Tāḥlīl Kitāb TOAFL "Muqārrār Tāḥdīd āl-Mustāwā" āl-Mustānīdī īlā āl-Iṭār āl-Ūrūbī āl-Mārjāʿī āl-Mushtārāk līl-Lughāt

Miqdarul Khoir Syarofit*[1], Hanik Mahliatussikah[2], Muhammad Alfan[3], Eiman F. Abushihab[4]
[1,2,3]Departement of Arabic Literature Faculty of Literature Universitas Negeri Malang, Indonesia.
[4]Arabic for Non-Native Speakers Qatar University Doha, Qatar.
Correspondence Address: miqdarulkhoir@gmail.com

Received: 11-07-2025	Revised: 19-08-2025	Accepted: 23-08-2025

Abstract
The rising demand for standardized Arabic language proficiency tests, especially for international institutions like Al-Azhar University in Egypt, underscores the need to evaluate current assessment tools for validity and global alignment. This study analyzes the TOAFL *Muqarrar Taḥdīd Mustawā* textbook using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to assess its suitability for testing the language skills of prospective students of Al-Azhar University in Egypt. Employing a descriptive qualitative method with quantitative data estimation, the study examined the number of questions, their distribution across language skills (listening, reading, writing, grammar), difficulty levels, and CEFR classification (A1–C2). Findings show that most items are concentrated at the intermediate levels (B1–B2), with limited coverage of advanced levels (C1–C2). Additionally, the distribution of skills is uneven, and questions lack integration within realistic contexts. The study recommends enhancing content diversity, incorporating higher-order thinking and critical reasoning tasks, and improving the integration of skills to align more closely with CEFR standards. This research offers a structured evaluation model for Arabic language testing materials, providing a systematic approach to analyze test content and language proficiency alignment. The study recommends aligning local Arabic language assessments with international frameworks, such as the CEFR, to enhance students' academic readiness and competitiveness in global academic contexts.
Keywords: Book Analysis, CEFR, Language Assessment, TOAFL

ملخص

إن الطلب المتزايد على اختبارات الكفاءة اللغوية العربية الموحدة، وخاصة للمؤسسات الدولية مثل جامعة الأزهر في مصر، يؤكد على الحاجة إلى تقييم أدوات التقييم الحالية للتحقق من صحتها ومواءمتها العالمية. تحلل هذه الدراسة كتاب مقرر لتحديد المستوى باستخدام الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات لتقييم مدى ملاءمته لاختبار المهارات اللغوية للطلاب المحتملين في جامعة الأزهر في مصر. باستخدام المنهج النوعي الوصفي مع تقدير البيانات الكمية، فحصت الدراسة عدد الأسئلة وتوزيعها على المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة والكتابة والقواعد) ومستويات الصعوبة وتصنيف (A1-C2). تظهر النتائج أن معظم البنود تتركز في المستويات المتوسطة (B1-B2)، مع تغطية محدودة للمستويات المتقدمة (C1-C2). بالإضافة إلى ذلك، فإن توزيع المهارات غير متساوٍ، وتفتقر الأسئلة إلى التكامل في السياقات الواقعية. توصي الدراسة بتعزيز تنوع المحتوى، ودمج مهارات التفكير العليا والتفكير النقدي، وتحسين تكامل المهارات لمواءمتها بشكل أوثق مع معايير الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات. يقدم هذا البحث نموذج تقييم منظم لمواد اختبارات اللغة العربية، موفرًا نهجًا منهجيًا لتحليل محتوى الاختبار ومواءمة إتقان اللغة. وتوصي الدراسة بمواءمة تقييمات اللغة العربية المحلية مع الأطر الدولية، مثل الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات، لتعزيز جاهزية الطلاب الأكاديمية وقدرتهم التنافسية في السياقات الأكاديمية العالمية.

الكلمات المفتاحية: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، اختبار اللغة العربية كلغة أجنبية، تقييم اللغة، تحليل الأسئلة

© 2025 Miqdarul Khoir Syarofit, Hanik Mahliatussikah, Muhammad Alfan, Eiman F. Abushihab
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

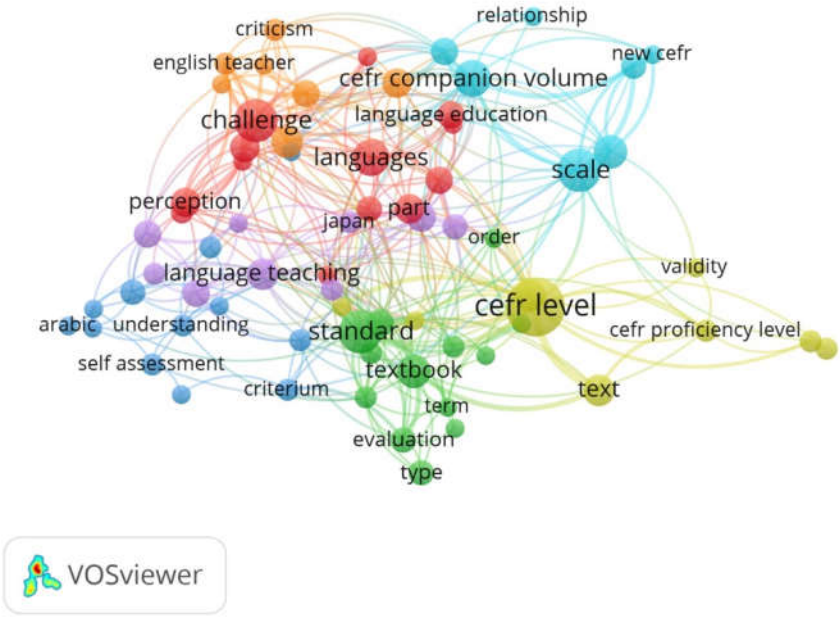
المقدمة

في ظل تزايد الطلب على أدوات تقييم لغوية دقيقة وموحدة، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في اختبارات كفاءة اللغة العربية، وخصوصًا اختبار "تحديد المستوى" المعتمد في جامعة الأزهر بمصر. شهد إقبال الطلاب الإندونيسيين على الجامعة ارتفاعًا ملحوظًا من ١٥٠٠ إلى ٢٢٠٠ خلال عامين، وبلغ عدد المتقدمين ٤٧٨٤ في عام ٢٠٢٤، بدعم من الحكومة الإندونيسية. ورغم هذا التزايد، تشير نتائج اختبار تحديد المستوى إلى أن ٦٩ فقط من أصل ١٥٦٢ مشاركًا بلغوا المستوى C1–C2، مما يعكس فجوة واضحة بين إعداد الطلاب ومتطلبات الجامعة اللغوية. يُعد كتاب "مقرر تحديد المستوى" أحد المراجع الأساسية لتحضير هذا الاختبار، إلا أن محتواه لم يخضع سابقًا لتحليل منهجي وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، الذي أصبح معيارًا دوليًا واسع الاستخدام في تقييم الكفاءة اللغوية.[1]

تتمثل جدة هذا البحث في كونه أول دراسة تُجري تحليلًا دقيقًا لكتاب "مقرر تحديد المستوى" وفق مستويات للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، مصنفة الأسئلة حسب المهارات والمستويات، ومقيمة مدى ملاءمتها للطلاب الجدد. يهدف البحث إلى تقديم توصيات تطويرية لتحسين جودة الاختبار، ودعم الاستعداد الأكاديمي، وتقليل نسب الرسوب في جامعة الأزهر. كما يبرز أهمية التقييم المستمر في تعلم اللغة، وفقًا لنظرية اكتساب اللغة الثانية ونموذج "المدخلات المفهومة" لكراشين، مما يبرز دور التقييم في تصميم اختبارات أكثر فعالية ومواءمة.

[1] Muhammad Ali Hasymi Rafsanjani Tanjung et al., "*Analisis Butir Soal Penilaian Akhir Tahun Pelajaran Bahasa Arab Kelas VII MTs Al-Ma'arif Rakit Banjarnegara Jawa Tengah*," Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 347-367. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4038

يعرض هذا البحث تحليلًا شاملاً لأسئلة الكتاب المذكور بناءً على مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الستة (A1–C2)، حيث يُبيّن الشكل التالي تمركز مفهوم "مستويات الإطار المرجعي الأوروبي" في صلب الدراسات السابقة المتعلقة بالتقييم اللغوي:



الصورة ١. مقام الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

تشير الصورة ١ إلى أهمية مواءمة أدوات التقييم مع المعايير الدولية. وقد أشارت دراسات مثل أشعاري (٢٠٢٤)[٢] وعبد الدايم (٢٠٢٤)[٣] إلى فعالية الإطار الأوروبي في تقييم مهارات اللغة العربية، لكنه يتطلب تعديلات ليتناسب مع خصائص اللغة. كما سلّطت أعمال دافيد ليتل (٢٠٠٦)[٤] وغاري باك (٢٠٠١)[٥] الضوء على أهمية التقييم السياقي والواقعي، مما يعزز موثوقية أدوات التقييم، وهو ما تفتقر إليه بعض كتب التحضير التقليدية مثل "مقرر تحديد المستوى."

