



Asesmen Dinamis Qawā'id melalui Tangga Petunjuk Digital untuk Membaca Teks Arab Tanpa Harakat

Meidias Abror Wicaksono, Moch Wahib Dariyadi

Universitas Negeri Malang, Indonesia

Email: wahib.fs@um.ac.id | Korespondensi: wahib.fs@um.ac.id

Abstract

This conceptual article proposes a graduated digital mediation framework for assessing grammatical reasoning in unvowelled Arabic reading. A directed narrative synthesis connects scaffolding, attention to linguistic form, and dynamic assessment. Constructed sentence pairs illustrate a distinction between an initially correct response, a corrected response after mediation, and independent application to a changed structure. The proposed record documents the first reading, the minimum sufficient hint, the revised explanation, and a transfer response. Assistance is treated as diagnostic information rather than silently incorporated into an achievement score. A decision matrix links different difficulties to different prompts. The contribution is an assessment design, not an implemented digital product or a classroom experiment. No learner data, achievement gains, or reliability estimates are reported. Future validation must examine linguistic accuracy, hint comprehensibility, assessor agreement, and transfer under comparable task conditions.

Keywords

dynamic assessment; Arabic grammar; graded mediation; unvowelled text; digital feedback

مستخلص البحث

تقترح هذه المقالة إطاراً للوساطة الرقمية المتدرجة في تقييم التعليل النحوي عند قراءة النص العربي غير المشكول. وترتبط المراجعة السردية الموجهة بين الدعم التعليمي والانتباه إلى الصيغة والتقويم الدينامي. وتوضح أمثلة مصنوعة الفرق بين الإجابة الصحيحة أولاً والتصحيح بعد المساعدة والتطبيق المستقل في تركيب جديد. ويسجل الإطار القراءة الأولى وأقل تلميح كافٍ والتعليل المعدل وإجابة الانتقال. وتعد المساعدة معلومة تشخيصية ولا تدمج خفية في درجة التحصيل. وترتبط مصفوفة القرار نوع الصعوبة بالتلميح المناسب. والمقالة تصميم تقويمي لم يطبق في الصف، ولا تقدم بيانات متعلمين أو تقديرات للتحسن أو الثبات. ويتطلب التحقق اللاحق مراجعة الأمثلة ووضوح التعليمات واتفاق المقومين وقدرة المتعلم على التطبيق المستقل.

كلمات أساسية

التقويم الدينامي؛ القواعد العربية؛ الوساطة المتدرجة؛ النص غير المشكول؛ التغذية الراجعة

1 Pendahuluan

1.1 Ketepatan jawaban dan kebutuhan bantuan

Dalam pembelajaran qawā'id, jawaban benar belum selalu memperlihatkan cara peserta sampai pada jawaban tersebut. Santri dapat menentukan harakat melalui hafalan contoh, meniru pembacaan teman, atau menalar hubungan kata. Sebaliknya, jawaban awal yang keliru dapat berubah setelah satu pertanyaan singkat. Perbedaan ini mempunyai konsekuensi bagi keputusan pengajaran. Pengajar yang hanya melihat skor akhir tidak mengetahui apakah

953 *Meidias Abror Wicaksono dan Moch Wahib Dariyadi | Asesmen Dinamis Qawā'id*
peserta perlu penjelasan konsep, penguatan prosedur, atau latihan mandiri. Artikel ini memusatkan perhatian pada informasi yang diperoleh selama pemberian bantuan.

Asesmen dinamis menempatkan kegiatan menilai dan memediasi dalam hubungan yang sengaja dirancang. Orientasi Vygotskian pada Poehner (2008) relevan untuk membahas respons terhadap bantuan, tetapi artikel tidak menyatakan bahwa setiap kuis bertingkat merupakan asesmen dinamis yang lengkap. Bantuan harus mengikuti kesulitan yang tampak dan memberi peluang peserta melanjutkan penalaran. Jika sistem selalu memberikan urutan petunjuk yang sama, ia baru menjadi latihan berjenjang. Penafsiran respons terhadap mediasi membutuhkan keterlibatan pengajar serta bukti transfer.

