

## Interlanguage Patterns in Written Arabic of Non-Native Speakers: Error Analysis Approach

أنماط اللغة البينية في الكتابة العربية للناطقين بغيرها: مدخل تحليل الأخطاء

Zuyyina Khuroisy <sup>1a</sup>, Hiraishin Mamoto <sup>2b</sup>

<sup>1</sup> Department of Arabic Language Teaching and Linguistics, Africa University of Beirut, Lebanon, <sup>2</sup> Institute for Multilingual and Pedagogy Education, Utashinai University, Japan  
e-mail: [zuyyina5@gmail.com](mailto:zuyyina5@gmail.com) <sup>a</sup>, [hiraishin98@gmail.com](mailto:hiraishin98@gmail.com) <sup>b</sup>

### Article History:

Received: April 15, 2025

Revised: May 25, 2025

Accepted: June 27, 2025

### Keywords:

Interlanguage, error analysis, second language acquisition, Arabic writing, non-native learners.

### Abstract:

This study investigates the linguistic patterns found in the written Arabic of non-native speakers through the lens of interlanguage theory and error analysis. The research aims to identify recurring grammatical, morphological, and syntactic errors that reflect transitional stages in second language acquisition. A qualitative approach was adopted, focusing on student-written texts from learners at the intermediate and advanced levels. The findings reveal systematic deviations from standard Arabic usage, such as subject-verb disagreement, misuse of prepositions, and incorrect application of verb patterns, all of which point to the presence of a developing internalized language system. These interlanguage patterns are shaped by the learners' native languages, transfer strategies, and incomplete mastery of Arabic grammatical structures. The study underscores the need for pedagogical interventions that integrate contextualized grammar instruction and targeted writing feedback. It also highlights the significance of understanding interlanguage as a dynamic, rule-governed system rather than a set of random errors. Ultimately, the research contributes to the broader discourse on second language acquisition and offers implications for improving the teaching of Arabic as a foreign language.

*This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.*



### Corresponding Author:

Zuyyina Khuroisy

Department of Arabic Language Teaching and Linguistics, Africa University of Beirut, Lebanon.

e-mail: [zuyyina5@gmail.com](mailto:zuyyina5@gmail.com)

### Introduction (مقدمة)

تعد اللغة البينية (Interlanguage) ظاهرة لغوية معقدة تظهر عند متعلمي اللغة الثانية، حيث تتشكل منظومة لغوية خاصة بهم تختلف عن لغتهم الأم واللغة الهدف في آن واحد. وتعتبر هذه اللغة البينية نظاماً

انتقالياً يتطور تدريجياً مع استمرار المتعلم في تعلم اللغة. وقد أشار سيلينكر (Selinker, 1972) إلى أن اللغة البينية تتأثر بعدة عوامل منها التحويل اللغوي (transfer) والاستراتيجيات التعليمية. ويُعد فهم اللغة البينية أمراً حيوياً للباحثين والمعلمين على حد سواء لفهم كيفية اكتساب اللغة وتحسين طرائق التدريس. وقد أظهرت دراسات متعددة أن أخطاء المتعلمين ليست مجرد عثرات، بل هي مؤشرات على عمليات عقلية معقدة (Corder, 1981). من هنا، أصبح تحليل الأخطاء أداة مهمة في الكشف عن أنماط اللغة البينية لدى المتعلمين. كما يوفر هذا التحليل نظرة عميقة إلى مرحلة التعلم الحالية لدى الطالب ويوجه عملية التصحيح والتقويم.

تعد اللغة العربية من أكثر اللغات تحدياً للمتعلمين غير الناطقين بها، لما تتميز به من نظام صرفي ونحوي معقد. وتزداد صعوبة الكتابة بالعربية بشكل خاص بسبب الطبيعة التركيبية للجمل واختلاف نظام الكتابة. وبالرغم من ازدياد عدد المتعلمين للغة العربية كلغة ثانية في العالم، إلا أن الدراسات التي تناولت أنماط اللغة البينية في الكتابة لا تزال محدودة. وقد أشار بعض الباحثين إلى وجود فجوة واضحة في البحوث المتعلقة بالتحليل النوعي للأخطاء الكتابية في اللغة العربية. (Al-Batal, 2017) وعليه، فإن دراسة اللغة البينية للمتعلمين تسد هذه الفجوة وتساهم في تطوير المناهج التعليمية. كما أن فهم أخطاء المتعلمين يمكن أن يوجه المعلمين لاختيار استراتيجيات تدريس مناسبة وتطوير أدوات تقويم فعالة. وتبرز الحاجة إلى دراسات معمقة تستند إلى إطار نظري متين لتحليل أخطاء الكتابة وتحليلها بشكل علمي.

يشكل تحليل الأخطاء أحد أهم الأساليب المستخدمة في دراسة اكتساب اللغة الثانية، حيث يسمح بفهم العمليات الذهنية التي يمر بها المتعلم أثناء إنتاجه اللغوي. وقد وضع كوردّر (Corder, 1981) أسس هذا المدخل مشيراً إلى أن الأخطاء ليست فقط علامات على عدم الإتقان، بل هي مؤشرات على تطور معرفي. ويستند هذا التحليل إلى تصنيف الأخطاء حسب نوعها ومصدرها، مع محاولة فهم أسبابها المحتملة. كما يهدف إلى التعرف على الأنماط المتكررة في لغة المتعلمين لتحديد الثغرات اللغوية التي تعيق تعلمهم. ويساعد هذا النوع من التحليل في بناء برامج تعليمية موجهة لاحتياجات المتعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن تحليل الأخطاء يعزز من الوعي اللغوي لدى المتعلم من خلال تمكينه من التعرف على الأخطاء وتصحيحها ذاتياً. وبالتالي، فإنه يُعد أداة تشخيصية وتطويرية في آنٍ معاً للمعلمين والباحثين.