[2] Hasyim Asy’ari, Naifah, and Cahya Edi Setyawan, “*Arabic Curriculum Design in the Merdeka Curriculum from the Perspective of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*,” Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 213-231. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4001

[3] Fatimah Gamal Abdel Dayem et al., *“Analisis Kebijakan Pendidikan Islam di Al-Azhar, Mesir pada Era Kontemporer*,” Buletin Edukasi Indonesia 3, no. 01 (February 2024): 27–37. DOI: https://doi.org/10.56741/bei.v3i01.519

[4] David Little, “*The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact*,” Language Teaching 39, no. 3 (2006): 167–90. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444806003557

[5] Gary Buck, *Assessing Listening*, Cambridge Language Assessment Series, (Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2001), hlm. 98. https://assets.cambridge.org/052166/1625/sample/0521661625ws.pdf

جامعة الأزهر في مصر، تم تنفيذ تحديد المستوى منذ عام ٢٠١٢ لضمان امتلاك الطلاب الجدد لمهارات اللغة العربية قبل دراسة المواد الأكثر تعقيدًا. اتخذ هذه السياسة شيخ الأزهر الدكتور أحمد مُحَمَّد أحمد الطيب بعد الفشل المتزايد للطلاب غير المصريين الذين أعاقتهم المفردات المحدودة ومعرفة لغة التدريس.[٦]

تشير درجة تقييم تحديد المستوى إلى خمسة جوانب، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الكلام، والقواعد اللغوية. صُمّم اختبار مهارة الكلام لقياس قدرة الطلاب على التحدث باللغة العربية. يتطلب هذا الاختبار من المشاركين المشاركة في محادثات، أو شرح مواضيع معينة، أو الإجابة على أسئلة شفهيًا. تُعد الامتحانات الشفوية مهمة جدًا لتقييم مهارات التواصل لدى الطلاب في مواقف الحياة الواقعية.[٧]

وفي الوقت نفسه، يغطي اختبار مهارة الكتابة جوانب مختلفة مثل القواعد والمفردات وفهم المقروء.[٨] يُطلب من المشاركين عادةً الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد، أو ملء الفراغات، أو كتابة مقال قصير. يوفر الاختبار الكتابي صورة أوضح لفهم الطلاب لبنية اللغة العربية ومهارات الكتابة.[٩]

المكون التالي للاختبار مهارة الاستدلال الذي يهدف إلى قياس القدرة على فهم النطق باللغة العربية. يستمع المشاركون إلى التسجيلات أو المحادثات ويجيبون على الأسئلة ذات الصلة. يُعد اختبار الاستماع مهمًا جدًا في تقييم قدرة المشاركين على فهم اللغة العربية في التواصل اليومي.[١٠] علاوة على ذلك، صُمم اختبار مهارة القراءة لاختبار قدرة الطلاب على قراءة النصوص العربية وفهمها. يُطلب من

---

[6] Mohamed Fattah, "*Higher Islamic Education and the Development of Intellectualism in Egypt: Case Study of Al-Azhar Education System*," Interdisciplinary Journal of Education 2, no. 2 (December 2019): 149-159. DOI: https://doi.org/10.53449/ije.v2i2.88

[7] Tiara Nurfingkan Priantiwi and Maman Abdurrahman, *"Analisis Konten Pembelajaran Bahasa Arab pada Media Tiktok*," Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan 8, no. 3 (August 2023): 1365–1371. DOI: http://doi.org/10.29303/jipp.v8i3.1502

[8] Muhammad Kamal Bin Abdul Hakim et al., "*The Effectiveness of CEFR Model-Based Material on Arabic Essay Writing (Kitabah Hurrah) Ability*," KnE Social Sciences 23 (4), March 15, 2024: 167–175. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v9i9.15667

[9] Mu'alim Wijaya and Anna Kholifah, "*Kesalahan Penulisan Bahasa Arab Dalam Pembelajaran Imla' Bagi Siswa Kelas IV Madrasah Ibtida'iyah*," Jurnal Education FKIP UNMA 9, no. 2 (June 2023): 956–963. DOI: https://doi.org/10.31949/educatio.v9i2.4887

[10] Kaseh Abu-bakar and Muhammad Faiz Abdullah, *"Tekanan Perkataan Arab Sebagai Bahasa Asing Dalam Kalangan Penutur Melayu (Word Stress of Arabic as a Foreign Language Amongst Malay Speakers),"* GEMA Online® Journal of Language Studies 18, no. 1 (February 2018): 87–105. DOI: https://doi.org/10.17576/gema-2018-1801-06

المشاركين قراءة النص والإجابة عن أسئلة حول محتواه. يساعد اختبار فهم المقروء على تقييم مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية لدى الطلاب.[١١] وأخيرًا، اختبار القواعد حيث يهدف إلى قياس فهم المشاركين وكفاءتهم في قواعد اللغة العربية، سواء من حيث النحو أو الصرف.[١٢] تغطي القواعد العديد من الجوانب المهمة لبناء الجملة والاستخدام الصحيح في اللغة العربية. هذا الاختبار مهم جدًا في تعليم اللغة العربية لأنه يساعد الطلاب على فهم بنية اللغة وتحسين المهارات اللغوية العامة.[١٣] يحتوي كل جانب على ٢٠ نقطة من إجمالي الإنجاز الأقصى: ١٠٠ نقطة. تأتي غالبية الأسئلة في اختبار تحديد المستوى مختلفة. بدءًا من A1 (المبتدئ الأول) إلى C2 (المتقدم الثاني) بمدة ساعتين (عبر الإنترنت) و٣ ساعات (مباشر). في الوقت نفسه، نظرًا لأن هذا اختبار اختيار للطلاب الجدد في جامعة الأزهر في الفترة من ٢٠٢٢ إلى ٢٠٢٤، فإن عدد الأسئلة يتراوح من ٨٠ إلى ١٦٠ سؤالًا. عادةً ما تحتوي كل مهارة على أربعة فصول من الأسئلة مع العديد من الأسئلة الفرعية بمستويات وتدرجّات مختلفة من الصعوبة.[١٤]

مقرر تحديد المستوى هو مادة تُستخدم في اختبارات تحديد المستوى في تعلم اللغة العربية. يُستخدم هذا الكتاب عادةً في المؤسسات التعليمية الإسلامية، مثل الجامعات أو المدارس الداخلية الإسلامية، بالإضافة إلى مؤسسات تدريس اللغة العربية مثل مركز العربية باري كديري إندونيسيا، لقياس مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الراغبين في اجتياز اختبار كفاءة اللغة العربية.[١٥]

---

[11] Kurniawati Aprilia Rusdiana Putri and Nurhidayati Nurhidayati, "*Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Arab di Jenjang Sekolah Dasar Berbasis Keagamaan Islam*," JoLLA: Journal of Language, Literature, and Arts 3, no. 7 (July 2023): 1049–1060. DOI: https://doi.org/10.17977/um064v3i72023p1049-1060

[12] Ibnu Hafid Alfarisy, Moh Ainin, and Moh Khasairi, "*Constructing Arabic Grammar Test Items Involving Higher-Order Thinking Skills; The Obstacles Against the Teachers*," Journal of Higher Education Theory and Practice 23, no. 4 (March 2023): 148-155. DOI: https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i4.5895

[13] Achmad Ja'far Sodik et al., "*Digitization of Teaching Qawâid 'Arabiyyah at UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu/ Digitalisasi Pembelajaran Qawâid 'Arabiyyah di UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu*," Lughawiyah: Journal of Arabic Education and Linguistics 5, no. 1 (June 2023): 83-93. DOI: https://doi.org/10.31958/lughawiyah.v5i1.8136

[14] Muhibbatul Laili, "*Ketepatan Kontruksi Butir Pilihan Ganda Bahasa Arab*," ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab 3, no. 2 (September 2020): 111–124. DOI: https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v3i2.25272

[15] Erfan Gazali and Hasan Saefuloh, *"Development of an Arabic Receptive Proficiency Test Instrument Based on the Common European Framework of Reference for Languages,"* Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya 11, no. 2 (December 2023): 293–308. DOI: https://doi.org/10.23971/altarib.v11i2.6721

يغطي محتوى هذا الكتاب جوانب مختلفة من اللغة، مثل النحو الذي يناقش القواعد الأساسية والمتقدمة في بناء الجملة،[١٦] والصرف الذي يُبرز التغيرات في شكل الكلمة في اللغة العربية.[١٧] بالإضافة إلى ذلك، يُدرّب هذا الكتاب أيضًا على مهارات القراءة (قراءة وفهم النصوص العربية)، والكتابة (كتابة النصوص العربية بتركيب صحيح)، والاستماع (فهم المحادثات أو المحاضرات العربية)، والتحدث والحوار باللغة العربية.[١٨]

الغرض الرئيسي من استخدام هذا الكتاب هو تحديد مستوى مهارات اللغة العربية لدى الطلاب وتصنيفهم إلى المستوى المناسب. باستخدام هذا النظام، يُمكن تعلم اللغة العربية بشكل منهجي ووفقًا لمستوى فهم كل فرد. بالمقارنة مع معيار الإطار الأوروبي المشترك للغات، يغطي هذا الكتاب المستويات الأساسية (A1-A2) التي تُركز على تقديم المفردات وبناء الجمل البسيطة، والمستوى المتوسط (B1-B2) الذي يُدرّب على فهم النصوص الأكثر تعقيدًا، بالإضافة إلى مهارات الكتابة والمناقشة، والمستوى المتقدم (C1-C2) الذي يتطلب إتقان اللغة العربية في سياق أكاديمي، مثل فهم النصوص الكلاسيكية وكتابة المقالات والبحوث.[١٩]