1.2 Landasan pembelajaran qawā'id

Scaffolding merujuk pada bantuan yang memungkinkan peserta mengerjakan tugas yang masih sulit dilakukan secara mandiri. Kajian klasik Wood et al. (1976) membahas proses bantuan tutor dalam pemecahan masalah. Dalam artikel ini, gagasan tersebut dipakai untuk merancang dukungan yang bersifat sementara. Dukungan bukan kumpulan petunjuk yang terus tersedia dengan jumlah sama. Pengajar perlu mengurangi bantuan ketika bukti kemampuan sudah muncul dan menambah bantuan ketika masalahnya teridentifikasi. Adaptasi pada membaca kitab kuning tetap membutuhkan pengujian karena konteks sumber awal berbeda.

Perhatian terhadap bentuk bahasa juga penting. Ellis (2016) membahas konsep focus on form dan variasi penggunaannya dalam pengajaran bahasa. Artikel ini tidak menyamakan seluruh latihan kaidah yang direncanakan dengan focus on form yang muncul dalam interaksi bermakna. Sebagian kegiatan yang diusulkan adalah latihan eksplisit pada bentuk, sedangkan bagian lain mengaitkan masalah bentuk dengan pembacaan teks. Perbedaan istilah ini diperlukan agar pengajaran kaidah tidak disebut komunikatif hanya karena memakai media digital.

Taksonomi Bloom revisi menyediakan bahasa untuk membedakan tuntutan kegiatan. Iowa State University CELT (n.d.) menjelaskan penggunaannya dalam perancangan tujuan dan tugas. Dalam kerangka ini, taksonomi diperlakukan sebagai alat penyelarasan, bukan urutan psikologis yang harus selalu berlangsung secara kaku. Membaca satu kalimat dapat melibatkan mengingat istilah sekaligus menganalisis hubungan. Yang perlu diperiksa ialah apakah tugas benar-benar menuntut tindakan yang disebutkan dalam tujuan, bukan hanya memuat kata kerja berlabel tingkat tinggi.

1.3 Pertanyaan dan kontribusi

Kajian menanyakan bagaimana bantuan dicatat, bagaimana pengajar menentukan petunjuk berikutnya, dan bukti apa yang diperlukan untuk membedakan keberhasilan berbantuan dari kemandirian. Kontribusinya berupa tangga petunjuk, matriks keputusan, serta spesifikasi rekaman asesmen. Konteks Amtsilati digunakan sebagai lingkungan pedagogis yang mungkin memanfaatkan rancangan ini. Artikel tidak mengubah buku resmi atau mengklaim perangkat telah disahkan pengembang Amtsilati. Fokus barunya ialah proses diagnosis saat peserta menghadapi hambatan gramatikal.

2 Metode

2.1 Desain dan bahan analisis

Kajian merupakan analisis konseptual dengan tinjauan naratif terarah. Sumber tentang scaffolding, perhatian pada bentuk, dan asesmen dinamis dibandingkan berdasarkan jenis bantuan, respons peserta, serta batas inferensi. Penelusuran bukan tinjauan sistematis dan tidak menghasilkan jumlah studi yang mewakili bidang. Kalimat Arab disusun untuk mengisolasi perbedaan fungsi pelaku dan objek. Tidak ada rekaman santri, respons kelas, ataupun hasil eksperimen yang dipakai sebagai data.

2.2 Prosedur penyusunan

Analisis dimulai dengan menetapkan target fungsi sintaktis. Selanjutnya disusun kemungkinan respons, pertanyaan mediator, serta bukti yang diperlukan untuk menilai perbaikan. Kemungkinan respons adalah skenario desain, bukan laporan frekuensi kesalahan. Setiap tahap dibedakan menurut informasi yang diberikan: pengingat tujuan, penunjuk lokasi, pertanyaan relasi, dan model penjelasan. Pemeriksaan internal menilai konsistensi antara tugas dan petunjuk. Penilaian pakar independen serta implementasi perangkat belum dilaksanakan.