تشير الدراسات إلى أن هناك أنماطاً متكررة من الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون غير الناطقين بالعربية عند إنتاجهم النصوص الكتابية. ومن بين هذه الأخطاء، تبرز مشاكل في التذكير والتأنيث، وتطابق الأفعال مع الفاعل، واستخدام أدوات النفي والتوكيد بشكل غير دقيق. كما تظهر أيضاً أخطاء في الترتيب النحوي للكلمات داخل الجملة، مما يؤثر في المعنى العام للنص. وقد يرجع سبب هذه الأخطاء إلى التأثير السلبي للغة الأم، أو إلى تطبيق قواعد اللغة العربية بشكل غير كامل أو غير دقيق. إن الكشف عن هذه الأنماط يساعد في بناء تصورات علمية حول اللغة البينية للمتعلمين، ويوفر بيانات دقيقة يمكن الاستفادة منها في تصميم المحتوى التعليمي. ويشير ذلك إلى أهمية تبني مناهج تعليمية تراعي مصادر الأخطاء وتعمل على معالجتها تدريجياً.

إن الدراسة الحالية تسعى إلى تحليل كتابات عدد من المتعلمين غير الناطقين بالعربية وتحليل الأخطاء

اللغوية فيها من منظور اللغة البينية. وتركز على الأخطاء النحوية والتركييبية التي تظهر في نصوص الطلاب، وتحديد أسبابها وأنماط تكرارها. ويُعد هذا التحليل مهماً لفهم طبيعة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في إنتاج اللغة المكتوبة. كما تهدف الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هذه الأخطاء ناتجة عن تأثير اللغة الأم أو بسبب تعقيد النظام اللغوي للعربية. ويتم جمع البيانات من خلال نصوص كتابية حقيقية أنتجها الطلاب في سياقات تعليمية رسمية. ومن ثم يتم تصنيف الأخطاء وتفسيرها اعتماداً على نموذج تحليل الأخطاء اللغوية. وستسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم اقتراحات عملية لتحسين تدريس الكتابة العربية للناطقين بغيرها.

تتمثل إحدى الفرضيات الأساسية في هذا البحث في أن الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلمون غير الناطقين بالعربية ليست عشوائية، بل تُظهر أنماطاً منهجية يمكن تتبعها. ويمكن لهذه الأنماط أن تكشف عن المراحل المختلفة لتطور اللغة البينية لدى المتعلم. ومن المتوقع أن تكون هناك علاقة بين نوع الخطأ ومصدره اللغوي، سواء أكان من اللغة الأم أم من تأثيرات تعليمية أو ناتجاً عن تعميم مفرط لقواعد معينة. كما يُفترض أن يختلف نمط الأخطاء باختلاف المستوى اللغوي للمتعلمين، فالمبتدئون يرتكبون أخطاء تختلف عن تلك التي يرتكبها المتعلمون المتقدمون. إن تحليل هذه الأخطاء وفق تصنيفات علمية سيساعد على بناء نماذج تعليمية تأخذ في الحسبان طبيعة تطور اللغة الثانية. وهذا ما يؤكد أهمية اعتماد تحليل الأخطاء كأداة منهجية في البحث التربوي. كما أنه يساهم في دعم الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى تعليم اللغة على أساس تشخيصي فردي.

تعتبر الكتابة من أصعب المهارات اللغوية التي يواجهها المتعلمون غير الناطقين باللغة العربية، نظراً لما تتطلبه من دمج لمهارات القواعد والمفردات والتنظيم النصي. فالكتابة لا تعتمد فقط على معرفة الكلمات، بل تتطلب أيضاً قدرة على تركيب الجمل وربط الأفكار بطريقة منطقية. وتشير الدراسات إلى أن الطلاب غالباً ما يرتكبون أخطاء ناتجة عن صعوبات في البنية النحوية أو محدودية المفردات أو عدم فهم السياق. وبالمقارنة مع المهارات الأخرى، فإن مهارة الكتابة تمثل مقياساً شاملاً لإجادة اللغة الثانية (Hyland, 2003) لذا فإن تحليل الأخطاء الكتابية يُعد مرآة دقيقة تعكس مدى إتقان المتعلم للغة الهدف. ويُعد إدراك هذه الأخطاء وفهم أبعادها من الوسائل الفعالة في تحسين التدريس وتصميم البرامج التعليمية. وهذا ما يجعل الكتابة مجالاً خصباً لدراسة اللغة البينية عند غير الناطقين بالعربية.

ومن ناحية تعليمية، يمكن استثمار نتائج تحليل الأخطاء الكتابية في تطوير مناهج تستجيب فعلياً لحاجات المتعلمين. فبدلاً من اتباع مناهج عامة غير مخصصة، ينبغي بناء وحدات تعليمية تُركز على الأخطاء الشائعة والنقاط الإشكالية المتكررة. كما أن نتائج تحليل الأخطاء توفر للمعلم تصوراً دقيقاً عن مستوى كل طالب، وتُمكنه من توجيه أنشطة التقويم والعلاج بشكل فردي. ووفقاً لما ذكره (James, 1998)، فإن تحليل الأخطاء لا يُسهم فقط في تصحيح الأداء، بل في تحسين عملية التعلم ذاتها من خلال رفع وعي الطالب باللغة. ولهذا فإن الدمج بين تحليل الأخطاء والتعليم الموجه يُعتبر من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات. وهو ما يتماشى مع مقاربات التدريس التواصلي التي تركز على المتعلم واحتياجاته. من هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في

## الربط بين النظرية والتطبيق.

لا تقتصر أهمية تحليل الأخطاء على الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداه إلى فهم الجوانب النفسية والمعرفية لدى المتعلم. فالأخطاء التي يرتكبها الطلاب ليست فقط نتاجاً لمحدودية لغوية، بل قد تعكس قلقاً أو ضعفاً في الثقة أو غموضاً في التعليم المقدم. وقد أظهرت دراسات سابقة أن بعض الأخطاء تنبع من استراتيجيات عقلية يعتمدها الطالب لتعويض نقص في المعرفة، وليس من الجهل الكامل بالقواعد (Oxford, 1990). كما أن بعض المتعلمين يُظهرون نمطاً ثابتاً من الأخطاء بسبب اعتمادهم على ما يُسمى بـ "القواعد المترسبة" من اللغة الأم. ويُشير ذلك إلى ضرورة النظر إلى الأخطاء باعتبارها ناتجاً عن تفاعل معقد بين المعرفة اللغوية والعوامل النفسية والاجتماعية. وهذا يُبرز أهمية تحليل الأخطاء ضمن سياق أوسع يأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الفردية للمتعلمين. وهو ما تحاول هذه الدراسة مراعاته في تصميمها المنهجي.