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات هو إطار تم تطويره من قبل مجلس أوروبا لوصف المهارات اللغوية الفردية بشكل منتظم. ويقسم مهارات اللغة إلى ستة مستويات (A1، A2، B1، B2، C1، وC2)، مما يعكس تطور مهارات اللغة من المبتدئ إلى المتقدم.[٢٠] يعتبر هذا الإطار المرجعي واحدًا من أكثر الأطر

---

[16] Insanul Hasan, "*Mendedah Kalimat Bahasa Arab Perspektif Teori Sintaksis Struktural*," Diwan: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab 11, no. 1 (June 2019): 18–31. DOI: https://doi.org/10.37108/diwan.v11i1.197

[17] Vovi Febriani, Najmuddin Abd Safa, and Munir Munir, "*Proses Morfologi Atau Kontruksi Kata Dalam Bahasa Arab*," Jurnal Diskursus Islam 3, no. 3 (December 2015): 401–14. DOI: https://doi.org/10.24252/jdi.v3i3.7440

[18] Putri and Nurhidayati, "*Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Arab di Jenjang Sekolah Dasar Berbasis Keagamaan Islam,*" JoLLA: Journal of Language, Literature, and Arts 3, no. 7 (2023): 1049-1060. DOI: https://10.17977/um064v3i72023p1049-1060

[19] Ya Ping (Amy) Hsiao and Peter Broeder, "*Applying the Writing Scales of the Common European Framework of Reference for Languages to the New HSK Test of Proficiency in Chinese: Realities, Problems and Some Suggestions for Chinese Language Teachers and Learners*," Language Learning in Higher Education 2, no. 1 (January 2013): 59-74. DOI: https://doi.org/10.1515/cercles-2012-0004

[20] Ya Ping (Amy) Hsiao and Peter Broeder, "*Applying the Writing Scales of the Common European Framework of Reference for Languages to the New HSK Test of Proficiency in Chinese: Realities, Problems and Some Suggestions for Chinese Language Teachers and Learners*," Language Learning in Higher Education 2, no. 1 (January 2013): 59-74. DOI: https://doi.org/10.1515/cercles-2012-0004

شمولية وانتشارًا على مستوى العالم، حيث تم تبنيه واستخدامه في العديد من البلدان والمؤسسات التعليمية لتطوير مناهج تعليم اللغات وتقييمها.[٢١]

وفقًا لمصطفى،[٢٢] تُقسَّم مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات إلى ثلاثة مستويات رئيسية: المستوى الأساسي (A1–A2)، المستوى المتوسط (B1–B2)، والمستوى المتقدم (C1–C2). يشير المستوى الأساسي إلى قدرة المتعلّم على فهم واستخدام التعبيرات اليومية البسيطة، وتقديم النفس، وطرح الأسئلة الأساسية والإجابة عنها، والتفاعل بطرق بسيطة في الحياة اليومية. أما المستوى المتوسط فيعبّر عن قدرة المتعلّم على التعامل مع معظم المواقف المحتملة أثناء السفر، ووصف الأحداث والتجارب، وشرح الآراء والخطط، وكذلك فهم النقاط الرئيسية في النصوص المعقدة نسبيًا. بينما يدل المستوى المتقدم على قدرة المتعلّم على التعبير عن نفسه بطلاقة ودقة، وفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والصعبة، والتعرف على المعاني الضمنية، بالإضافة إلى استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية.

وفقًا لأزمان،[٢٣] فإن فوائد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات تشمل توفير أداة تقييم متسقة لقياس مهارات اللغة عبر السياقات التعليمية، مما يدعم الاعتراف الدولي بشهادات اللغة. كما يسهل الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات تنقل الطلاب، مما يسمح لهم بمواصلة تعليمهم أو العمل في بلدان أخرى من خلال توفير صورة واضحة لمهاراتهم اللغوية.[٢٤]

---

[21] PaÅŸa Tevfik Cephe and Elif TuÄŸba Toprak, "*The Common European Framework of Reference for Languages: Insights for Language Testing*," Journal of Language and Linguistic Studies 10, no. 1 (April 2014): 79–88. DOI: https://jlls.org/index.php/jlls/article/view/183/163

[22] Tulus Musthofa, "*CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching and Cultural Dimension in Indonesian Islamic Higher Education*", n.d. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 8 (2) (2022): 96-107. DOI: https://doi.org/10.32601/ejal.911545

[23] Nurul Akmar Azman, Azlinah Mohamed, and Amsyar Mohmad Jamil, "*Artificial Intelligence in Automated Bookkeeping: A Value-Added Function for Small and Medium Enterprises*," JOIV : International Journal on Informatics Visualization 5, no. 3 (September 2021): 224-230. DOI: https://doi.org/10.30630/joiv.5.3.669

[24] Talqis Nurdianto and Noor Azizi bin Ismail, "*Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Common European Framework of Reference for Language (CEFR) di Indonesia*," Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab 6, no. 1 (June 2020): 1–22. DOI: https://doi.org/10.14421/almahara.2020.061.01

على الرغم من أنالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتتم تطويره في الأصل للغات الأوروبية، إلا أنه تم تكييفه بنجاح للعديد من اللغات الأخرى، بما في ذلك اللغة العربية. يذكر البطال[٢٥] أن تطبيق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على اللغة العربية يتطلب مراعاة الخصائص الفريدة للغة، مثل الازدواجية اللغوية (وجود الفصحى والعامية)، والنظام الصرفي المعقد، والاختلافات بين اللهجات المختلفة. كما يشير مصطفى[٢٦] إلى أن التكييف الفعال للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في تعليم اللغة العربية يتطلب توازنًا بين الحفاظ على المعايير العالمية ومراعاة السياقات الثقافية والاجتماعية الخاصة باللغة العربية.

وقد بدأت العديد من المؤسسات التعليمية في العالم العربي وخارجه في تبني الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات كأساس لتطوير مناهج واختبارات اللغة العربية. فعلى سبيل المثال، طور المعهد الدولي للغة العربية في جامعة الملك سعود مناهج تعليمية تتوافق مع مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات[٢٧] كما تم استخدام الإطار في تصميم امتحانات الكفاءة اللغوية للغة العربية مثل اختبار العربية المعياري الذي تم تطويره في قطر.[٢٨]

منهج البحث

منهج البحث في هذه الدراسة يقوم على منهج وصفي نوعي مدعوم بلمسة من التحليل الكمي للبيانات.[٢٩] وتهدف الدراسة إلى تحليل محتويات كتاب "مقرر تحديد المستوى" بشكل منهجي ومعمّق، من خلال رسم خريطة لتوزيع أنواع الأسئلة وفقًا لمهارات اللغة العربية (القراءة، الاستماع، الكلام، الكتابة)، ومستويات القدرة اللغوية حسب الإطار الأوروبي المرجعي العام للغاتمن المستوى A1 حتى C2.

[25] Mahmoud Al-Batal, ed., *Arabic as One Language,* (Georgetown University Press, 2018), hlm. 33/ JSTOR. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd

[26] Musthofa, "*CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching and Cultural Dimension in Indonesian Islamic Higher Education* ".Eurasian Journal of Applied Linguistics, 8 (2) (2022): 96-107. DOI: https://doi.org/10.32601/ejal.911545

[27] Bjorn Norrbom and Abdulrahman Al-Shamrani, "*The Development and Validation of an Arabic Language Test in Saudi Arabia*," in Applied Linguistics in the Middle East and North Africa: Current Practices and Future Directions, ed. Atta Gebril (John Benjamins Publishing Company, 2017): 203–225. DOI: https://doi.org/10.1075/aals.15.09nor

[28] Kun Wu, *"Study on the Linguistic Situation and Language Policy in Qatar,"* International Journal of Frontiers in Sociology 5, no. 14 (2023): 49-54. DOI: https://doi.org/10.25236/ijfs.2023.051408

[29] Ach Syarif Hidayatullah and Imam Fauji, "*Bridging Theory and Practice in Arabic Language Education: Menjembatani Teori dan Praktik Dalam Pendidikan Bahasa Arab*," Indonesian Journal of Islamic Studies 11, no. 4 (2023): 13-32. DOI: https://doi.org/10.21070/ijis.v11i4.1724

يتيح هذا المنهج للباحث وصف جودة المادة التعليمية مع تقديم بيانات إحصائية مبسطة، مثل عدد الأسئلة ونسب توزيعها ضمن كل فئة. ويُعد كتاب"مقرر تحديد المستوى"، الذي يُستخدم كمادة تحضيرية لاختبارات تحديد المستوى للطلاب الجدد المستجدين في جامعة الأزهر بمصر، هو المصدر الأساسي (البيانات الأولية) لهذه الدراسة، مدعومًا بنظريات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ومراجع أخرى متعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باعتبارها بيانات ثانوية.

