الفصل الأول

1

استخدام طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج

Using Cases in Special Education and Inclusion Courses

استخدام طريقة "وصف الحالات" في التربية الخاصة والدمج
Using Cases in Special Education and Inclusion Courses

في هذا الفصل نصف حالات في التربية الخاصة ونناقش كيفية استخدامها في الصفوف من أجل توسيع نطاق معرفة القراء حول الأشخاص ذوي الإعاقات في بيئات الدمج. نبدأ بتعريف معنى كلمة حالات (Cases) ومن ثم نناقش كيف قمنا بإنشاء تفاصيل وقصص حول تلك الحالات، ثم ننتقل لاحقا لوصف أسئلة عن كل حالة والهدف من الأسئلة والأنواع المختلفة من الأسئلة التى تكون في نهاية وصف كل حالة، ومن ثم نخوض في كيفية تحليل الحالة، كما نصف أيضاً حالات استخدمت في مجالات أخرى وكيف يمكن الإفادة منها في التربية الخاصة. وفي النهاية نكتب تقريراً حول ما وجده الآخرون باستخدام طريقة وصف الحالات في التربية الخاصة على اعتبار أنها جزء من برنامج تدريبي للمدرس.

ما المقصود بكلمة حالات Cases؟

يقصد بكلمة "حالات" القصص القصيرة التي يستخدمها المعلمون بغية مساعدة الطلبة أو القرّاء في فهم بعض المسائل والقضايا التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقات في حياتهم اليومية، ويتمثل الهدف من الحالات المطروحة في هذا الكتاب بالوقوف عند الخصائص والمسائل الشائعة التي ترتبط بالعمل والتدريس في صفوف الدمج. وفضلا عن ذلك، قمنا بتصميم حالات من أجل تغطية نطاق المراحل التعليمية بداية من مرحلة الروضة وانتهاء بمرحلة الثانوية العامة. وبالرغم من أن وصف بعض الحالات قد يبدو مبالغاً فيه إلا أنها قد اقتبست من حوادث صدرت عن طلبة في حياتهم الواقعية، عرفناهم بمرور السنوات من خلال تجاربنا كمعلمين في مدارس خاصة وحكومية. لقد استخدمنا أسماء وهمية لطلبة وأماكن من أجل ضمان الموثوقية لهؤلاء الأفراد. كل حالة تتضمن اسماً وهمياً لطالب بالإضافة إلى معلومات ذات علاقة (مثل: معلومات عن المقاييس، معلومات طبيّة) مستقاة من بيانات طالب. تتمثل الغاية في استخدام الحالات كأدوات يستخدمها القراء من أجل تعميق الفهم إزاء كل من تعقيدات الحياة التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقات والمسائل التي ترتبط بشكل عام مع صفوف ومدارس الدمج.

الأسئلة التي تتبع وصف كل حالة:

يمكن أن يستخدم أو يستفيد القارئ من الأسئلة التي تتبع كل حالة من خلال عدة طرائق. أولا: إن الأسـئلة تسـاعد القارئ في تعميق فهمه حول المسـائل التي تتصل بالعمل مع طالب أو مجموعة من الطلبة. ثانيا: الأسـئلة مصممة لمساعدة القارئ على استيعاب أفضل لكيفية رؤية وتعامل مدارس الدمج مع الطلبة ذوي الإعاقات. ثالثا: تتمحور الأسـئلة حول القضـايا التـي تواجـه الطلبة ذوي الإعاقات أو القضـايا التي يتعامل معها المعلمـون أثناء عملهم في صـفوف الدمج. ورابعا: تركز بعض الأسـئلة على تطبيق المعرفة والمهارات المتعلمة من المواد والحصـص، مثل مواضـيع إدارة السلوك، والتعاون بين أعضـاء الفريق التربوي، والانتقال، الصعوبات الأكاديمية وغير ذلك.