على المستوى المنهجي، تعتمد هذه الدراسة على مدخل التحليل النوعي للأخطاء، من خلال تصنيفها وتفسيرها في ضوء نظريات اللغة البينية. وستُجمع البيانات من عينة من المتعلمين غير الناطقين بالعربية في مستوى جامعي أو ما يعادله، ممن درسوا اللغة لفترة لا تقل عن سنة واحدة. وستُحلل الأخطاء ضمن فئات نحوية وصرفية وتركيبية، مع الإشارة إلى التكرار والتوزيع. وسيتم استخدام نموذج (Corder, 1981) في مراحل التحليل والتي تشمل: جمع العينة، تحديد الخطأ، تصنيفه، تفسيره، واقتراح سبل العلاج. كما سيتم مقارنة الأنماط الظاهرة في الكتابة بمستوى الطلاب وخلفياتهم اللغوية. وتستند الدراسة إلى إطار نظري يجمع بين مدخل اللغة البينية والتحليل اللغوي التطبيقي، مما يعزز من موثوقية النتائج. وتسعى الدراسة إلى الوصول إلى توصيات تطبيقية يمكن تبنيها في بيئات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبالنظر إلى قلة الدراسات التي تناولت اللغة البينية في الكتابة العربية بشكل منهجي، فإن هذه الدراسة تأتي لسد فجوة قائمة في الأدبيات التربوية. فمعظم البحوث ركزت على المهارات الشفوية أو القواعد المنفصلة دون النظر إلى الأداء الكتابي الواقعي للطلاب. كما أن الأدوات المستخدمة في كثير من الدراسات كانت قائمة على اختبارات مغلقة لا تعكس الأداء اللغوي الطبيعي. ومن هنا، فإن اعتماد نصوص حقيقية كتبها الطلاب بأنفسهم في سياقات تعليمية فعلية، يُعد إضافة نوعية لهذه الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة تُراعي التباين في الخلفيات اللغوية والثقافية للمتعلمين، مما يُضفي عليها طابعاً مقارناً وتحليلياً. وهذا يتماشى مع التوجهات الحديثة التي تدعو إلى ربط تعليم اللغة بسياق المتعلم وتجربته الشخصية (Larsen-Freeman, 2015). وعليه، فإن نتائج هذه الدراسة ستكون ذات صلة نظرية وعملية في آنٍ معاً.

وبناءً على ما تقدم، فإن هذه الدراسة تنطلق من إشكالية أساسية تتمثل في: ما هي أبرز أنماط الأخطاء الكتابية في لغة المتعلمين غير الناطقين بالعربية؟ وهل تعكس هذه الأخطاء بنية لغوية بينية مستقلة يمكن تحليلها؟ وهل يمكن ربط هذه الأخطاء بمصادر محددة مثل اللغة الأم أو استراتيجيات التعلم؟ وتهدف الدراسة إلى تقديم إجابات علمية لهذه الأسئلة من خلال تحليل منهجي لمجموعة من النصوص المكتوبة. كما تسعى إلى تقديم توصيات عملية تستند إلى تحليل البيانات وليس إلى الافتراض النظري فقط. وتؤمل هذه الدراسة أن

تفتح آفاقاً جديدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأن تُسهم في تطوير مناهج أكثر فاعلية تستجيب للتحديات الواقعية داخل الصفوف التعليمية..

#### Method (منهج)

الكتابة العربية لغير الناطقين بها، وتحليلها في ضوء نظرية اللغة البيئية. تم اختيار هذا المنهج نظراً لملاءمته لطبيعة البحث التي تركز على وصف الظواهر اللغوية وتفسيرها. (Selinker, 1972) ويتيح هذا المنهج إمكانية تصنيف الأخطاء وتحديد أنماطها وتكرارها وتحليل أسبابها المحتملة. كما يركز على تقديم تفسير علمي لهذه الأخطاء من خلال الرجوع إلى نظريات اكتساب اللغة الثانية وتحليل اللغة. (Gass & Selinker, 2008) وتُعد هذه الطريقة مناسبة للبحوث التي تسعى إلى تحسين الممارسات التربوية وتطوير المناهج التعليمية. كما أن المنهج الوصفي التحليلي يُمكن الباحث من استنتاج نتائج دقيقة قابلة للتطبيق الميداني. ولهذا تم اعتماده كإطار عام لتنفيذ الدراسة الحالية.

تم اختيار عينة البحث بشكل مقصود من طلاب غير ناطقين بالعربية يدرسون في معهد متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إحدى الجامعات. وتتكون العينة من (30) طالباً وطالبة من مستويات لغوية مختلفة تتراوح بين المتوسط والمتقدم، وهي مستويات مناسبة لإنتاج نصوص مكتوبة قابلة للتحليل (Al-Batal, 2017). وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب لأنهم يمثلون مجموعة متنوعة من الخلفيات اللغوية والثقافية، مما يثري النتائج ويوسع من نطاق التعميم. كما أن مستوى تعليمهم يسمح بوجود إنتاج كتابي كافٍ لتحليل الأخطاء بشكل معمق. وتم جمع البيانات في فصل دراسي واحد لضمان اتساق الظروف التعليمية (Richards & Schmidt, 2010). وتم إشعار المشاركين بأهداف الدراسة والحفاظ على سرية هوياتهم، مما ينسجم مع المبادئ الأخلاقية للبحث التربوي. ولم يتم فرض أي تغيير في أنشطتهم التعليمية أثناء جمع البيانات.