تتم عملية جمع البيانات من خلال طريقتين رئيسيتين، الأولى هي دراسة الوثيقة، أي التحليل المباشر لمحتويات الكتاب بما يشمل أنواع الأسئلة والتعليمات وتركيز المهارات المختبرة، والثانية هي دراسة الأدب، من خلال جمع النظريات والمفاهيم المتعلقة بالإطار الأوروبي المرجعي، تعليم اللغات الأجنبية، تحليل بنية الأسئلة، ومعايير اختبارالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.[٣٠] ويتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بشكل منهجي ومنظم.[٣١]

تشمل خطوات التحليل تصنيف الأسئلة حسب المهارات اللغوية الأربع (القراءة، الاستماع، الكلام، والكتابة)،[٣٢] ثم حساب عدد الأسئلة في كل فئة وعرضها في جداول ورسوم بيانية بسيطة. كما يتم تحديد مستوى صعوبة كل سؤال بناءً على خصائص النص أو الخطاب المستخدم، وتعقيد التعليمات وخيارات الإجابة، إضافة إلى طول النص والمفردات الواردة فيه. يتم بعد ذلك تصنيف الأسئلة إلى ثلاث فئات: سهل، متوسط، وصعب، مع حساب إجمالي كل فئة ونسبتها المئوية.[٣٣]

وعلاوة على ذلك، يُجرى تصنيف دقيق للأسئلة وفقًا لمستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (A1–C2)، بالاعتماد على موصّفات القدرات في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، ومدى

[30] Alyahmadi Hamed, "*Qualitative Document Analysis of Teacher Appraisal Practice In Omani Schools: Identifying Challenges for Best Practices*," Journal of Southwest Jiaotong University 58, no. 2 (2023): 713-727. DOI: https://www.jsju.org/index.php/journal/article/view/1630

[31] Indah Rahmayanti et al., "*Pengembangan Formative Sebagai Media Evaluasi Maharah Al-Istima' dan al-Qira'ah Siswa Kelas X MAN Kota Batu Malang*," Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 257–278. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4134

[32] Farshad Effatpanah, Purya Baghaei, and Ali Akbar Boori, "D*iagnosing EFL Learners' Writing Ability: A Diagnostic Classification Modeling Analysis*," Language Testing in Asia 9, no. 1 (August 2019): 1-23. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-019-0090-y

[33] Samah Al Khuzaey et al., "*Text-Based Question Difficulty Prediction: A Systematic Review of Automatic Approaches*," International Journal of Artificial Intelligence in Education 34, no. 3 (September 2024): 862–914. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-023-00362-1

تحقق الكفاءة التواصلية من خلال الأسئلة، بالإضافة إلى أهداف تعلم اللغات الأجنبية كما يُحددها الإطار نفسه. وتُعرض نتائج هذا التصنيف في جداول توضح توزيع الأسئلة حسب مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، مرفقةً بالنسبة المئوية لكل مستوى. وفي المرحلة النهائية، يتم تلخيص مستوى تمثيل محتوى الكتاب لمعايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، سواء بصورة عامة أو حسب كل مهارة لغوية على حدة.

نتائج البحث ومناقشتها

موضوع هذا البحث هو كتاب "مقرر تحديد المستوى" الذي ألّفه مقدار الخير شرافيت. والبيانات عن هذا الكتاب ما يلي:

الصورة ٢. كتاب مقرر لتحديد المستوى

وفقا للصورة ٢، فإنه كتاب معنون "كتاب مقرر لتحديد المستوى "من تأليف مقدار الخير شرافيت، صدر عن Muhammad Institute في طبعته التاسعة عام ٢٠٢٤، بعد أن نُشر لأول مرة

عام٢٠٢٠. يحمل هذا الكتاب الرقم الدولي المعياري للكتاب ٩٧٨٦٠٢٧١٧٤٤٣٦. ويُصنّف ضمن التصنيف الموضوعي ٤٠٠، أي في مجال اللغة.

يتناول هذا البحث تحليلًا شاملاً لكتاب "مقرر لتحديد المستوى" من خلال توظيف نظرية الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، بهدف تقييم مدى توافق محتوى الكتاب وأسئلته مع المستويات الستة للكفاءة اللغوية، وذلك لضمان فعالية أداة التقييم في قياس مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الجدد بشكل منهجي ووفق معايير دولية.

أ. تحليل اختبار الاستماع

تشمل أسئلة مهارة الاستماع في هذه الوثيقة أنواعًا مختلفة من الاختبارات التي تقيس مهارات الاستماع والفهم باللغة العربية. بناءً على مستوى الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات، يمكن تصنيف أنواع أسئلة الاستماع إلى عدة أشكال. أولاً، غالبًا ما تستخدم أسئلة الاختيار المتعدد التنسيق "اختر الإجابة الصحيحة"، وتتكون عمومًا من ٣-٤ اختيارات للإجابة. يمكن العثور على الأمثلة في الأسئلة من ١ إلى ٥٠ في بداية المستند. ثانيًا، أسئلة الصواب/الخطأ التي تستخدم صيغة "ضع علامة صح/خطأ (√) وعلامة صح/خطأ (×)"، كما هو موضح في الأسئلة من ٩١ إلى ١٠٠ ومن ١١١ إلى ١٢٠. ثالثًا، تتطلب أسئلة التعرف على الأصوات من المشاركين التعرف على أصوات أو أحرف معينة، كما هو موضح في الأسئلة من ١٨٧ إلى ١٩٦.

من حيث مستوى الصعوبة بناءً على الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات، يمكن تقسيم هذه الأسئلة إلى عدة مستويات. في المستوى A1-A2 (الأساسي)، يتم اختبار المشاركين لتحديد الأصوات والحروف العربية (الأسئلة ١٨٧-١٩٦)، والتعرف على الكلمات اليومية والعبارات البسيطة (الأسئلة ٢٢٦-٢٣٣)، وفهم التعليمات الأساسية والأسئلة البسيطة (الأسئلة ٤٣٣-٤٣٧). في المستوى B1 (المتوسط)، تشمل المهارات التي يتم اختبارها فهم النصوص السردية البسيطة (الأسئلة ١-٢٠)، وتحديد الموضوع الرئيسي في المحادثة (الأسئلة ٨١-٩٠)، وفهم القصص القصيرة ذات الحبكة الواضحة (الأسئلة ٣٠١-٣١٣). في هذه الأثناء، يتضمن المستوى B2 (المتوسط العالي) فهم النصوص الواقعية الأكثر

تعقيدًا (الأسئلة ١٢١-١٤٠)، والقدرة على تحديد مواقف وآراء المتحدث (الأسئلة ١٤١-١٥٣)، وفهم القصص ذات الهياكل الأكثر تعقيدًا (الأسئلة ٤٨٣-٥٠٣). في المستوى الأعلى، وهو C1 (متقدم)، يتم اختبار المشاركين في فهم الخطابات الطويلة ذات المواضيع المعقدة (الأسئلة ٢٧١-٢٩٣)، وتحديد النبرة والموقف والفروق الدقيقة للمعنى (الأسئلة ٤٤٤-٤٥٣)، وفهم الخطب والمحاضرات المعقدة (الأسئلة ١٥٤-١٧٠).

المواضيع التي يتم اختبارها في سؤال الاستما هذا متنوعة للغاية. وفي قسم التاريخ والثقافة الإسلامية هناك قصص الصحابة (الأسئلة ١١١-١٢٠) والحضارة الإسلامية (الأسئلة ١٧١-١٨٦). أما بالنسبة لفئة السرد والقصة، فهناك قصص وحكايات حيوانية (الأسئلة ٣٩٥-٤٠٣) وكذلك قصص أخلاقية وتربوية (الأسئلة ٤٨٣-٤٩٣). في المواضيع الاجتماعية واليومية، يواجه المشاركون محادثات يومية (الأسئلة ٢٢٦-٢٣٦) ومواقف اجتماعية (الأسئلة ٢٥٤-٢٧٠). وفي الوقت نفسه، في المواضيع الأكاديمية والعلمية، هناك خطاب علمي حول الصحة (الأسئلة ١٧١-١٨٦) وسير الشخصيات العلمية (الأسئلة ٥٢٥-٥٣٦). والحقائق ما يلي:

الجدول ٢. حقائق عدد أسئلة الاستماع

مستوى CEFR	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
A1-A2	٣٠ سؤالا	%٢٥
B1	٤٠ سؤالا	%٣٥
B2	٥٠ سؤالا	%٣٠
C1	٤٠ سؤالا	%١٠
المجموع	١٦٠ سؤالا	%١٠٠

وفقا لجدول ٢.، أنه يوضح لنا عدد جميع أسئلة الاستماع هو ١٦٠ سؤالا، وهو من المستويات المختلفة. وأكثر المستويات هو الأسئلة للمستوى B2.