لقد وقع الاختيار على مجموعة من المسائل والمشكلات المتصلة بهذه الحالات بسبب أنها تبين وتوضـح مهارات أو معلومات يمكن أن يسـتخدمها المعلمون والآباء وغيرهم من شـرائح المجتمـع عنـد تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقات. فعلى سـبيل المثال، من خلال وصـف تلك الحالات يكتسـب القارئ معرفة بأساليب إدارة السـلوك، وكيفية تطوير التعاون بين أعضاء الفريـق التربـوي، وكيفيـة اسـتخدام أسـاليب تدريس فعالة عنـد التعامل مـع الطلبة ذوي الإعاقات، وهذه المعلومات تقدّم مهارات أساسية في تدريب المعلمين. كما قمنا بتضمين عدد من القضـايا والموضـوعات التي تتعلق بالمعلم والطالب، بحيث يسـتطيع القارئ أن يستوعب تمامـا وجهة نظر كل من المعلم والطالب في تلك القضـايا. نأمل من خلال عرض القضـايا والمشـكلات المتصـلة بهذه الحالات أن نسـاعد القارئ في إبداء ردة فعل عن أفضـل الحلول عند التعامل مع موقف أو مواجهة قضية أكاديمية أو سلوكية تحدث في إحدى غرف الدمج.

الخلفية النظرية للتعليم بطريقة الحالة:

جرى استخدام دراسات الحالة والحالات لوقت من الأوقات في عدد من الميادين وخاصة في الطب والتمريض والقانون (Hudson & Buckley, 2004; Kagan, 1993; Kim, Utke & Hupp, 2005). يتعلم الطلبة في كلية الطب مفاهيم عامة كجزء من أساسهم المعرفي، وبعد ذلـك يطبقون تلـك المعرفة على حالات. وكمثال على ذلك، في مرحلة ما قبل المرحلة الطبية في تعليم طلبة الطب، يتعلّم الطالب المبادئ العامة التي ترشـده إلى عملية إتخاذ القرارات (Shulman , 1986 Shulman ,1986). ومـا إن تكتسـب هـذه المبـادئ وتظهـر من خلال

الامتحانات والمشـاريع، حتـى يحظى الطلبة بفرص إظهار علمهم خـلال تعاملهم مع حالات طبية بوجود مشرف لذلك. وبالمثل، فقد استخدمت طريقة التدريس من خلال عرض حالات في التمريض من أجل مسـاعدة الطلبة في إتخاذ القـرارات وتطبيق المعلومات داخل البيئة الصـفيّة (Jones & Sheridan، 1999). كما يتعلم ويفهم طلبة القانون حقائق ومعلومات من خلال مراجعة قضـايا محاكم سابقة لحالات سابقة ويطبقون تلك القضايا السابقة على قضـيتهم الخاصة. إن تعلم أسـس علم القانون يتطلب فرصاً متكررة لممارسة المبادئ العامة للقانون وتعميم تلك القوانين والمبادئ على حالات جديدة مختلفة (Shulman, 1986).

كذلك في الأعمال، تُسـتخدم الحالات لمسـاعدة طلبة الجامعة في حل القضايا المعقدة في إدارة الأعمال. اسـتخدام حالات الأعمال الوظيفية يمكّن الطلبة من إدارة العمل، وذلك مـن خـلال المتغيرات التي تحدث في المحيـط من أجل أن يمارس الطلبـة المعرفة التطبيقية في مجال الأعمال للأمثلة المحاكاة. فعلى سـبيل المثال، أثناء حدوث التغير كفترات البطالة المرتفعة، والأزمات المالية (الضـيق المالي)، والركود، يقرر طلبة الأعمال التصـرف المناسب للخروج من فشـل الأعمال (مثلاً، ما هو المنتج المناسـب للبيع، كم هي مرتفعة أو منخفضـة الأسـعار، أو حتى تصفية المخزون الفائض). استمراراً لاستخدام هذه الحالات الورقية، من الممكن اسـتخدام المشـاريع الميدانية من أجل تمكين الطلبة من تطبيق معرفتهم في الحالات الحياتية (Richradson & Ginfer, 1998).