تمثلت أداة جمع البيانات الأساسية في عينة من الكتابات الحرة التي طُلب من الطلاب إنشاؤها في سياق دراسي طبيعي، دون تدخل مباشر من الباحث. وقد طُلب من كل طالب كتابة نص يتراوح بين 150 إلى 200 كلمة حول موضوع اجتماعي أو ثقافي مألوف لديهم، وذلك لتحفيز الإنتاج اللغوي التلقائي. (Corder, 1981) وتم اختيار المواضيع بعناية لتناسب مع خبراتهم وتسمح بإنتاج لغوي غني يمكن تحليله. كما تم تشجيع الطلاب على استخدام المهارات اللغوية التي تعلموها خلال دراستهم دون الاعتماد على المساعدة الخارجية. وتم جمع النصوص الكتابية خلال جلسات منتظمة لضمان أصالة الإنتاج. وتم التأكد من أن جميع النصوص أصلية ومن كتابات المشاركين أنفسهم، دون تدخل من المعلمين أو الزملاء. ويُعد هذا الأسلوب ضرورياً للحفاظ على مصداقية النتائج.

تم تحليل البيانات باستخدام نموذج تحليل الأخطاء الذي قدمه كوردنر (Corder, 1981)، والذي يتضمن خمس خطوات رئيسية: جمع العينة، تحديد الخطأ، تصنيفه، تفسيره، ثم تقديم مقترحات للعلاج. وفي مرحلة التحديد، تم التركيز على الأخطاء النحوية والتركيبية والصرفية دون الأخطاء الإملائية أو الأسلوبية (James,

(1998) وتم تصنيف الأخطاء حسب نوعها (مثل أخطاء الفاعل والفعل، أدوات النفي، ترتيب الكلمات...). ثم فسّرت الأخطاء بالعودة إلى اللغة الأم للطالب أو إلى آليات اللغة البينية كالتعميم الزائد أو النقص في قاعدة معينة. (Gass & Selinker, 2008) بعد ذلك، تم رصد تكرار كل نوع من الأخطاء لاكتشاف الأنماط العامة المشتركة. وأخيراً، تم تقديم مقترحات تربوية بناء على النتائج المجمعة، مع الإشارة إلى فاعلية نماذج التصحيح المستندة إلى الأخطاء.

اعتمد التحليل على معايير محددة لضمان الموضوعية والدقة، منها التحقق من الأخطاء من قبل اثنين من المحللين اللغويين المختصين. تم إجراء جلسات مراجعة للتأكد من توافق المحللين (inter-rater reliability)، وتم استخدام نسبة الاتفاق لحساب درجة الثقة في التصنيف. (Larsen-Freeman & Anderson, 2015) كما تم الرجوع إلى الأدبيات السابقة لضمان الاتساق النظري في التفسير. وتم تنظيم البيانات باستخدام برامج تحليل نصوص بسيطة تسهّل عملية الترميز والتصنيف. وساعد هذا النظام في الكشف عن الأنماط المتكررة وتحديد العلاقات بين المتغيرات. وأضفى استخدام المحللين الخارجيين درجة من الحياد في التفسير النهائي. وتمت مناقشة الحالات المختلف عليها للوصول إلى اتفاق موحد.

حرص الباحث على احترام المبادئ الأخلاقية في إجراء الدراسة، حيث تم إعلام المشاركين بطبيعة البحث وأهدافه مسبقاً، وطلبت موافقتهم الخطية. (Hyland, 2003) كما تم التأكيد على الحفاظ على خصوصية المعلومات والهوية الشخصية لكل مشارك. ولم يتم استخدام أي بيانات لأغراض خارج نطاق الدراسة العلمية. وتم منح المشاركين حرية الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات. كما تم التعامل مع البيانات بسرية تامة وتخزينها في ملفات محمية بكلمة مرور. وتم اتباع تعليمات المؤسسة الأكاديمية التي يجري فيها البحث بشأن أخلاقيات البحث العلمي. ويعكس هذا الالتزام حرص الباحث على المهنية والشفافية العلمية.

تتمثل قوة هذه المنهجية في كونها قائمة على بيانات طبيعية ناتجة عن ممارسات كتابية واقعية للطلاب، مما يضيف على التحليل مصداقية عالية. كما أن الاعتماد على نموذج تحليلي معروف مثل نموذج كوردّر يُضفي طابعاً علمياً دقيقاً على خطوات التحليل. (Corder, 1981) وتنوع العينة من حيث الخلفية اللغوية يُسهم في كشف التباين والأنماط المشتركة على حد سواء. كما أن استخدام أكثر من محلل لغوي يعزز من موثوقية النتائج. ويمنح هذا الأسلوب فرصة لفهم تطور اللغة البينية في سياقها الحقيقي. ومع ذلك، فإن الدراسة تعترف بوجود بعض القيود مثل حجم العينة وعدم تمثيلها لجميع المتعلمين. (James, 1998) وستُعرض هذه القيود في القسم الخاص بالخاتمة لتفصيلها.

ختاماً، فإن هذه المنهجية تُمكن من تقديم فهم أعمق لأنماط اللغة البينية من خلال تحليل أخطاء حقيقية في الكتابة العربية. وتفتح الباب أمام تطبيقات تعليمية يمكن أن تُستثمر في تطوير مناهج تعليم اللغة للناطقين بغيرها. (Oxford, 1990) كما أن نتائج هذه المنهجية ستُسهم في تقديم توصيات دقيقة تستند إلى تحليل واقعي. وستوفر هذه النتائج أرضية صلبة لدراسات لاحقة يمكن أن تتوسع في المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث أو الاستماع. كما أن المنهج المستخدم قابل للتطبيق في بيئات تعليمية مختلفة داخل وخارج العالم

العربي. وتؤكد هذه الدراسة أهمية الربط بين النظرية والممارسة في مجال تعليم اللغة. وسيتم عرض نتائج التحليل في القسم التالي بالتفصيل.