3 Hasil Analisis Konseptual

3.1 Tiga status keberhasilan

Status pertama ialah benar tanpa petunjuk dan disertai alasan gramatikal. Status kedua ialah benar setelah bantuan tertentu serta dapat menjelaskan perubahan. Status ketiga ialah benar ketika menghadapi struktur baru tanpa model lengkap. Ketiganya tidak boleh dilebur menjadi satu skor penguasaan. Respons kedua memberi informasi tentang kemampuan memanfaatkan bantuan, sedangkan respons ketiga menyediakan bukti terbatas tentang transfer. Keberhasilan awal tetap perlu diperiksa pada beberapa tugas karena satu jawaban dapat diperoleh secara kebetulan.

Sistem menyimpan jawaban awal sebelum menampilkan petunjuk. Setelah revisi, peserta diminta menyatakan bagian alasan yang berubah. Jika ia hanya mengganti vokal setelah melihat model, pengajar belum memiliki bukti bahwa relasi telah dipahami. Tugas berikutnya mengubah urutan kata atau kosakata sambil mempertahankan jenis hubungan. Dengan cara ini, rekaman asesmen dapat dipakai untuk merencanakan latihan, bukan hanya menambah angka pada daftar nilai.

3.2 Pasangan kalimat diagnostik

Contoh buatan «قَرَأَ الطَّالِبُ الْكِتَابَ» dibandingkan dengan «قَرَأَ الْكِتَابَ الطَّالِبُ». Keduanya menempatkan siswa sebagai pelaku dan buku sebagai objek dalam pembacaan yang diperlihatkan. Urutan kedua membantu memeriksa apakah alasan peserta bertumpu pada posisi segera sesudah verba. Pada teks tanpa harakat, pengajar menetapkan konteks bahwa siswa membaca buku. Pembatas konteks diperlukan agar tugas mengukur relasi yang dimaksud dan tidak menjadi permainan menebak.

Petunjuk pertama berbunyi “siapa melakukan kegiatan membaca dalam konteks ini?” Petunjuk berikutnya meminta peserta menghubungkan pelaku dengan nominatif. Model

955 *Meidias Abror Wicaksono dan Moch Wahib Dariyadi | Asesmen Dinamis Qawā'id*
 lengkap baru diberikan ketika respons menunjukkan kebutuhan tersebut. Pengajar tidak wajib menunggu semua tahap jika hambatan kosakata membuat peserta tidak memahami tindakan dasar. Dalam keadaan itu bantuan leksikal dicatat terpisah, supaya kebutuhan bahasa dan kebutuhan penalaran tidak tercampur.

Tabel 1 Tangga petunjuk yang diusulkan

Tingkat	Isi bantuan	Informasi diagnosis
0	Teks dan konteks tanpa petunjuk	Penalaran awal
1	Pertanyaan tentang pelaku tindakan	Pemahaman relasi makna
2	Arah perhatian pada fungsi kata	Hubungan makna dan sintaksis
3	Pengingat kasus yang relevan	Akses pada kaidah
4	Model penjelasan lengkap	Revisi dengan bantuan penuh

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

3.3 Matriks pengambilan keputusan

Tangga petunjuk tidak ditafsirkan sebagai skor yang semakin rendah selalu semakin buruk. Peserta dapat membutuhkan bantuan berbeda karena tujuan tugas, keterbacaan instruksi, atau pengalaman teknologi. Pengajar memeriksa jenis hambatan sebelum memutuskan tindak lanjut. Jika peserta telah mengenali pelaku tetapi lupa penanda, penjelasan ulang makna seluruh kalimat tidak diperlukan. Jika ia salah memahami verba, pengingat kasus saja tidak memadai. Rancangan mengutamakan kecocokan bantuan dengan masalah.

Rekaman minimal memuat kode tugas, respons awal, jenis bantuan, respons revisi, alasan perubahan, dan tugas transfer. Durasi atau jumlah klik boleh dicatat untuk kepentingan teknis, tetapi tidak menjadi ukuran tunggal kemampuan. Sistem juga harus memungkinkan pengajar menyatakan bahwa informasi belum cukup. Ketidakpastian diagnosis lebih berguna daripada label kemampuan permanen berdasarkan satu kalimat.