وفي التربية، قال بعض الأسـاتذة إنه ينبغي استخدام طرائق مشابهة في برامج تدريب المعلمين، حيث يشـعر فنستيرمارشر (Fenstermarcher, 1986) بأن تثقيف المعلم ينطوي علـى أكثر من مجرد تدريـس مجموعة من المهارات والمعلومات. وعوضـا عن هذا، ينبغي أن تحفز برامج تدريب المعلمين الطلبة على تعميم المبادئ المتأتية من البحوث بغية الوصول إلى صـنع قرارات تربوية فضـلى. وبالمثل، فنحن نشـعر أن التدريس من خلال استخدام طريقة الحالـة من شـأنه أن يحفز الأسـس العلمية لمعلمي المسـتقبل تحفيزاً كبـيراً بحيث يزودهم بمهـارات صـنع القرار والاسـتنتاج التي هي من الأهميـة بمكان. ومن خـلال القيام بذلك، يسـتطيع طلبة الجامعات تعلم تطبيق المبادئ والنظريات التي اسـتمدوها من المسـاقات من أجـل اتخـاذ قرارات ذات معنى. ويشـعر بعض التربويـين أن التدريس من خلال اسـتخدام طريقة وصـف الحالات يجعل تعليم طلبة الجامعات ذا صـلة بالحيـاة الواقعية ويجلبهم إلى الحيـاة أكثر من المعرفة المسـتمدة مـن التعليم الجامعي، كما أن هـذه الطريقة تمكنهم من

الشروع بالتفكير بطريقة تفكير المعلمين (Harrington & Garrison,1992). ويقول آخرون إن استخدام طريقة الحالات يطور مستويات عالية من مهارات التفكير عند الطلبة، وإن استخدام مهارات التفكير العليا عادة ما ينتج عنها تعلم قد يستمر مدة طويلة حتى بعد الانتهاء من مناقشة الحالة (Kim, Utke, & Hupp, 2005; Kuntz & Hessler, 1998).

التعليم بطريقة الحالة:

يعد التعليم بطريقة الحالة أسلوبا يتيح للقارئ ربط النظرية بالتطبيق، ولا سيما عند اكتشاف مشكلات تتعلّق بالحالات ضمن بيئة مناقشة وجهات نظر مختلفة (Harrington & Garrison، 1992). في هذه البيئة، يستطيع القارئ العمل مع الآخرين من أجل مناقشة وجهات النظر عن المشكلة أو المسألة وأن يستنتج حلولاً مبنية على التعاون والبحث عن طرائق لتطبيق حلول متعددة للمشكلة.

وتنطوي عملية التعليم بطريقة الحالة على عدد من العناصر والخطوات (Martin Glatthorn, Winters & Saif, 1989, Wassermann, 1994a, 1994b). فبداية، ينبغي مناقشة وتحليل الحالات المطروحة في هذا الكتاب، كل حالة على حدة. وبتطبيق ذلك، يستطيع القارئ التركيز على المفاهيم أو المسائل الهامة لكل حالة. ومن أجل مساعدتك، قمنا بتقليل عدد المتغيرات المستخدمة في كل حالة من أجل الحيلولة دون فقدان الطلبة للموضوع الهام والأساسي لكل حالة. وثانيا، فقد تمت كتابة الحالة بمستويات متباينة من الصعوبة، حيث يمكن أن تستخدم الحالات بمجموعة مختلفة من المساقات أو عند مواضيع محددة في المساق (مثل، تقديمها على أنها مراجعة لمفهوم محدد كمفهوم الدمج). وثالثا، فالمقصود من الأسئلة المشتملة على كل حالة هو مساعدة القارئ على استيعاب أو توضيح المسائل والمشكلات المتعلقة بالحالة. وقد وضعت الأسئلة لإقحام القارئ في مستويات متعددة، بدءاً من مهارات تعتمد على ذكر معلومات وحقائق إلى مهارات معقدة أكثر تعتمد على مهارات حل المشكلات. حيث يتطلب العديد من المسائل ذكر معلومات وحقائق مستقاة بشكل مباشر من وصف الحالات، في حين أن المسائل الأخرى تتطلب من القارئ أن يفكر في إجاباتها وأن يدعمها بتفاصيل محددة. رابعاً، كما يقول المثل، "ما خاب من استشار" فالقارئ يحفز للعمل مع الآخرين لحل مشكلات وقضايا تتعلق بالحالة. وفضلا عن ذلك، فمن خلال استخدام المناقشة في مجموعة صغيرة، يستطيع الطلبة أن يناقشوا بحرية جوانب مختلفة من الحالة.