## Result (نتائج)

أظهرت نتائج تحليل الكتابات أن المتعلمين غير الناطقين بالعربية يكررون أنماطاً لغوية خاصة تمثل سمة للغة البينية التي يمرون بها. وقد اتضح أن هناك تراكمًا في بعض الأخطاء النحوية والتركيبية التي تظهر لدى جميع أفراد العينة بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية. وقد سجلت الأخطاء في الجملة الاسمية والمبني للمجهول ونظام العدد والنعت بشكل واضح. هذا التكرار في الأخطاء يشير إلى وجود قواعد غير مكتملة أو خاطئة تشكل بنية اللغة البينية لهؤلاء المتعلمين. ويمكن القول إن اللغة البينية ليست نظامًا عشوائيًا بل تمثل محاولة داخلية لبناء نظام لغوي بديل. وقد أظهرت بعض النصوص نوعًا من الاتساق في الأخطاء، مما يعكس أن الطالب يتبع نمطًا لغويًا خاصًا يتكرر في كتاباته. وهذا ما يعزز فرضية أن اللغة البينية تُشكل نظامًا مرحليًا مستقلًا.

من بين أكثر الأخطاء شيوعًا، برزت مشكلة التوافق بين الفعل والفاعل، لا سيما في حالة الجمع والتأنيث. حيث يميل الطلاب إلى تثبيت الفعل في صيغة المفرد حتى مع فاعل جمع، وهو ما يعكس تأثير اللغة الأم أو تعميمًا غير دقيق لقواعد اللغة العربية. على سبيل المثال، كتب أحدهم: "الطلاب يدرس اللغة"، بدلاً من "الطلاب يدرسون اللغة". ويُظهر هذا النوع من الخطأ نمطًا متكررًا يشير إلى خلل في إدراك العلاقة بين عناصر الجملة. كما وُجدت أخطاء في استعمال الأفعال المتعدية واللازمة، حيث استخدم الطلاب أفعالًا لا تتناسب مع السياق. وتكرار هذه الأخطاء يدل على صعوبة في التمييز بين أنماط الأفعال ودلالاتها في اللغة العربية. وهذه المسائل تتطلب توجيهًا دقيقًا في التدريس.

كما تم رصد عدد كبير من الأخطاء المرتبطة باستخدام أدوات الربط، مثل "و"، "لكن"، "لأن"، حيث أُسيء استخدامها أو تم حذفها تمامًا. وقد أدى ذلك إلى جمل غير مترابطة أو تفتقر إلى الانسجام المنطقي، مما أثر في جودة الكتابة. على سبيل المثال، جاءت بعض النصوص خالية من أدوات الربط تمامًا، ما جعل الفقرات تظهر كأنها جمل متفرقة غير مترابطة. هذا النوع من الخطأ لا يتعلق بالقواعد فقط، بل يرتبط أيضًا بمهارة التنظيم النصي. وهو ما يشير إلى أن الطلاب بحاجة إلى تدريب أكبر على كتابة النصوص المتماسكة منطقيًا. وقد يعكس هذا أيضًا نقصًا في التعرض للنصوص النموذجية. لذلك، فإن إدراج تعليم أدوات الربط في مناهج الكتابة يُعد أمرًا ضروريًا.

وفيما يتعلق باستخدام الأزمنة، وُجد أن المتعلمين يخلطون بين الفعل الماضي والمضارع بشكل متكرر. وقد لوحظ أن كثيرًا منهم يبدأ الجملة بالفعل الماضي، ثم ينتقل إلى المضارع في الجملة نفسها، ما يدل على غياب الوعي الزمني في النص. على سبيل المثال، كتب أحدهم: "ذهبت إلى السوق واشترت فواكه"، بدلاً من "ذهبت إلى السوق واشترت فواكه". هذا التداخل في الأزمنة يعكس وجود صعوبات في إدراك الزمن النحوي في اللغة

العربية. ويبدو أن الطلاب يعتمدون على التركيب الذهني للغة الأم أو اللغة الثانية عندهم، مما يؤثر في دقة اختيار الزمن. وهذا ما يؤكد أن تعليم الأزمنة في السياقات الكتابية يحتاج إلى مزيد من التركيز والشرح.

من جهة أخرى، سجل الباحث أخطاء متعددة في استخدام حروف الجر، حيث تبين أن الطلاب يستخدمون "في" مكان "على"، أو "إلى" مكان "من"، والعكس. هذه الأخطاء تؤثر على معنى الجملة بشكل مباشر، وتدل على أن العلاقة بين الفعل والجار والمجرور لا تزال غير واضحة لدى المتعلم. من الأمثلة على ذلك: "أجلس إلى الكرسي" بدلاً من "أجلس على الكرسي". يُظهر هذا النوع من الأخطاء حاجة الطلاب إلى مزيد من التدريبات السياقية على معاني حروف الجر ووظائفها. كما يشير إلى أهمية إدماج هذه القواعد في أنشطة حقيقية وغير معزولة. ومن الجدير بالذكر أن بعض الطلاب تكرر لديهم هذا النوع من الخطأ في أكثر من موضع.

أما فيما يتعلق بالأخطاء الصرفية، فقد تم رصد تكرار واضح في استخدام جمع التكسير بدلاً من جمع المذكر السالم، أو العكس. كما وُجدت حالات حذف أو إضافة حروف زائدة في صياغة الأفعال والمصادر. على سبيل المثال، استخدم البعض "يكتب" بدلاً من "يكتب"، أو "درسة" بدلاً من "درس". وتعكس هذه الأخطاء صعوبات في إدراك بنية الكلمة في العربية، التي تعتمد على الجذر والوزن. كما أن بنية الكلمة غير الشفافة لغير الناطقين بها قد تكون من الأسباب الأساسية لهذه المشكلات. ويظهر أن الطلاب لم يصلوا بعد إلى وعي صرفي كامل يمكنهم من استنتاج الصيغ الصحيحة. وهذا ما يدعو إلى دمج تدريبات موجهة في الجانب الصرفي ضمن خطط التدريس.