Tabel 2 Diagnosis dan tindak lanjut

Respons ilustratif	Dugaan yang diperiksa	Tugas berikutnya
Pelaku tepat kasus keliru	Kaidah kasus belum diakses	Fungsi sama dalam kalimat berbeda
Kasus tepat alasan posisi	Ketergantungan pada urutan	Urutan pelaku dan objek diubah
Revisi tepat setelah model	Pemahaman atau penyalinan	Contoh baru tanpa model
Makna tindakan keliru	Hambatan leksikal	Glosarium kemudian analisis fungsi

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

4 Pembahasan

4.1 Umpan balik dan perkembangan alasan

Umpan balik dibedakan menjadi koreksi jawaban, penjelasan alasan, dan ajakan mencoba variasi. Koreksi memberi tahu bagian yang keliru; penjelasan menunjukkan hubungan yang terlewat; variasi memeriksa apakah peserta dapat menggunakan penjelasan tersebut. Jika ketiganya diberikan sekaligus sebagai uraian panjang, peserta mungkin hanya membaca jawaban akhir. Penyajian bertahap memberi peluang revisi. Namun, tahap tidak perlu ditahan secara mekanis ketika peserta membutuhkan penjelasan langsung untuk melanjutkan kegiatan.

Jejak revisi dapat memperlihatkan apakah perubahan hanya berupa mengganti harakat atau juga memperbaiki pemahaman fungsi. Pengajar membandingkan alasan awal dan akhir, lalu meminta satu kalimat refleksi tentang petunjuk yang paling membantu. Refleksi bukan bukti efektivitas dengan sendirinya, tetapi memberi informasi untuk memperbaiki instruksi. Peserta mungkin merasa nyaman dengan bantuan yang sebenarnya membuatnya bergantung. Karena itu, pengalaman belajar perlu dibaca bersama hasil tugas mandiri, bukan dijadikan ukuran tunggal keberhasilan.

4.2 Penyajian digital dan akses

Anotasi digital dapat menempatkan alasan peserta di dekat kata yang dianalisis. Satu tanda warna digunakan untuk fungsi, tanda lain untuk bukti, dan catatan untuk perubahan penjelasan. Pengajar harus menghindari terlalu banyak kode warna yang menambah beban mengingat. Berdasarkan orientasi multimedia, informasi pendukung dipilih karena membantu tugas inti, bukan karena tersedia dalam aplikasi (Mayer, 2021). Dalam desain ini, diagram relasi sederhana sering lebih tepat daripada animasi yang tidak menambah informasi gramatikal.

Audio dapat dipakai untuk membandingkan pembacaan peserta dengan model setelah ia menetapkan harakat. Jika audio diberikan sebelum tugas diagnostik, jawaban dapat berasal dari imitasi dan tidak menunjukkan keputusan mandiri. Oleh karena itu, waktu akses audio menjadi bagian desain asesmen. Rekaman tidak selalu perlu dinilai dari kemerduan; yang relevan ialah ketepatan bacaan dan penjelasan. Peserta dengan kebutuhan akses tertentu dapat memperoleh format bantuan berbeda tanpa mengubah tujuan penalaran yang diperiksa.

Rancangan juga perlu mempertimbangkan akses terbatas. Materi inti dapat berupa teks ringan, glosarium, dan lembar anotasi yang dapat diunduh. Sinkronisasi hasil dilakukan ketika jaringan tersedia. Satu perangkat dapat dipakai berpasangan dengan pembagian tugas bergantian, tetapi penilaian kemandirian tetap dilakukan per peserta. Pengajar tidak boleh menyimpulkan kurangnya kemampuan dari kurang lancarnya penggunaan perangkat. Hambatan teknis dan hambatan kebahasaan perlu dicatat secara terpisah supaya tindak lanjutnya tepat.