ب. تحليل اختبار الكتابة

أسئلة مهارة الكتابة في هذه الوثيقة مصممة لاختبار مهارات الكتابة العربية من جوانب مختلفة، من التهجئة والقواعد إلى كتابة نصوص كاملة. تتضمن أنواع الأسئلة التي تظهر عدة فئات رئيسية. أولاً، أسئلة في الإملاء والتهجئة، وتشمل كتابة الهمزات (الأسئلة ٣٤٤-٣٤٨)، والألف اللينة (الأسئلة ٣٥٢-٣٥٣)، وكذلك التاء المربوطة والتاء المفتوحة (السؤال ٤٩٤). ثانياً، أسئلة علامات الترقيم التي تختبر استخدام النقاط والفواصل وعلامات التعجب وما إلى ذلك (الأسئلة ٤١٤-٤٢٢)، بالإضافة إلى الموضع الصحيح لعلامات الترقيم (الأسئلة ٤٩٩-٥٠٢). ثالثًا، أسئلة حول تكوين الفقرة، مثل التعرف على بنية الفقرة (الأسئلة ٣١-٣٤، ٨٣) وتحديد الجمل الرئيسية (الأسئلة ٦-٧، ٥١، ١٢٩). رابعا، كتابة النصوص الوظيفية مثل الرسائل (الأسئلة ١٠٦، ٤٨٦)، والدعوات (الأسئلة ١٢٤، ٤٥٨)، والبرقيات (الأسئلة ١٩٢، ٣٨٨). خامساً، أسئلة التلخيص، والتي تشمل تلخيص النصوص (الأسئلة ٩-١٢، ٥٢) وتحديد الأفكار الرئيسية (الأسئلة ٢٣١، ٢٩٩).

انطلاقًا من مستوى الصعوبة استنادًا إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، في المستويات A1-A2 (أساسي)، يُطلب من المشاركين كتابة الكلمات بالتهجئة الصحيحة (الأسئلة ١٣-٢٩)، والتمييز بين الحروف المتشابهة (الأسئلة ١٨٧-١٩٣)، وكتابة الهمزات الأساسية (الأسئلة ٣٣٥-٣٤٣). في المستوى B1 (المتوسط)، تشمل المهارات التي يتم اختبارها كتابة جمل بسيطة مع علامات الترقيم الصحيحة (الأسئلة ٣٨٤-٣٩٤)، والتعرف على هياكل الفقرات البسيطة (الأسئلة ٣١-٣٤)، وكتابة نصوص وظيفية قصيرة مثل الرسائل أو الملاحظات (الأسئلة ٤٢١-٤٣٤). بالنسبة للمستوى B2 (متوسط أعلى)، يُطلب من المشاركين كتابة فقرة متماسكة (الأسئلة ٣٩٥-٣٩٩)، وتلخيص النص (الأسئلة ٩-١٢، ٥٢)، والتعرف على أخطاء الكتابة وتصحيحها (الأسئلة ٣٥٤-٣٨١). وفي الوقت نفسه، في المستوى C1 (المتقدم)، تتطلب الأسئلة القدرة على كتابة نصوص جدلية ذات بنية واضحة (السؤال ٤٦٣)، وتحليل هياكل الكتابة المعقدة (السؤال ٣٩٩)، واستخدام أنماط اللغة المناسبة لأنواع مختلفة من النصوص (الأسئلة ٣٩٥-٣٩٦).

تشمل الجوانب اللغوية التي يتم اختبارها القواعد النحوية، مثل استخدام حروف العطف (الأسئلة ١٦-١٩)، والضمائر (الأسئلة ٣٣٢-٣٣٩)، وكتابة الأرقام وما يقال (الأسئلة ٢٧١-٢٧٥). وفي مجال الصرف، تشمل المادة التي تم اختبارها صيغ الجمع (الأسئلة ٣٣٠-٣٣٣) ومشتقات الكلمات (الاشتقاق) (الأسئلة ٣٤٥-٣٤٧). وفي الوقت نفسه، فيما يتعلق بالإملاء والتهجئة، تتناول الأسئلة كتابة الهمزة (الأسئلة ٣٤٤-٣٤٨)، والألف اللينة (الأسئلة ٣٥٢-٣٥٣)، واستعمال التنوين (السؤال ٣٥٥). بالنسبة للنصوص الوظيفية، يتم اختبار المشاركين على شكل الرسائل الرسمية (السؤال ٤٨٦)، والدعوات (السؤال ٩٨)، والإعلانات أو النشرات (السؤال ٤٧٣). ما يلي حقائق الأسئلة للكتابة:

الجدول ٣. حقائق عدد أسئلة الكتابة

مستوى CEFR	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
A1-A2	٢٥ سؤالا	%٣٠
B1	٣٠ سؤالا	%٤٠
B2	٣٥ سؤالا	%٢٠
C1	٢٠ سؤالا	%١٠
المجموع	١١٠ سؤالا	%١٠٠

وفقا لجدول ٣.، أنه يوضح لنا عدد جميع أسئلة الكتابة هو ١١٠ سؤالا، وهو من المستويات المختلفة. وأكثر المستويات هو الأسئلة للمستوى B2.

ج. تحليل اختبار القواعد اللغوية

يُظهر تحليل أسئلة القواعد في هذه الوثيقة تصنيفًا متدرجًا لمستويات الصعوبة استنادًا إلى الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات. في المستوى A1-A2 (مبتدئ)، تختبر الأسئلة استخدام الضمائر والإشارات البسيطة، وكلمات الأرقام، والجمل الأساسية، والتغييرات البسيطة في الأفعال والأسماء والصفات. تركز هذه الأسئلة على فهم البنى النحوية الأساسية. في المستوى B1-B2 (متوسط)، تصبح الأسئلة أكثر

تعقيدًا، وتغطي هياكل الجمل المركبة مع حروف العطف، وتغييرات الأفعال الأكثر تعقيدًا، واستخدام الأنماط والأزمنة، والأشكال السلبية، والأمثال والتعبيرات الاصطلاحية. وفي الوقت نفسه، يقدم المستوى C1-C2 (متقدم) تحليلًا متعمقًا في علم الصرف، والبلاغة، والأشكال النادرة، واللغة المجازية.

وبمزيد من التفصيل، ينقسم التحليل إلى ثلاث فئات نحوية رئيسية. في علم الصرف، ٣٥% من الأسئلة تغطي كل شيء من الأنماط الأساسية (مثل الوزان والمصدر) في المستويات A1-A2، إلى أشكال التشغير والجمع والقصر في المستويات B1-B2، وتحليل الإعلال والإبدال والأشكال السلبية المعقدة في المستويات C1-C2. في النحو، ٤٠% من الأسئلة موزعة من الجمل الاسمية البسيطة والأجزاء الأساسية في المستويات A1-A2، إلى تحليل الأجزاء، وإعراب الأفعال المضرة، والهياكل المعقدة في القرآن الكريم في المستويات B1 إلى C2. وفي الوقت نفسه، في الدلالات والبلاغة، تركز ٢٥% من الأسئلة على معنى الكلمات في السياقات الأساسية في المستوى A2، ثم تنتقل إلى فهم أنماط اللغة مثل الجناس وأصول القصر والاستعارة في المستويين B1-B2، إلى تحليل المجاز والكناية والمحسنات البديعة في المستويين C1-C2.

يُظهر توزيع الأسئلة أن ما يقرب من ١٥% من الأسئلة في المستوى A1، و٢٥% في المستوى A2، و٣٠% في المستوى B1، و٢٠% في المستوى B2، و١٠% في المستوى C1-C2. ويظهر هذا أن الوثيقة تركز بشكل أكبر على المستويات الأساسية والمتوسطة، مع وجود جزء محدود من أسئلة المستوى المتقدم.

وتكمن قوة هذه الأسئلة في تغطيتها الشاملة للجوانب اللغوية، ومستويات الصعوبة الواضحة، ووضعها في سياق نص القرآن الكريم، ونهجها التحليلي الذي يشجع على مهارات التفكير النقدي. ومع ذلك، فإن نقاط ضعفه تشمل عدم وجود أسئلة تؤكد على التطبيق العملي في التواصل، وعدم التوازن في نسبة الأسئلة المتقدمة، والمصطلحات النحوية المعقدة، وهيمنة الأسئلة التحليلية على الأسئلة الإنتاجية.

من أجل التطوير، يُقترح إضافة أسئلة سياقية لاختبار القواعد النحوية في التواصل الحقيقي، وزيادة نسبة الأسئلة في المستويين C1-C2، والتكامل مع مهارات اللغة الأخرى (الاستماع، الكلام، القراءة،

الكتابة)، وتبسيط المصطلحات النحوية، وتنويع صيغة الأسئلة لزيادة المشاركة وفعالية التقييم. ما يلي جدول نتيجة تحليل أسئلة القواعد اللغوية:

الجدول ٤. حقائق عدد أسئلة القواعد اللغوية

المستوى	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	الصرف (%٣٥)	النحو (%٤٠)	البلاغة (%٢٥)
A1	٦٩	%١٥	١٠	٢٠	١
A2	١٠٥	%٢٥	٢٥	٣٠	٥
B1	١٣٨	%٣٠	٣٠	٣٥	١٠
B2	٩٢	%٢٠	٢٠	٢٥	١٢
C1-C2	٤٥	%١٠	١١	٢٤	١٧

ملاحظات:

المستوى A1-A2 يركز على القواعد الأساسية مثل الضمائر، والأعداد، وأنماط الكلمات البسيطة، بينما يتعامل المستوى B1-B2 مع تراكيب أكثر تعقيدًا تشمل المشتقات، والجمل المركبة، وبعض البلاغة، أما المستوى C1-C2 فيتضمن تحليلات عميقة للنحو، والصرف، والأساليب البلاغية الرفيعة.