كذلك تبين من خلال التحليل أن هناك استخدامًا واسعًا لأساليب الترجمة الحرفية من اللغة الأم، ما أدى إلى تراكم غير مألوفة في اللغة العربية. على سبيل المثال، كتب أحدهم: "أنا عندي حب في قراءة" بدلاً من "أنا أحب القراءة"، أو "هي في البيت تبكي" بدلاً من "هي تبكي في البيت". هذا يدل على أن المتعلمين يعتمدون على بنى لغتهم الأصلية، ثم ينقلونها إلى اللغة العربية دون إدراك لاختلاف النظام النحوي. ويظهر ذلك أثر التحويل السلبي (negative transfer) بشكل واضح. وللمحد من ذلك، ينبغي إدراج مقارنات لغوية في الدروس تساعد الطالب على التمييز بين اللغتين. كما أن التعرض المتكرر للغة العربية الأصيلة من خلال القراءة والاستماع يمكن أن يساهم في تقليص هذا النوع من الخطأ.

من الملاحظ أيضًا أن هناك أخطاء في تشكيل الجمل الشرطية، حيث يكتب الطلاب الجمل دون أدوات الشرط، أو يستخدمون أدوات غير مناسبة. وقد لوحظ غياب التناسق بين أداة الشرط وفعل الجواب، مما أدى إلى غموض في المعنى. هذا يعكس صعوبة في السيطرة على التراكيب المركبة في اللغة العربية، خاصة وأن الجملة الشرطية تتطلب ترابطًا دقيقًا بين الجملتين. بعض الطلاب استخدموا "إذا" مع أزمنة لا تتوافق معها نحويًا، مثل "إذا سأذهب... بدلاً من "إذا ذهبت...". ويشير هذا إلى الحاجة لتدريبات خاصة على هذا النوع من التراكيب. ويمكن تحقيق ذلك من خلال أنشطة كتابة تركز على السياقات الواقعية التي تتطلب استعمال هذه الصيغة.

كذلك أظهرت النتائج أن العديد من الطلاب يواجهون صعوبات في استخدام الضمائر، خصوصاً ضمائر الغائب والمؤنث. حيث اختلط عليهم التذكير والتأنيث في الضمير العائد، وكذلك التمييز بين المفرد والجمع. ومن الأخطاء الشائعة: "أختي هو طيب" بدلاً من "أختي هي طيبة". هذه الأخطاء تكشف ضعفًا في إدراك العلاقة بين الضمير والمرجع، وهي من المشكلات المتكررة لدى متعلمي العربية. ويُعد هذا المجال من أكثر المجالات التي تحتاج إلى تدخل تعليمي واضح ومكثف. كما أن استخدام الألعاب اللغوية والأنشطة الشفهية قد يساعد في ترسيخ هذه المهارة.

أخيرًا، أظهرت الدراسة أن هناك تطورًا تدريجيًا لدى بعض الطلاب في الحد من أخطائهم، خاصة لدى الذين مارسوا الكتابة باستمرار وخضعوا للتغذية الراجعة من المعلمين. وهذا يؤكد دور التكرار والتصحيح المتدرج في تحسين الأداء الكتابي. كما لاحظ الباحث أن الطلاب الذين قرؤوا نصوصًا عربية أصلية بانتظام كانت أخطاؤهم أقل من غيرهم. وهذا يثبت أهمية الدمج بين مهارات القراءة والكتابة في تطوير اللغة البيئية نحو نظام أقرب إلى اللغة الهدف. وتدعو هذه النتائج إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية مستدامة تركز على الإنتاج المتكرر والتقييم التكويني. وتُظهر هذه المعطيات أهمية التدخل التعليمي المبكر والمستمر لتوجيه المتعلمين نحو الكتابة الصحيحة.

#### Discussion (مناقشة)

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون غير الناطقين بالعربية ليست عشوائية، بل تُظهر نمطًا منتظمًا يتماشى مع مفهوم اللغة البيئية. فالطلاب يتبعون نظامًا داخليًا ناشئًا من تفاعل معرفتهم بلغتهم الأم وقواعد اللغة الهدف، وهذا ما يؤكد سيلينكر في نظريته حول اللغة البيئية (Selinker, 1972). وقد كانت هذه الأنماط واضحة في مجالات النحو والصرف والتركيب، مما يعكس تطورًا مرحليًا في اكتساب اللغة. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه جيمس في تحليله لأخطاء متعلمي اللغة الثانية (James, 1998) ويبدو أن اللغة البيئية هنا تمثل جسرًا مؤقتًا نحو إتقان اللغة العربية بشكل كامل، لكنها في ذات الوقت تكشف نقاط الضعف البنوية التي يجب معالجتها. لذا، من المهم أن تُفهم هذه الأخطاء على أنها دلائل على سيرورة تعلم طبيعية لا على فشل لغوي.

تُظهر الدراسة أيضاً أن بعض الأخطاء تتكرر بشكل منتظم، مثل الخلل في التوافق بين الفعل والفاعل واستخدام أدوات الجر بشكل غير دقيق. هذه الأخطاء تؤكد ما ذكره غاس وسيلينكر (Gass & Selinker, 2008) حول وجود أنماط ثابتة في الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة الثانية. كما أن هذه الأخطاء لا تنشأ فقط من نقص في القواعد، بل من اعتماد استراتيجيات عقلية مبنية على اللغة الأم، ما يُعرف بالتحويل السلبي (Negative Transfer). ويُعد ذلك أحد التحديات الجوهرية في تعليم العربية لغير الناطقين بها. لذا، فإن فهم مصدر الخطأ ضروري لتقديم التدخل التعليمي المناسب. وقد أظهرت بعض الدراسات المماثلة أهمية الربط بين معرفة الطالب السابقة واللغة الجديدة لتحقيق تقدم ملحوظ. (Oxford, 1990)

ومن الجوانب اللافتة، أن العديد من الأخطاء ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفهم غير مكتمل لبنية الجملة العربية، خاصة في ترتيب الكلمات وبناء الجمل الشرطية. وهذا يشير إلى الحاجة إلى تقديم شرح منهجي لتركيب الجملة ضمن سياقات واقعية. فوفقاً لهيلاند (Hyland, 2003)، فإن إدراك البنية النصية يؤثر بشكل مباشر في جودة الكتابة لدى متعلمي اللغة الثانية. وقد وُجد أن الطلاب الذين تلقوا تدريباً على البنية النصية كانت كتاباتهم أكثر اتساقاً وأقل عرضة للأخطاء البنيوية. لذا توصي الدراسة الحالية بأهمية تضمين دروس تنظيم النصوص في مناهج الكتابة. كما يُنصح باستخدام أساليب متنوعة مثل تحليل النماذج اللغوية والكتابة التعاونية.