4.3 Validasi instrumen

Rubrik yang diusulkan membedakan akurasi pembacaan, alasan gramatikal, pemahaman makna, dan transfer. Setiap dimensi dapat diberi rentang nol sampai tiga. Skor tiga

957 *Meidias Abror Wicaksono dan Moch Wahib Dariyadi | Asesmen Dinamis Qawā'id* menunjukkan penjelasan tepat dengan bukti yang relevan; skor dua menunjukkan sebagian besar tepat tetapi belum lengkap; skor satu menunjukkan pemahaman parsial; skor nol menunjukkan tidak adanya bukti kemampuan pada tugas. Rentang ini belum divalidasi dan tidak menetapkan batas kelulusan. Tujuannya membantu pengajar membedakan sumber keberhasilan atau kekeliruan.

Tabel 3 Rancangan bukti asesmen

Dimensi	Objek yang dinilai	Pengendalian
Akurasi bacaan	Harakat dan pembacaan kata	Teks dan kosakata sepadan
Alasan gramatikal	Hubungan fungsi dengan bukti	Tidak hanya menyebut istilah
Makna	Relasi pelaku tindakan objek	Parafrasa dapat diterima
Transfer	Penjelasan pada teks baru	Bantuan dicatat dan dibatasi

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

Validasi perlu dimulai dengan pemeriksaan linguistik atas seluruh contoh dan model jawaban. Pakar pedagogis kemudian memeriksa kesesuaian urutan tugas dengan level peserta. Uji keterpahaman dapat menunjukkan apakah bahasa petunjuk mudah dimengerti. Sesudah itu, dua penilai dapat mencoba rubrik pada jawaban aktual untuk melihat kesamaan dan perbedaan keputusan. Tahap tersebut belum dilakukan dalam artikel ini. Menyatakan kerangka masuk akal tidak sama dengan menyatakan instrumen sudah memiliki validitas serta reliabilitas yang memadai.

Penelitian kelas selanjutnya dapat membandingkan dukungan digital dengan dukungan biasa yang memiliki isi dan durasi sepadan. Teks transfer disiapkan berbeda dari latihan, sedangkan penilai tidak diberi tahu kondisi peserta jika memungkinkan. Hasil yang diukur ialah kualitas pembacaan dan alasan, bukan hanya jumlah klik atau kecepatan menyelesaikan tugas. Penundaan pengukuran juga dapat digunakan untuk menilai retensi. Rancangan demikian memungkinkan pengujian mekanisme yang ditawarkan tanpa menyamakan keterlibatan digital dengan penguasaan bahasa.

4.4 Pemisahan fungsi belajar dan fungsi sertifikasi

Rekaman mediasi cocok untuk keputusan formatif tentang bantuan berikutnya. Penggunaan sebagai dasar kelulusan memerlukan kebijakan berbeda karena kesempatan bantuan antar peserta harus dipertanggungjawabkan. Pengajar dapat melaporkan profil respons dan hasil tugas mandiri secara terpisah. Nilai total yang mencampurkan keduanya tanpa penjelasan berisiko menyembunyikan kondisi performa. Evaluasi implementasi kelak perlu memeriksa apakah pencatatan membantu pengajar atau justru menyita waktu membaca.

4.5 Protokol penilaian berulang dan profil bantuan

Satu sesi yang diusulkan dimulai dengan dua kalimat yang mempunyai relasi sama tetapi susunan berbeda. Peserta membaca serta memberi alasan tanpa petunjuk. Pengajar mencatat apakah ia mempertahankan pelaku ketika urutan berubah. Jika respons belum tepat, bantuan dipilih berdasarkan alasan yang ditulis. Pengajar tidak langsung menampilkan semua tingkat

petunjuk. Setelah peserta memperbaiki hubungan, satu kalimat baru diberikan untuk memeriksa apakah penjelasan dapat dipakai kembali. Seluruh urutan ini merupakan protokol yang diusulkan, bukan kegiatan yang telah dilaksanakan.