ولا بد بالطبع أن ترتب المجموعة الصغيرة بحيث يشعر الطلبة بالحرية في أن يعبروا عن آرائهم أمام الطلبة الآخرين. قبل استخدام الحالة، قد يكون من النفع بمكان تعلم ومناقشة جوانب مختلفة من مهارات التعاون ومهارات حل المشكلة. ويأخذ من التربية الخاصة، حل المشكلات بأسلوب تعاوني، ومهارات المشاركة والتعاون، ومهارات التواصل، والمعرفة بشأن أساليب التدريس الفعالة، ومعرفة آلية حل المشكلات (Robinson, 1991). وبعد خبرة في تدريس الطلبة حل المشكلات بأسلوب تعاوني، نشعر أن هذه الإستراتيجيات تساعد الطلبة في تعميق فهمهم عن ديناميات الجماعة، أو على الأقل جعلهم ذوي حساسية نحو حقيقة أن تواصلهم مع زملائهم ينطوي على تأثيرات إيجابية وسلبية.

استخدام حل المشكلات مع الحالات:

في هذا الكتاب، نحث بقوة على استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني (Collaborative Problem Solving، CPS) من أجل التعامل مع مشكلات وقضايا الحالة (Knackendoffel، 1996).

إن معظم أطر حل المشكلات، بما فيها استخدام طريقة حل المشكلات بأسلوب تعاوني تنطوي على الخطوات الآتية:

1. تعريف المشكلة بطريقة موضوعية وقابلة للقياس.
2. وضع حلول ممكنة، مما يسمح بمناقشة العديد من الحلول المختلفة.
3. التصويت واختيار الحل الأفضل أو الحلول الأفضل.
4. وضع خطة تنفيذ ذات خطوات محددة من أجل تطبيقها.
5. وضع معيار للنجاح مما يجعله موضوعياً وقابلاً للقياس.

حل المشكلات مع حالة مثالنا: COCO HAVLIN

ولدت Coco Havlin في المكسيك وسافرت إلى الولايات المتحدة قبل أربع سنوات. وهي حاليا في الصف السادس تدرس في مدرسة تسمّى (Terger) الثانوية في ولاية كاليفورنيا. وتضم مدرسة (Terger) مجتمعاً ذا تنوع ثقافي يشتمل على طلبة أمريكيين من أصل إسباني وإفريقي وآسيوي. وتقع هذه المدرسة في منطقة ذات مستوى اقتصادي

متـدن في جنوب كاليفورنيا، حيث تؤثر العصـابات بشـكل كبير في المجتمـع وفي المدارس المحلية. ويصـل معدل ترك الدراسـة قبل اكمال الصف العاشـر في مدرسة (Terger) إلى 50% وذلك بالرغم من اتخاذ المدرسـة خطوات للحد من هذا المعدل في السـنوات العديدة الماضية.

وبالرغـم مـن حاجز اللغة، إلا أن Coco قد تعلمت تحدث الإنجليزية بشـكل ممتاز منذ انتقالها إلى الولايات المتحدة. وقد جرى تصنيفها السنة الماضية على اعتبار أن لديها صعوبات تعلّـم من خـلال تزويدها بإجـراءات الإسـتجابة للتدخـل ،Response to Intervention RTI. وبالنسـبة إلى الطالبـة Coco، فإن معلمتها في الصـف الخامس Sally Ballow هي من شـعر بأن لديها مشكلات تعلم اللغة، وكانت نتيجة لصعوبات حقيقية وليس مجرد نتيجة تردي الوضـع الإقتصـادي أو أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية لديها. وقد لاحظت Sally Ballow السـنة الماضية في بداية الصف الخامس، أن Coco لديها صعوبة كبيرة في قراءة أسـهل الكتب في صـفها. وقد قامت Sally بوضـع نظام قراءة ذي مستويات باستخدام كتب اشترتها أثناء السنوات وتصنيفها بدءاً من كتب سهلة القراءة تناسب الصف الأول إلى كتب أكثر صـعوبة تناسب الصف السادس. ولاحظت Sally عندما طلبت من Coco أن تقرأ كتاباً يناسـب الصف الأول أو الصـف الثاني، تلعثم Coco بالقراءة وعدم تهجئتها بشكل صحيح لبعض الكلمات ومرورها عن كلمات صـعبة القراءة. وعلى سبيل المتابعة، عندما كانت تشرع بطرح أسئلة على Coco حول القصة، لم يكن لدى Coco أدنى فكرة عما تقرأ. وبالرغم من اسـتخدام Sally لأسـاليب تدريس فعالة من مثل التدريس المباشر، إلا أن Coco كانت تبذل جهـدا كبيرا بالرغـم من تقديم الكثير من المسـاعدة في القراءة. كما اسـتخدمت المعلمة أيضـاً التلقين والتلميح، وبسرعة مناسـبة في التعليم، إلا أن ما استطاعت Coco تعلمه كان فقط نتيجة للإصغاء إلى قراءة الآخرين ومناقشة ما كانوا يقرؤون.

