلام – أنموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم اللغة العربية والأدبي العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
31. الشهري، عبد الهادي، (2004)، إستراتيجيات الخطاب– مقاربة لغوية تداولية، (ط1)، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
32. صحراوي، مسعود، (2005)، التداولية عند العلماء العرب– دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، (ط1)، لبنان، دار الطليعة.
33. الطبطبائي، طالب، (1994)، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، (ط1)، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.
34. طعيمة، رشدي، (1987)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه وأسسه واستخداماته، (ط 1) القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
35. عبد الرحمن، طه، (1998)، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، (ط1)، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
36. عبد العزيز، محمد، (2009)، علم اللغة الاجتماعي، (ط1)، القاهرة، مكتبة الآداب.
37. العبدان، عبد الرحمن، والدويش، راشد، (1998)، إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد (17).
38. عثمان، عبد المنعم، (2016)، الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد (9)، العدد (3).
39. العصيمي، فهد، (2016)، السياق التعليمي– دوره في العملية التعليمية وعلاقته بالإصلاح والتغيير، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد (20).
40. العلوي، يحيى، (2002)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، (ط1)، بيروت، المكتبة العصرية.
41. عمر، بلخير، (2011)، مقاصد الكلام وإستراتيجيات الخطاب في كتاب (كليلة ودمنة)، مجلة الأثر، أشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد (12).

42. العموش، خلود، (2008)، الخطاب القرآني – دراسة في العلاقة بين النص والسياق– مثل من سورة البقرة، (ط1)، الأردن، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث.
43. العناتي، وليد، (2018)، الخطاب والتعليم– دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، (ط1)، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.
44. غيلوس، صالح، (2013)، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية – السنة الثالثة ثانوي أنموذجا– رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم اللغة العربية والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة سطيف 2، الجزائر.
45. الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون، (1994)، معجم علوم التربية– مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (ط1)، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر.
46. فضل، صلاح، (1992)، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس، العدد (164).
47. فضيلة، يونسي، (2010)، مفهوم المقاصد وعلاقتها بالخطاب– تناول تداولي للخطاب الثوري، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري– تيزي وزو، الجزائر، العدد (9).
48. الفقي، صبحي، (2000)، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق– دراسة تطبيقية على السور المكية، (ط1)، القاهرة، دار قباء.
49. فوكو، ميشال، (1987)، حفريات اللغة، ترجمة: سالم يفوت، (ط2)، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
50. فيهفيجر، ديتر، وهاينه، فولفجانج، (1999)، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، (ط1)، الرياض، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
51. قسيمة، دليلة، (2011)، إستراتيجيات الخطاب في الحديث النبوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر– باتنة، الجزائر.
52. الكفوي، أيوب بن موسى، (1998)، الكليات– معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، قابله على نسخة خطية: د. عدنان درويش، محمد المصري، (ط2)، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة.
53. الكندي، إبراهيم، (1998)، الدلالات وطرق الاستنباط، (ط1)، بيروت، دار قتيبة.
54. لعور، آمنة، (2011)، الأفعال الكلامية في سورة الكهف– دراسة تداولية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
55. ليتش، جيوفري، (2013)، مبادئ التداولية، ترجمة: عبد القادر قنيني، (ط 1)، المغرب، أفريقيا الشرق.
56. مان، فولفجانج هاينة، وفيهفجر، ديتر، (2004)، مدخل إلى علم النص، ترجمة: أ.د. سعيد حسن بحيري، (ط1)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
57. المبرد، محمد، (1994)، كتاب المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمه، (ط1)، القاهرة، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء التراث الإسلامي.
58. مدور، محمد، (2012)، نظرية الأفعال الكلامية بين التراث العربي والمناهج الحديثة– دراسة تداولية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد (16).

59. مصلوح، سعد، (1992)، الأسلوب – دراسة لغوية إحصائية، (ط3)، القاهرة، عالم الكتب.
60. المغيلي، خدير، (2010)، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد (80).
61. مفتاح، محمد، (1992)، تحليل الخطاب الشعري- استراتيجية التناص، (ط3)، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار البيضاء.
62. مقبول، إدريس، (2014)، الاستراتيجية التخاطبية في السنة النبوية، مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة الموصل، العراق، المجلد (8)، العدد (15).
63. نحلة، محمود، (2002)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، (ط1)، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
64. هارون، عبد السلام، (2001)، الأساليب الإنشائية في النّحو العربي، (ط5)، القاهرة، مكتبة الخانجي.
65. هدية، جيلي، (2016)، إستراتيجيات الخطاب القرآني سورة (آل عمران) أنموذجا- مقاربة لغوية تداولية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الأمين دباغين، سطيف، الجزائر.
66. اليافعي، علي، (١٩٩٩)، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد (130).
67. سلسلة كنوز التعليمية، د. هداية إبراهيم، محمد بيهان، عبد الله العمري، صفوان عبد الرحيم، شكري مقبل، المعهد العربي للغة العربية، الرياض، (ط1)، 1436هـ- 2015م للمستويات: الأول، الثاني، الثالث، و: 1435هـ-2014م للمستويات: الرابع، الخامس، السادس.

المراجع الوسيطة:

- BROWN,B.1994.Principles of Langualge Learning and Teaching,(third edition).Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall Regents.
- G.Mounin. Dictionnaire de la linguistique. (1974) Quadrige/PUF. p26.
- L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P 52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.