Profil bantuan perlu membedakan jumlah dari fungsi. Dua petunjuk singkat tentang kosakata tidak selalu setara dengan satu model gramatikal lengkap. Pengajar karena itu mencatat isi bantuan dan respons sesudahnya. Jika peserta membutuhkan model, catatan tidak menjadi label bahwa ia selalu bergantung. Tugas selanjutnya dapat menunjukkan kemandirian yang lebih baik. Penafsiran perkembangan dibuat dari rangkaian bukti pada waktu berbeda, bukan satu urutan bantuan.

Rancangan juga mempertimbangkan kondisi berhenti. Ketika peserta tidak memahami instruksi atau perangkat gagal menyimpan jawaban, sesi diagnosis tidak dilanjutkan seolah-olah kesulitan berasal dari bahasa. Pengajar memperbaiki akses atau menjelaskan tujuan lalu mencatat perubahan kondisi. Tugas ulang memakai contoh sepadan jika jawaban telah terlihat. Kondisi berhenti tersebut menjaga agar proses menilai tetap mempunyai dasar yang dapat dijelaskan.

4.6 Pelaporan untuk tindak lanjut

Laporan singkat dapat menyatakan bahwa peserta mengenali fungsi pada konteks awal, memerlukan pengingat kasus pada contoh kedua, dan belum menunjukkan transfer pada contoh ketiga. Kalimat demikian lebih operasional daripada kategori umum lemah. Pengajar mengetahui tindakan berikutnya: latihan relasi, akses kaidah, atau penerapan baru. Laporan tidak menyatakan diagnosis klinis atau kemampuan permanen. Ia menjadi deskripsi performa pada tugas dan bantuan yang diketahui.

Perbandingan antar sesi mempertahankan target serta tingkat kosakata yang sepadan. Jika sesi kedua memakai teks jauh lebih mudah, pengurangan bantuan tidak dapat langsung disebut perkembangan. Demikian pula, jika bantuan pertama berbentuk pertanyaan tetapi bantuan kedua menyajikan jawabannya, jumlah langkah tidak dapat dibandingkan begitu saja. Penelitian berikutnya perlu merancang kesepadanan sebelum mengumpulkan data, lalu memeriksa apakah pengajar menggunakan deskriptor secara konsisten.

Tugas mandiri akhir meminta peserta membaca paragraf pendek serta menjelaskan satu keputusan yang paling menentukan. Produk itu dapat menunjukkan integrasi pada konteks yang lebih besar. Namun, keberhasilan tetap dibatasi pada struktur yang disediakan. Penguasaan semua kitab tidak disimpulkan dari satu paragraf. Profil yang terbatas tetapi jelas dapat memberi arah pembelajaran lebih baik daripada skor yang terlihat presisi namun menyembunyikan bantuan.

5 Keterbatasan

Kalimat buatan membatasi kompleksitas kosakata dan wacana. Artikel belum membuktikan bahwa tangga petunjuk dapat diterapkan secara konsisten oleh pengajar berbeda. Respons terhadap satu bantuan tidak menunjukkan potensi belajar yang tetap. Efek teknologi juga tidak diukur. Keputusan tentang jadwal, level materi, dan penilaian resmi harus disesuaikan setelah memperoleh data aktual.

6 Kesimpulan

Asesmen dinamis qawā'id perlu menyimpan hubungan antara respons, mediasi, dan penerapan kembali. Tangga petunjuk membantu merancang bantuan yang dapat ditelusuri, sementara tugas baru membatasi ketergantungan pada model. Hasil kajian adalah spesifikasi diagnosis yang belum diuji. Validasi berikutnya perlu memeriksa ketepatan contoh, respons terhadap petunjuk, dan transfer sebelum menyatakan manfaat pembelajaran.

Daftar Pustaka

- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching. (n.d.). Bloom's taxonomy. <https://celt.iastate.edu/prepare-and-teach/design-your-course/blooms-taxonomy/>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (Eds.). (2022). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Wicaksono, M. A., Al Mubarak, M. R., & Ihsanillah, M. M. (2026). Arabic teaching strategies based "Amtsilati" curriculum in the perspective of Bloom's taxonomy. *Ad-Dhuha*, 7(1), 20–30. <https://doi.org/10.22437/44s3b537>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-75775-9>