وما إن أشـارت المعلمة Sally إلى مشـكلة Coco لمسـؤول التربية الخاصـة في المدرسة ومدرس غرفة المصادر، حتى تم التقرير بأن Coco في خطر وبحاجة إلى تزويدها بالمرحلة الثانيـة من مراحل الإسـتجابة للتدخل. ففي المرحلة الثانية للإسـتجابة للتدخل، تم الطلب مـن معلـم غرفة المصـادر Mark Reison – الـذي كان يتعاون بالأسـاس في صـف Sally والذي لاحظ أيضـاً مشـكلات Coco – تقديم مشـاهدات وكتابة تقرير عن وضع التعلم لدى Coco. وكجزء من المرحلة الثانية، فقد كان Mark يساعد في عدة صفوف بالتعليم المشترك

داخل الصـفوف العادية ويقدم أيضاً المسـاعدة للطلبة حول مهارات القراءة في مجموعات صـغيرة داخل غرفة المصادر. وما أن يتم تحديد وضع الطلبة مثل Coco حتى يستمر Mark بالعمـل على مهارات القراءة في مجموعات صـغيرة ومتابعة تقدمها. وقد اسـتخدم العديد مـن اسـتراتيجيات التعليم مثل تعليـم معاني الكلمات وممارسـة القـراءة المتكررة. وخلال الأسـابيع العشرة المقبلة، قام Mark بتدريس ومراقبة سير العملية وبالرغم من إحراز بعض الطلبة تقدماً بطيئاً ومسـتمراً، إلا أن Coco اسـتمرّت في ضعف المهارات وافتقارها لمهارات الاسـتيعاب القرائي ومواكبة الطلبة الآخرين في المجموعة. وخلال الأسـبوع الحادي عشر، حضـر الأخصائي النفسـي Larry Anderson لمراقبة واختبار مشكلات التعلم لدى Coco. وبعد إكتمال الاختبارات، قام الأخصـائي النفسي وأعضـاء الفريق التربوي بتحديد الأهلية بأن Coco لديها صـعوبات تعلم خاصـة Specific Learning Disabilities وقاموا بوضعها في غرفة المصادر على أساس مستمر ودائم.

وبالرغـم من محاولة Mark اسـتخدام أسـاليب أخـرى مثل تهجئة المفـردات وقراءات إضافية للنصوص إلا أن Coco لا تزال تكافح لكي تستوعب ما تقرأ.

1. من خلال قراءة تفاصـيل الحالة، ما المهارات التي توصي بها في التدخل التربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم إضافي؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة الطالبة Coco؟

3. كيـف تُقيّم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟ صـف كيف ومتى لك أن تقيّم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟

تحديد المشكلة:

1. مـن خـلال قـراءة تفاصـيل الحالـة، مـا المهـارات التـي توصـي بهـا فـي التدخل التربوي؟ وما المهارات التي توصي بها لعمل تقييم إضافي؟

مـن حيث مشـكلات التعلم لدى Coco، قـد يكون من المجدي للمعلّم Mark أن يكتشـف ماهـي المهارات المحددة التي تحتاجها Coco. ويسـتطيع المعلم عمل هذا من خلال عدد من الأسـاليب المختلفة. وكمثال على ذلك، اسـتخدام مقياس قراءة غير رسـمي وغير ذلك من