وفقا لجدول ٤، يوضح لنا أن عدد جميع أسئلة القواعد اللغوية حيث تتكون من النحو والصرف والبلاغة هو ٤٤٩ سؤالا، وهو من المستويات المختلفة. وأكثر المستويات هو الأسئلة للمستوى B1.

د. تحليل اختبار القراءة

تم تحليل صعوبة النصوص بناءً على طول النص، وتعقيد التراكيب النحوية، والمفردات المستخدمة. وقد تم تصنيف النصوص على النحو التالي: النص الأول حول مصر يُصنّف في المستوى B1-B2، حيث يتميز بطول متوسط ويستخدم مفردات تتعلق بالتاريخ والجغرافيا والثقافة، وتراكيب نحوية تتضمن الجمل الوصفية والروابط. أما النص الثاني حول الترجمة والكيمياء فهو أكثر طولًا من النص الأول، ويحتوي على

مفردات تخصصية ويعتمد على تراكيب أكثر تعقيدًا بعلاقات منطقية متقدمة، مما يضعه في المستوى B2. النص الثالث الذي يتناول أهمية اللغة والثقافة يقع أيضًا ضمن المستوى B1-B2، ويحتوي على مفردات أكاديمية وبعض التراكيب السببية المعقدة. في حين أن النص الرابع، الذي يناقش قضايا المرأة، يُعد أبسط نسبيًا من حيث الأسلوب والمفردات، ويُصنّف في المستوى B1.

أما من حيث نوعية الأسئلة والمهارات التي تقيسها، فإنها تغطي مجموعة من مهارات القراءة المنصوص عليها في توصيفات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. تتضمن هذه المهارات الفهم العام للنص، مثل الأسئلة عن الفكرة الرئيسية، والفهم التفصيلي الذي يطلب معلومات محددة من النص، والتعرف على المفردات والمعاني من خلال أسئلة عن المترادفات والمتضادات، بالإضافة إلى التعرف على بنية النص والعلاقات بين الجمل، والاستنتاج الذي يتطلب استخلاص القيم أو الأفكار الضمنية.[٣٤]

تنوّعت صيغ الأسئلة بين أسئلة الصح والخطأ، والاختيار من متعدد بثلاث أو أربع خيارات، وكذلك أسئلة لغوية تتناول المفردات من حيث الجمع والمفرد، أو الترادف والتضاد. كما تم تصنيف هذه الأسئلة حسب مستويات التفكير وفق تصنيف بلوم المعرفي، حيث تركز ١٥% منها على التذكر، و٤٥% على الفهم، و٢٠% على التطبيق، و١٥% على التحليل، و٥% فقط على التقييم، دون وجود أسئلة في مستوى الإبداع.

أما من حيث توافق الأسئلة مع توصيفالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات لمهارة القراءة، فالمستوى B1 يُغطي فهم النصوص الواقعية الواضحة والتعرف على الاستنتاجات الرئيسية، والمستوى B2 يركز على القراءة باستقلالية عالية وفهم المقالات المعاصرة، بينما تقترب بعض الأسئلة من المستوى C1 من خلال تناول نصوص علمية وتاريخية طويلة ومعقدة.

ما يلي الجدول لنتيجة تحليل أسئلة القراءة:

[34] Juwairiyah Siregar, Masrun, and Hikmah, "*Analisis Bentuk Soal Keterampilan Berbicara Dalam Al-'Arabiyyah Baynā Yadaīk Kitab Ath-Tholib Ats-Tsani*," Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 2 (July 2024): 676–688. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i2.4614

الجدول٥. حقائق عدد أسئلة القراءة

مستوى CEFR	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	البيان
B1	١٠ أسئلة	٢٥%	أسئلة من النصين الأول والرابع، تركّز على الفكرة الرئيسية، المعلومات الواقعية، والمفردات العامة.
B2	٢٤ سؤالا	٦٠%	أسئلة من النصين الثاني والثالث، تتضمن الاستنتاج، العلاقات المنطقية، والمفردات التقنية.
C1	٦ أسئلة	١٥%	أسئلة ذات طابع تحليلي/تقييمي، خاصة من النصوص العلمية والتاريخية.
المجموع	٤٠ سؤالا	١٠٠%	

وفقا لجدول ٥، هذا الجدول يوضح لنا أن عدد جميع أسئلة القراءة هو ٤٠ سؤالا، وهو من المستويات المختلفة. وأكثر المستويات هو الأسئلة للمستوى B2.

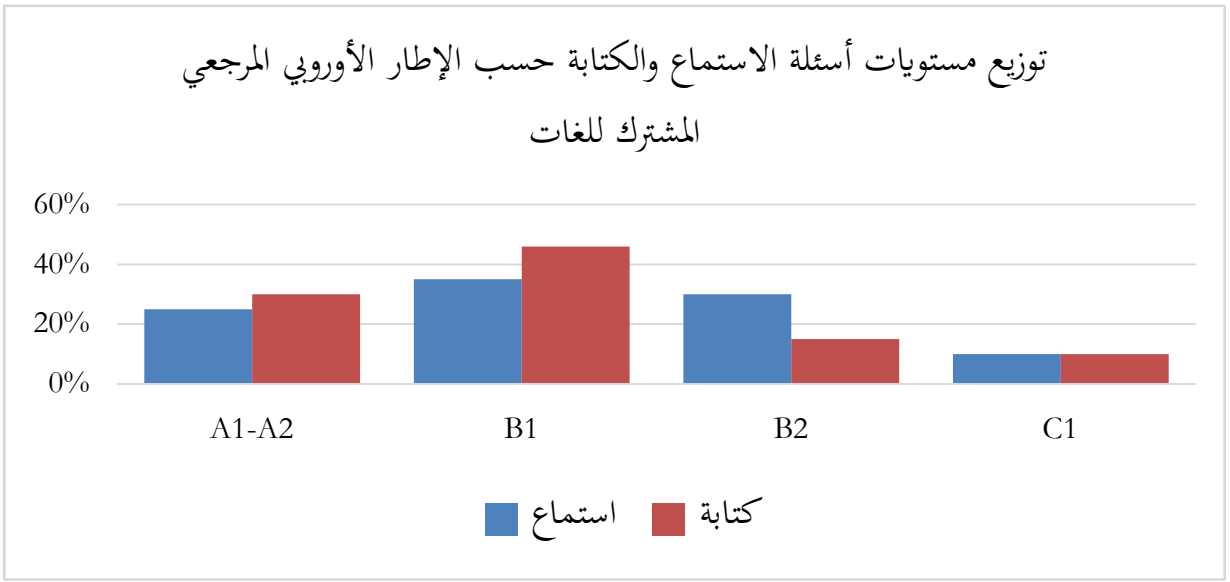
هـ. المقارنة مع الإطار الأوروبي المشترك للغات

يتضح من التحليل أن محتوى الأسئلة في مهارتي الاستماع والكتابة يتماشى بشكل عام مع أوصاف المستويات في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. ففي مهارة الاستماع، يتمثل مستوى A1-A2 في القدرة على فهم العبارات اليومية والمعلومات الأساسية، بينما يعكس مستوى B1 قدرة المتعلم على فهم النقاط الرئيسة في اللغة الفصحى المعيارية. أما مستوى B2، فيشير إلى فهم النصوص المعقدة والمجردة، في حين يتطلب مستوى C1 القدرة على فهم أنواع متنوعة من الخطابات المتقدمة.

أما في مهارة الكتابة، فإن مستوى A1-A2 يشمل القدرة على كتابة جمل بسيطة ونصوص قصيرة، ويشير مستوى B1 إلى كتابة نصوص مترابطة وبسيطة. ويعكس مستوى B2 قدرة المتعلم على إنتاج نصوص واضحة ومفصلة، بينما يتطلب مستوى C1 كتابة نصوص معقدة ذات هيكل واضح.

وبالنظر إلى توزيع صعوبة الأسئلة وفقًا لمستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، فإن أسئلة الاستماع تتوزع تقريبًا على النحو التالي: ٢٥% من الأسئلة في مستوى A1-A2، و٣٥% في مستوى B1، و٣٠% في مستوى B2، و١٠% فقط في مستوى C1. أما في مهارة الكتابة، فالتوزيع هو ٣٠% لمستوى A1-A2، و٤٠% لمستوى B1، و٢٠% لمستوى B2، و١٠% لمستوى C1.

وفيما يتعلق بالتوصيات لتطوير الاختبارات، يُقترح في جانب الاستماع زيادة عدد الأسئلة في المستوى المتقدم (C1, C2)، وتضمين تنوع أكبر في اللهجات العربية لتعويد المتعلمين على مختلف النطق، بالإضافة إلى إدخال أسئلة تقيس القدرة على تمييز النغمة والإيقاع في الحديث. أما في جانب الكتابة، فيُوصى بإضافة أسئلة تتطلب كتابة مقالات في مواضيع معقدة (C1-C2)، ودمج أسئلة للكتابة الجدلية والإقناعية، فضلاً عن إثراء أسئلة الكتابة الإبداعية. ما يلي جدول مستويات أسئلة الاستماع والقراءة:



الصورة ٢. توزيع مستويات أسئلة الاستماع والكتابة حسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

وفقا للصورة ٢، فإن التوزيع يشير إلى أن الكتاب يركز بشكل أساسي على المستويات المتوسطة (B1-B2)، مع اهتمام أقل بالمستويات المتقدمة (C1-C2). وهذا قد يكون مناسبًا لأغراض القبول الأولي، ولكنه قد لا يكون كافيًا لتقييم المستويات العليا من الكفاءة اللغوية التي قد تكون مطلوبة للدراسة الأكاديمية المتقدمة في جامعة الأزهر.