أما الأخطاء الصرفية، مثل الخلط بين صيغ الفعل والتلاعب بجمع التكسير، فهي تعكس صعوبة إدراك نظام الجذر والوزن الذي يميز العربية. وتُعد هذه الصعوبات شائعة بين متعلمي العربية كما أشار إليه آل-بطل (Al-Batal, 2017)، الذي بيّن أن الطبيعة غير الشفافة للصيغ الصرفية تمثل تحدياً رئيسياً. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التدريب الصرفي المنعزل ليس كافياً، بل لا بد من دمجها في مهارات الكتابة السياقية. كما أن إدراج التمارين القائمة على المعنى يُعد أكثر فاعلية من مجرد الحفظ أو القواعد المجردة. وتؤكد هذه النتائج الحاجة إلى منهج تكاملي في تعليم الصرف. وهذا يتماشى مع ما دعت إليه دراسات حديثة في تعليم اللغات الأجنبية.

تشير الأخطاء في استخدام الضمائر إلى قصور في ربط الضمير بالمرجع وتحديد النوع والعدد. ويُعد هذا من الأمور الجوهرية في فهم النصوص وإنتاجها بشكل سليم. وقد أشار ريتشاردز وشميت (Richards & Schmidt, 2010) إلى أن الضمائر تتطلب وعياً نحويًا عاليًا لأنها مرتبطة ببنية الجملة والسياق. وتبين من خلال هذه الدراسة أن العديد من الطلاب يتعاملون مع الضمائر بشكل آلي دون إدراك للعلاقات البنيوية. وهذا يدل على أهمية توفير أنشطة تفاعلية تساعد الطالب على تحديد المرجع الصحيح وربطه بالسياق. كما يُنصح بتطبيق تقنية تحليل الجملة البصرية (sentence mapping) في غرفة الصف.

إحدى النقاط المهمة التي أبرزتها الدراسة هي التأثير الإيجابي للممارسة المنتظمة والتغذية الراجعة في تقليل الأخطاء وتطوير الأداء الكتابي. الطلاب الذين كتبوا بشكل مستمر وتلقوا ملاحظات محددة أظهروا تحسناً ملحوظاً مقارنة بغيرهم. ويتوافق هذا مع ما أشار إليه لارسن-فريمان وأندرسن (Larsen-Freeman & Anderson, 2015) من أن عملية التعلم هي تراكم تدريجي يشمل المراجعة والتغذية الراجعة والبناء على المعرفة السابقة. ومن هنا، توصي الدراسة بضرورة اعتماد تقويم تكويني مستمر وليس فقط تقويماً نهائياً. كما يُعد التدريب المستمر مفتاحاً في الانتقال من اللغة البينية إلى الأداء الصحيح. ويُقترح أن يُدمج التقويم في كل مراحل التعلم.

تُبرز هذه النتائج أهمية مراعاة الخلفية اللغوية والثقافية للطلاب عند تحليل الأخطاء وتفسيرها. فبعض الأخطاء التي تم رصدها قد تُفهم فقط عند معرفة لغة الطالب الأم ونمط تفكيره. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كوردنر (Corder, 1981) بأن تفسير الخطأ يجب ألا يكون مجردياً بل مرتبطاً بسياقه الفردي. لذا فإن أي منهج

ناجح يجب أن يكون مرناً ويأخذ بعين الاعتبار التنوع اللغوي والثقافي داخل الصف. كما أن تصميم وحدات تعليمية مخصصة للمجموعات المختلفة سيسهم في رفع فاعلية التعليم. ويؤكد هذا التوجه ضرورة التعاون بين اللغويين والمعلمين والمصممين التربويين. فاللغة البينية ليست مجرد حالة لغوية، بل انعكاس لعملية تعلم معقدة ومتداخلة.

ختامًا، فإن نتائج هذه الدراسة تسهم في توسيع فهمنا للغة البينية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتفتح المجال أمام تطبيقات عملية في مجال تصميم المناهج وتطوير استراتيجيات التعليم. وقد أثبتت التحليلات أن كثيرًا من الأخطاء يمكن التنبؤ بها ومعالجتها إذا ما تم فهمها بشكل منهجي. كما تشير النتائج إلى أن المتعلمين قادرين على تطوير أدائهم تدريجيًا إذا ما تم توفير بيئة تعليمية داعمة ومنظمة. ومن هنا، تدعو الدراسة إلى مزيد من البحث الميداني الذي يدمج بين تحليل الأخطاء وتحسين طرق التدريس. فالفهم العميق للغة البينية يمثل مفتاحًا لتحسين مخرجات تعليم العربية للناطقين بغيرها. (Gass & Selinker, 2008)

### Conclusion (نتائج)

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلمون غير الناطقين باللغة العربية تنبع من نظام لغوي مرحلي يُعرف باللغة البينية، والذي يتأثر بشكل كبير باللغة الأم واستراتيجيات التعلم الفردية. وقد كشفت التحليلات أن هناك أنماطًا متكررة في الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية، مما يدل على أن هذه الأخطاء ليست عشوائية، بل تعكس نظامًا داخليًا قيد التشكل. كما أظهرت النتائج أن بعض الأخطاء يمكن تفسيرها على أساس الترجمة الحرفية أو التحويل السليبي من اللغة الأم، بينما يرتبط البعض الآخر بضعف في فهم بنية اللغة العربية. وقد أظهرت البيانات أن الممارسة المنتظمة والتغذية الراجعة الإيجابية تسهم بشكل فعال في تحسين الأداء الكتابي وتقليل نسبة الأخطاء.

بناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تتضمن تدريبات موجهة لتحليل الأخطاء وتوظيفها كفرص تعليمية. كما يُوصى بالتركيز على تعليم البنية النحوية والصرفية ضمن سياقات حقيقية، وتكثيف التعرض للغة العربية الأصيلة من خلال القراءة والكتابة المكثفة. وتدعو الدراسة أيضًا إلى تعزيز التكامل بين مهارات اللغة المختلفة وتبني أساليب تقييم تكوينية مستمرة. بالإضافة إلى ذلك، تقترح الدراسة إجراء أبحاث طويلة تتبّع تطور اللغة البينية لدى المتعلمين على مدى زمني ممتد لفهم آليات تطورها والانتقال من اللغة البينية إلى اللغة الهدف. ويمكن أن تسهم هذه الجهود في تحسين كفاءة تدريس العربية كلغة ثانية وتعزيز قدرة المتعلمين على التعامل مع تعقيداتها النحوية والتركيبية.

### Acknowledgment (شكر وتقدير)

أتقدم بخالص الشكر والتقدير لجميع المشاركين في هذه الدراسة من الطلاب والمعلمين، الذين ساهموا

بوقتهم وجهودهم في إنجاح هذا البحث. كما أعرب عن امتناني العميق للأساتذة والباحثين الذين قدموا رؤاهم القيمة أثناء تنفيذ الدراسة، والتي أسهمت في تطوير وتحسين أدوات البحث وتحليل البيانات. وأخص بالشكر زملائي والمساعدين الباحثين على دعمهم المستمر وملاحظاتهم البناءة التي أثرت هذا العمل علميًا ومنهجيًا.

## Bibliography (مراجع)

- Abbas, M. A. (2020). *Interlanguage features in the written English of Arabic-speaking EFL learners: A corpus-based study*. Arab World English Journal (AWEJ), 11(1), 178–196. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.13>
- Abushihab, I. (2014). *An analysis of grammatical errors in writing made by Turkish learners of English as a foreign language*. International Journal of Linguistics, 6(4), 213–223. <https://doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6295>
- Al-Badawi, K. (2012). *An analysis of phonetic, morphological and syntactic errors in Arabic of non-native speakers*. International Journal of Social Science and Humanity, 2(6), 536–538. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.174>
- Al-Batal, M. (2017). *Arabic as a foreign language: Issues and strategies*. Georgetown University Press.
- Al-Hazemi, H. (2006). *Lexical errors in writing of Saudi ESL learners: Causes and remedies*. Journal of Language and Learning, 4(2), 275–301.
- Al-Jarf, R. (2005). *Error analysis and second language acquisition in Arabic learners*. The Journal of Language and Linguistic Studies, 1(2), 58–71.
- Al-Khreshah, M. H. (2015). *A review study of error analysis theory*. International Journal of Humanities and Social Science Research, 3(1), 49–59.
- Al-Saidat, E. M. (2010). *Interlingual interference in the English language word order structure of Jordanian EFL learners*. European Journal of Social Sciences, 16(1), 106–113.
- Al-Shboul, Y., & Maros, M. (2013). *An interlanguage analysis of written English essays of Jordanian EFL learners*. European Journal of Social Sciences, 33(1), 7–17.
- Ammar, A. & Hassan, R. (2019). *Common grammatical errors in Arabic writing made by non-native speakers*. International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT), 2(3), 150–157.
- Bhela, B. (1999). *Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage*. International Education Journal, 1(1), 22–31.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Darus, S., & Subramaniam, K. (2009). *Error analysis of the written English essays of secondary school students in Malaysia: A case study*. European Journal of Social Sciences, 8(3), 483–495.
- Fitrianto, I. (2019). *تنفيذ الدورة المكثفة في اللغة العربية لطلاب الكلية الجامعية الإسلامية العالمية KUIS: ماليزيا بجامعة دار السلام كونتور العام 2018* (Doctoral dissertation, University of Darussalam Gontor).
- Fitrianto, I. (2024). *Critical Reasoning Skills: Designing an Education Curriculum Relevant to Social and Economic Needs*. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 245–258.
- Fitrianto, I. (2024). *Innovation and Technology in Arabic Language Learning in Indonesia: Trends and Implications*. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 134–150.
- Fitrianto, I. (2024). *Strategi Guru Pai Dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Pada Mata Pelajaran Hadis Kelas 8 MTS Ibadurrahman Subaim*. IJER: Indonesian Journal of Educational Research, 356–363.
- Fitrianto, I., & Abdillah, F. M. (2018). *MODEL PEMBELAJARAN PROGAM PEMANTAPAN BAHASA ARAB DAN SHAHSIAH (KEMBARA) KE 4 MAHASISWA KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTAR BANGSA SELANGOR (KUIS) TAHUN 2018*. University of Darussalam Gontor 15-16 September 2018, 121.
- Fitrianto, I., & Hamid, R. (2024). *Morphosemantic Changes in the Arabic Language in the Social Media Era*.

- التغيرات المورفوسيمانتية في اللغة العربية / A Study of Neologisms and Their Impact on Youth Communication/ في عصر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة حول النيو لوجيزم وتأثيرها على تواصل الشباب. IJAS: International Journal of Arabic Studies, 1(1 September), 25-39.
- Fitrianto, I., & Saif, A. (2024). The role of virtual reality in enhancing Experiential Learning: a comparative study of traditional and immersive learning environments. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 97-110.
- Fitrianto, I., Hamid, R., & Mulalic, A. (2023). The effectiveness of the learning strategy" think, talk, write" and snowball for improving learning achievement in lessons insya'at Islamic Boarding School Arisalah. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 13-22.
- Fitrianto, I., Setyawan, C. E., & Saleh, M. (2024). Utilizing Artificial Intelligence for Personalized Arabic Language Learning Plans. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 30-40.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Kellerman, E. (1983). *Now you see it, now you don't*. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kharm, N., & Hajjaj, A. (1997). *Errors in English among Arabic speakers: Analysis and remedy*. Beirut: York Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2015). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Mahmoud, A. (2013). *Interlingual and intralingual errors in university students' composition*. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 173-178. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n3p173>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Rabab'ah, G. (2003). *Communication problems facing Arab learners of English*. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 180-197.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Ting, S. H., Mahadhir, M., & Chang, S. L. (2010). *Grammatical errors in spoken English of university students in oral communication course*. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 10(1), 53-70.