المقاييس لتحديد حالات الضعف في المهارة المحددة في القراءة لدى Coco. وينبغي أن تكون هذه المقاييس قادرة على الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل لديها مشكلات في تحليل الكلمة؟ هل تستطيع تهجئة معظم الكلمات الأساسية؟ هل تحتاج إلى التدريب على الوعي الصوتي؟ هل لديها مشكلات بالاستيعاب القرائي؟ وهل المشكلة تتعلق بالطلاقة في القراءة؟

2. في الصف، اختر مجال مهارة، وقرر ما التعديلات والدعم الذي يمكن استخدامه لمساعدة الطالبة Coco؟

من خلال التقييم، إذا تم تحديد مهارة تحليل الكلمة على أنه الضعف في تلك المهارة، فإننا قد ننصح بتعليم Coco إستراتيجية التعرّف إلى الكلمة Word Identification Strategy (Lenz & Hughes، 1990). فقد تستخدم Coco بشكل أساسي الإستراتيجية لكي تكون قادرة على تحليل الكلمات إلى أجزاء بحيث تستطيع تهجئتها (اقرأ فصل تدريس المهارات الأساسية في تعليم القراءة من أجل التعرّف إلى الخطوات المحددة للإستراتيجية). إن كل خطوة في هذه الاستراتيجية تحفّز الطالبة للتعرّف إلى قراءة الكلمات المجهولة. الخطوة الأولى في الإستراتيجية تحفّز Coco لكي تستخدم دلائل النص لتحديد الكلمة المجهولة. أما الخطوات الآتية في الإستراتيجية فإنها تحفّز الطالبة لإزالة الإضافات على الكلمة من أجل محاولة تهجئة جذر الكلمة. وفي النهاية، فإن الخطوتين الأخيرتين في الإستراتيجية تحفّزان الطالبة لكي تتأكد بمساعدة أي شخص أو بمساعدة القاموس على تهجئة الكلمة. كما يوجد بالطبع أساليب أخرى يستطيع المعلمون استخدامها لزيادة مهارات الطلاقة في القراءة عند الطالبة.

3. كيف تقيّم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟ صف كيف ومتى لك أن تقيّم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة؟

يوجد عدداً من الأساليب المختلفة لتقييم تقدم أداء الطالبة على المهارات المتعلّمة من مثل جعل Coco تقرأ عدد من المفردات والكلمات قبل قراءة قصة ومن ثم التعرّف إلى الأخطاء في القراءة، أو تسجيل الأخطاء أثناء قراءة النص، أو أن يكون المعلم قادراً على تقييم مهارة الطلاقة (معدّل القراءة) لكي يلاحظ عدد الكلمات التي تستطيع الطالبة قراءتها في دقيقة. ومهما كان نظام القياس المستخدم، فالمعلم ينبغي له تغيير أسلوب التدريس أو تعديله بناء على أداء الطالب في القراءة (عبر بيانات الملاحظة والتقييم).

الدعم للتعليم بطريقة الحالة:

يحظى التعليم بطريقة الحالة بسجل من النجاح في البرامج المهنية الأخرى. فعلى سبيل المثال، وجد كل من كروكشانك وبرودبنت (Cruickshank & Broadbent, 1968) أن الطلبة الذين يستخدمون حالات (تجارب محاكاة) خلال تدريب ما قبل الخدمة للمعلمين يواجهون صعوبات أقل في البيئة الصفية الحقيقية. وقد أورد عدد من التربويين الرواد أيضاً عن فوائد مشابهة متأتية من استخدام الحالات في مساقات جامعية (Shulman1986 , Wassermann1994a). فعلى سبيل المثال، يعتقد أن استخدام منحى طريقة الحالة في التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين، يزيد من حساسية المعلمين نحو الطلبة المتنوعين ثقافيا. وقد وجد كل من دانا وفلويد (Dana & Floyd، 1993) أن المعلمين قادرون على اختبار وفهم معتقداتهم وحساسيتهم وتحيزاتهم نحو الطلبة المتنوعين ثقافيا في بيئات التعلم.