و. المناقشة

تحليل أسئلة المهارات اللغوية يظهر تنوعًا في الأساليب والمهارات المطلوبة. أسئلة الاستماع تُظهر تنوعًا جيدًا بين الفهم العام والتفاصيل، لكن تفتقر للأسئلة التي تختبر القدرة على تفسير المعنى الضمني، لذا يُوصى بإضافة مقاطع صوتية أكثر تعقيدًا. أسئلة الكتابة تركز على التعبير عن الرأي والسرد، لكنها تفتقر للمهام التي تحد من الإبداع، ويوصى بتوسيع المهام لتشمل الكتابة الأكاديمية.[٣٥] أسئلة القواعد تتراوح بين A1 إلى B1، ولم تتطرق لاستخدام القواعد في سياقات واقعية أو وظيفية، لذا يُوصى بربط القواعد بالوظائف التواصلية. في أسئلة القراءة، تركز معظم الأسئلة على فهم النصوص في مستويات B2، مع بعض الأسئلة التي تلامس C1، ويُوصى بتعزيز الأسئلة التي تتطلب فهماً نقدياً وتفسيرياً.

التحليل يُظهر أن معظم الأسئلة تتماشى مع مستويات B1 إلى B2، وهو ما يُعد مناسبًا للفئة المستهدفة. إلا أن هناك حاجة واضحة لتطوير مكونات المهارات العليا (تحليل، تقييم، الابتكار والابداع)، خاصة في مهارات الكتابة والقراءة. كما أن مهارتي الاستماع والقواعد بحاجة إلى دمج أوسع للسياق الواقعي وتحقيق الاتساق مع بقية المهارات وفق منظور تكاملي يطرحه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.[٣٦]

[35] Sherly Yustuti, Masrun, and Hikmah, "*Development of Listening Skills Evaluation Instruments | Pengembangan Instrumen Evaluasi Keterampilan Menyimak*," Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 3, no. 1 (2023): 1-10. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v3i1.2614

[36] Melissa H. Yu, Barry Lee Reynolds, and Chen Ding, "*Listening and Speaking for Real-World Communication: What Teachers Do and What Students Learn From Classroom Assessments*," SAGE Open 11, no. 2 (April 2021): 1-8. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440211009163

وبالمقارنة مع دراسات سابقة، تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه مصطفى[٣٧] من أن معظم اختبارات اللغة العربية تميل إلى التركيز على المستويات المتوسطة، مع قلة الاهتمام بالمستويات المتقدمة. كما تؤكد النتائج ما أشار إليه.[٣٨] من أن اختبارات اللغة العربية بحاجة إلى تطوير لتشمل مهارات التفكير العليا وتعزيز الجوانب الوظيفية والتواصلية للغة.

ومما يلفت الانتباه في نتائج التحليل أن هناك تفاوتًا في تغطية المستويات المختلفة بين المهارات الأربع. ففي حين أن أسئلة القراءة تميل إلى التركيز على المستويات المتوسطة والمتقدمة (B1-C1)، فإن أسئلة القواعد واللغويات تتركز في المستويات الأساسية والمتوسطة (A1-B2). هذا التفاوت قد يؤدي إلى عدم توازن في تقييم الكفاءة اللغوية الشاملة للمتعلمين.

بالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن الأسئلة في المهارات الأربع لا تعكس بشكل كامل النهج التواصلي والوظيفي الذي يدعو إليه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.[٣٩] فعلى الرغم من أنالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يؤكد على "القدرة على الفعل"في اللغة، إلا أن العديد من الأسئلة، خاصة في مجال القواعد، تركز على المعرفة اللغوية النظرية دون ربطها بالاستخدام الفعلي للغة في سياقات حقيقية.[٤٠]

وفي ضوء نموذج الكفاءة اللغوية التواصلية الذي اقترحه ليلي وأدريان[٤١] يمكن القول إن كتاب "مقرر تحديد المستوى" يغطي بشكل جيد الكفاءة اللغوية التنظيمية (النحوية والنصية)، لكنه يفتقر إلى التركيز الكافي على الكفاءة اللغوية البراغماتية (الوظيفية والاجتماعية–اللغوية) التي تُعد ضرورية للاستخدام الفعال للغة في البيئة الأكاديمية.

---

[37] Musthofa, "*CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching and Cultural Dimension in Indonesian Islamic Higher Education,*" Eurasian Journal of Applied Linguistics, 8 (2) (2022) 96-107. DOI: https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911545

[38] Syahrul Ramadhan et al., "*Digital Teaching Materials Development Containing Environmental Education Using Task Based Language Learning (TBLL),*" Theory and Practice in Language Studies 13, no. 11 (November 2023): 2952–2962. DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1311.26

[39] Fred Davidson and Glenn Fulcher, "*The Common European Framework of Reference (CEFR) and the Design of Language Tests: A Matter of Effect*," Language Teaching 40, no. 3 (July 2007): 231–241. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444807004351

[40] Al-Batal, *Arabic as One Language*, (Georgetown University Press, 2018), hlm. 33.

[41] Bachman Lyle and Palmer Adrian, *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World,* (Oxford: Oxford University Press, 2010), hlm. 199.

الخاتمة

أظهرت نتائج تحليل كتاب "مقرر تحديد المستوى" وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتأن الكتاب يغطي مستويات متعددة مع تركيز بارز على المستويات المتوسطة (B1–B2)، ويتميز باستخدام نصوص أصيلة وأسئلة متنوعة تعكس الواقع الأكاديمي والثقافي بجامعة الأزهر. ومع ذلك، يعاني من نقص في تمثيل المستويات المتقدمة (C1–C2) وخاصة في مهارتي الاستماع والكتابة، وضعف في التكامل بين المهارات اللغوية. وبناءً عليه، توصي الدراسة بتطوير الكتاب ليشمل تنوعًا أوسع في النصوص، واعتماد أسئلة تعزز مهارات التفكير العليا، وتوظيف القواعد في سياقات واقعية، وتحقيق توازن بين المهارات، مع إدراج مهام تفاعلية وتدريج في الصعوبة. كما تُشدد التوصيات على أهمية اعتماد معاييرالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتفي تصميم التقييمات، وتحديث المحتوى بشكل دوري، وتوفير مواد تعليمية داعمة، بالإضافة إلى إجراء دراسات تقويمية مستمرة لضمان فعالية الكتاب في إعداد الطلاب للنجاح الأكاديمي في جامعة الأزهر.

الشكر والتنويه

يتقدّم الباحثون بجزيل الشكر لكل من دعمهم في إعداد هذا البحث، خاصةً للأسرة، الأصدقاء، والجامعة على التوجيهات والملاحظات البنّاءة. كما يشكرون مجلة "منطق الطير" وأعضاء هيئة التدريس على البيئة العلمية والمصادر القيّمة. تولّى مقدار الخير شرافيت البحث والكتابة، وهنيء محلية الصحة ومُحَمَّد ألفان راجعا المحتوى والبيانات، وإيمان فوزان أبو شهاب راجعت اللغة. يسأل الباحثون الله أن يتقبّل هذا العمل ويجعله نافعًا وخالصًا لوجهه الكريم.

المراجع

Abdel Dayem, Fatimah Gamal, Abdul Fikri, Sutrisno, and Mohamad Joko Susilo. “*Analisis Kebijakan Pendidikan Islam di Al-Azhar, Mesir pada Era Kontemporer.*” Buletin Edukasi Indonesia 3, no. 01 (February 2024): 27–37. DOI: https://doi.org/10.56741/bei.v3i01.519

Abu-bakar, Kaseh, and Muhammad Faiz Abdullah. “*Tekanan Perkataan Arab Sebagai Bahasa Asing Dalam Kalangan Penutur Melayu (Word Stress of Arabic as a Foreign Language Amongst Malay*

Speakers)." GEMA Online® Journal of Language Studies 18, no. 1 (February 2018): 87–105. DOI: https://doi.org/10.17576/gema-2018-1801-06

Al-Batal, Mahmoud, ed. *Arabic as One Language*. Georgetown: Georgetown University Press. 2018. JSTOR. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd

Alfarisy, Ibnu Hafid, Moh Ainin, and Moh Khasairi. "*Constructing Arabic Grammar Test Items Involving Higher-Order Thinking Skills; The Obstacles Against the Teachers*." Journal of Higher Education Theory and Practice 23, no. 4 (March 2023): 148-156. DOI: https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i4.5895

AlKhuzaey, Samah, Floriana Grasso, Terry R. Payne, and Valentina Tamma. "*Text-Based Question Difficulty Prediction: A Systematic Review of Automatic Approaches*." International Journal of Artificial Intelligence in Education 34, no. 3 (September 2024): 862–914. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-023-00362-1

Asy'ari, Hasyim, Naifah, and Cahya Edi Setyawan. "*Arabic Curriculum Design in the Merdeka Curriculum from the Perspective of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*." Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 213–231. https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4001

Azman, Nurul Akmar, Azlinah Mohamed, and Amsyar Mohmad Jamil. "*Artificial Intelligence in Automated Bookkeeping: A Value-Added Function for Small and Medium Enterprises*." JOIV : International Journal on Informatics Visualization 5, no. 3 (September 2021): 224-230. DOI: https://doi.org/10.30630/joiv.5.3.669

Buck, Gary. *Assessing Listening: Cambridge Language Assessment Series*. Cambridge: New York: Cambridge University Press. 2001.