من واقع خبرتنا باستخدام أسلوب الحالات في مساقاتنا، وجدنا أن الطلبة يصبحون أكثر وعيا بالقضايا الشخصية التي تتعلق بوجود إعاقة. فبدلا من مجرد دراسة حقائق وأرقام غير ذات صلة بالطلبة ذوي الإعاقات، يستطيع الطلبة الآن تطبيق المعلومات الأساسية في التربية الخاصة على تجارب وأمثلة افتراضية. أو كما أشار كل من هارينجتون وجاريسون(Harrington & Garrison، 1992) فإن التعليم بطريقة الحالة يتيح للطلبة "الفرص لإطلاق حلول أفضل والتعرف إلى احتمالات الحلول من خلال الربط بين النظرية والتطبيق بأسلوب معياري " (ص. 271).

استخدام طريقة وصف الحالات في المساقات والمواد الدراسية:

إن الحالات في هذا الكتاب مصممة لكي تقدم نظرة عامة موسعة عن الأشخاص ذوي الإعاقات من مناطق جغرافية متعددة. وعلاوة على ذلك، فقد قمنا بتصميم حالات بحيث يمكن استخدامها في دعم التعليم أثناء تدريس معلومات جديدة تدور حول التدريس. تهدف الحالات إلى تتمة التدريس في مجموعة مختلفة من المساقات مثل مساق مقدمة في التربية الخاصة، أو مساق الخصائص، أو مساق طرائق التدريس، أو مساق إدارة السلوك أو مساق تربية الطفل.

في الخاتمة، يستخدم التعليم بطريقة وصف الحالة بشكل أو بآخر منذ ما يزيد عن

خمسين عاما (Kagan، 1993)، ومع ذلك فلا يزال أكثر الأساليب نقصا في برامج تدريب المعلمين. وإذا ما طبق بفاعلية، يستطيع التعليم بطريقة وصف الحالة أن يوفر للطلبة الفرصة لكي يختبروا تفاعل معتقداتهم مع معرفتهم التربوية ومساعدتهم على فهم مبادئ التعليم الفعال(Wassermann، 1994a). غالبا ما يستطيع الطلبة وصف أسلوب أو طريقة محددة غير أنهم يعجزون عن شرح سبب تطبيقهم للطريقة وهذا يعود إلى أنهم يعجزون عن الربط بين النظرية والتطبيق. ونظرا للحاجة الماسة لتعلم أساليب التعليم الفعّالة من قبل معلمى التربية الخاصة وغيرهم من المعلمين ممن يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقات، يبدو أن التعليم بطريقة وصف الحالة سيكون أداة قيمة تتيح للطلبة تطبيق ما قد تعلموه. وبتفصيل أكثر، يمكن تقديم التعليم بطريقة وصف الحالة على أنه أداة فعالة في الاستخدام خلال المرحلة بين اكتساب المعرفة والاستخدام الحقيقي لتلك المعرفة في الصف.

المراجع Refrences

Cruickshank, D. R., & Broadbent, F. (1968). The simulation and analysis of problems of beginning teachers (Final report, Project No. 50798-). Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 024637)

Dana, N., & Floyd, D. (1993, February). Preparing preservice teachers for the multicultural classroom: A report on the case study approach. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators.

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 37–49). New York: Macmillan Publishing Company.

Harrington, H. L., & Garrison, J. W. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. American Educational Research Journal, 29(4), 715–735.

Hudson, J., & Buckley, P. (2004). An evaluation of casebased teaching: Evidence for continuing benefit and realization of aims. Teaching with problems and cases. Advances in Physiology Education, 28, 15–22.

Jones, D. C., & Sheridan, M. E. (1999). A case study approach: Developing critical thinking skills in novice pediatric nurses. Journal of Continuing Education in Nursing, 30(2), 75–78.

Kagan, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. American Educational Research Journal, 30(4), 703–723.

Kim, O., Utke, B., & Hupp, S. (2005). Comparing the use of case studies and application questions in preparing special education professionals. Teacher Education and Special Education, 28, 104–113.

Knackendoffel, E. A. (1996). Collaborative teaming in the secondary school. In D. D. Deshler, E.S. Ellis, & B. K. Lenz (Eds.), Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and method (2nd ed., pp. 579–616). Denver, CO: Love Publishing Company.