Cephe, PaÅŸa Tevfik, and Elif TuÄŸba Toprak. "*The Common European Framework of Reference for Languages: Insights for Language Testing*." Journal of Language and Linguistic Studies 10, no. 1 (April 2014): 79–88. DOI: https://jlls.org/index.php/jlls/article/view/183/163

Davidson, Fred, and Glenn Fulcher. "*The Common European Framework of Reference (CEFR) and the Design of Language Tests: A Matter of Effect*." Language Teaching 40, no. 3 (July 2007): 231–241. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444807004351

Effatpanah, Farshad, Purya Baghaei, and Ali Akbar Boori. "*Diagnosing EFL Learners' Writing Ability: A Diagnostic Classification Modeling Analysis*." Language Testing in Asia 9, no. 1 (August 2019): 1-23. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-019-0090-y

Fattah, Mohamed. "*Higher Islamic Education and the Development of Intellectualism in Egypt: Case Study of Al-Azhar Education System*." Interdisciplinary Journal of Education 2, no. 2 (December 2019): 149-159. DOI: https://doi.org/10.53449/ije.v2i2.88

Febriani, Vovi, Najmuddin Abd Safa, and Munir Munir. "*Proses Morfologi atau Kontruksi Kata dalam Bahasa Arab*." Jurnal Diskursus Islam 3, no. 3 (December 2015): 401–414. DOI: https://doi.org/10.24252/jdi.v3i3.7440

Gazali, Erfan, and Hasan Saefuloh. "*Development of an Arabic Receptive Proficiency Test Instrument Based on The Common European Framework of Reference for Languages*." Al-Ta'rib:Jurnal Ilmiah Program

Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya 11, no. 2 (December 2023): 293–308. DOI: https://doi.org/10.23971/altarib.v11i2.6721

Hakim, Muhammad Kamal Bin Abdul, Syamsi Setiadi, Shafruddin Tajuddin, and Ahmad Miftahuddin. "*The Effectiveness of CEFR Model-Based Material on Arabic Essay Writing (Kitabah Hurrah) Ability*." KnE Social Sciences, ahead of print, March 15, (2024): 167–175. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v9i9.15667

Hamed, Alyahmadi. "*Qualitative Document Analysis of Teacher Appraisal Practice in Omani Schools: Identifying Challenges for Best Practices*." Journal of Southwest Jiaotong University 58, no. 2 (2023). DOI: https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.58.2.67

Hasan, Insanul. "*Mendedah Kalimat Bahasa Arab Perspektif Teori Sintaksis Struktural*." Diwan: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab 11, no. 1 (June 2019): 18–31. DOI: https://doi.org/10.37108/diwan.v11i1.197

Hidayatullah, Ach Syarif, and Imam Fauji. "*Bridging Theory and Practice in Arabic Language Education: Menjembatani Teori dan Praktik Dalam Pendidikan Bahasa Arab."* Indonesian Journal of Islamic Studies 11, no. 4 (2023): 13-32. DOI: https://doi.org/10.21070/ijis.v11i4.1724

Hsiao, Ya Ping (Amy), and Peter Broeder. "*Applying the Writing Scales of the Common European Framework of Reference for Languages to the New HSK Test of Proficiency in Chinese: Realities, Problems and Some Suggestions for Chinese Language Teachers and Learners*." Language Learning in Higher Education 2, no. 1 (January 2013): 59-74. DOI: https://doi.org/10.1515/cercles-2012-0004

Laili, Muhibbatul. "*Ketepatan Kontruksi Butir Pilihan Ganda Bahasa Arab*." ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab 3, no. 2 (September 2020): 111–124. DOI: https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v3i2.25272

Little, David. "*The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact*." Language Teaching 39, no. 3 (2006): 167–190. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444806003557

Lyle, Bachman, and Palmer Adrian. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press. 2010.

Musthofa, Tulus. *"CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching and Cultural Dimension in Indonesian Islamic Higher Education."* Eurasian Journal of Applied Linguistics, 8 (2) (2022): 96-107. DOI: https://doi.org/10.32601/ejal.911545

Norrbom, Bjorn, and Abdulrahman Al-Shamrani. "*The Development and Validation of an Arabic Language Test in Saudi Arabia*."Applied Linguistics in the Middle East and North Africa: Current Practices and Future Directions, edited by Atta Gebril, 2017. 203-225. DOI: https://doi.org/10.1075/aals.15.09nor

Nurdianto, Talqis and Noor Azizi bin Ismail. "*Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Common European Framework of Reference for Language (CEFR) di Indonesia*." Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab 6, no. 1 (June 2020): 1–22. DOI: https://doi.org/10.14421/almahara.2020.061.01

Priantiwi, Tiara Nurfingkan, and Maman Abdurrahman. "*Analisis Konten Pembelajaran Bahasa Arab pada Media Tiktok*." Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan 8, no. 3 (August 2023): 1365–1371. DOI: https://doi.org/10.29303/jipp.v8i3.1502

Putri, Kurniawati Aprilia Rusdiana, and Nurhidayati Nurhidayati. "*Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Arab di Jenjang Sekolah Dasar Berbasis Keagamaan Islam*." JoLLA: Journal of Language, Literature, and Arts 3, no. 7 (July 2023): 1049–1060. DOI: https://doi.org/10.17977/um064v3i72023p1049-1060

Rahmayanti, Indah, Sahrul Muhamad, Yadin La Udin, Durrotun Nashihah, and Nur Qomari. "*Pengembangan Formative Sebagai Media Evaluasi Maharah Al-Istima' dan al-Qira'ah Siswa Kelas X MAN Kota Batu Malang*." Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 1. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4134

Ramadhan, Syahrul, Atmazaki, Vivi Indriyani, Elfia Sukma, Norliza Binti Jamaluddin, and Ahmad Johari Bin Sihes. "*Digital Teaching Materials Development Containing Environmental Education Using Task Based Language Learning (TBLL)*." Theory and Practice in Language Studies 13, no. 11 (November 2023): 2952–2962. DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1311.26

Siregar, Juwairiyah, Masrun, and Hikmah. "A*nalisis Bentuk Soal Keterampilan Berbicara Dalam Āl-'Arābīyyāh Bāynā Yādāīk Kītāb Āth-Tholīb Āts-Tsānī*." Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 2 (July 2024): 2. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i2.4614

Sodik, Achmad Ja'far, Muhammad Kholilur Rosyid, Nurlaila Nurlaila, Wildana Wargadinata, and Syukran Syukran. "*Digitization of Teaching Qawâid 'Arabiyyah at UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu/ Digitalisasi Pembelajaran Qawâid 'Arabiyyah di UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu*." Lughawiyah: Journal of Arabic Education and Linguistics 5, no. 1 (June 2023): 83-93. DOI: https://doi.org/10.31958/lughawiyah.v5i1.8136

Tanjung, Muhammad Ali Hasymi Rafsanjani, Alif Anharul Fahmi, Fatia Rahmanita, Ihda Filzafatin Habibah, and Nur Qomari. "*Analisis Butir Soal Penilaian Akhir Tahun Pelajaran Bahasa Arab Kelas VII MTs Al-Ma'arif Rakit Banjarnegara Jawa Tengah*." Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 4, no. 1 (January 2024): 347-367. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v4i1.4038

Wijaya, Mu'alim, and Anna Kholifah. "*Kesalahan Penulisan Bahasa Arab Dalam Pembelajaran Imla' Bagi Siswa Kelas IV Madrasah Ibtida'iyah*." Jurnal Educatio FKIP UNMA 9, no. 2 (June 2023): 956–963. DOI: https://doi.org/10.31949/educatio.v9i2.4887

Wu, Kun. "*Study on the Linguistic Situation and Language Policy in Qatar*." International Journal of Frontiers in Sociology 5, no. 14 (2023): 49-54. DOI: https://doi.org/10.25236/ijfs.2023.051408

Yu, Melissa H., Barry Lee Reynolds, and Chen Ding. "*Listening and Speaking for Real-World Communication: What Teachers Do and What Students Learn From Classroom Assessments*." SAGE Open 11, no. 2 (April 2021): 1-8. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440211009163

Yustuti, Sherly, Masrun Masrun, and Hikmah Hikmah. "*Development of Listening Skills Evaluation Instruments | Pengembangan Instrumen Evaluasi Keterampilan Menyimak*." Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language 3, no. 1 (2023): 1-10. DOI: https://doi.org/10.25217/mantiqutayr.v3i1.2614