

دراسة الحالة: عناصرها، أنواعها، ومنهجيتها

كمال أبو شديد*

1. طبيعة دراسة الحالة

دراسة الحالة هي استقصاء (Inquiry) أمبيريقى معمق حول ظاهرة معاصرة (Contemporary Phenomenon) في سياقها الطبيعي (Real-life Context). و"الحالة" تكون فرداً أو مجموعة من الأفراد أو حدثاً أو قراراً أو مؤسسة أو سياسة عامة أو غيرها من الأنظمة التي يتم دراستها بشكل شامل وبطريقة واحدة أو أكثر ين (Yin, 2003). وفيها يتم جمع بيانات متنوعة من مصادر متعددة (سير ذاتية، أرشيف، وثائق، سجلات، خطابات، مقابلات، مشاهدات، مجموعات تركيز، استبيانات وغيرها).

وبحسب ستوارت (Stewart, 2014)، تعود جذور دراسة الحالة في العلوم الاجتماعية إلى مدرسة شيكاغو للعلوم الاجتماعية، حيث تم تنفيذ دراسة ميدانية أنثروبولوجية على المجتمع المعاصر في محيط الجامعة. ويتم تطبيق هذه المنهجية في العلوم الاجتماعية، مثل علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والاقتصاد، وفي مجالات أخرى مثل الدراسات البيئية والعمل الاجتماعي والتربية. وينظر إلى دراسة الحالة على أنها منهجية بحث وسطية تقوم بردم الهوية الابستمولوجية القائمة بين المدرسة الطبيعية (Naturalism) والوضعية (Positivism). كونها تركز على تليلث البيانات الكمية والنوعية، وذلك لإنشاء سلسلة مترابطة من البيانات.

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المختلفة والمتضاربة أحياناً لدراسة الحالة، ما يجعل منها موضوعاً متنازعاً عليه في تقاليد بحوث العلوم الاجتماعية - يازان (Yazan, 2015)، فهناك قواسم مشتركة بين هذه التعريفات وهي: (1) ينبغي أن تكون لدراسة الحالة قضية هي موضوع الدراسة؛ (2) يجب أن تكون الحالة عبارة عن وحدة وظيفية معقدة يتم استقصاؤها في سياقها الطبيعي بواسطة العديد من طرق جمع البيانات؛ (3) الحالة معاصرة. ونظراً لمرونة دراسة الحالة -جوهانسون (Johansson, 2003)، فإنه لا يزال في وسع الباحثين اعتماد التصميم الأكثر ملاءمة لبحوثهم والذي يقدمه نوع واحد أو أكثر من أنواع دراسة الحالة، ما يمكّنهم من تطوير نهج انتقائي (Eclectic approach)، أو ما وصفه باتون (Patton, 1990, p.39) "الانتقائية البراغماتية" التي تساهم في خدمة تنفيذ غرض البحث.

2. مميزات دراسة الحالة

تشير الأدبيات إلى العديد من العناصر التي تميّز دراسات الحالة عن غيرها من المنهجيات، وأبرزها ما يلي:

* أستاذ في التربية وعميد كلية العلوم الانسانية في جامعة سيدة اللويزة. بريد الكتروني: kabouchedid@ndu.edu.lb

الابستمولوجيا: تميل دراسة الحالة إلى أن تكون طبيعية لأنها موضوعة في سياق طبيعي لا يمكن فصله كما هو الحال في الدراسة المستقلة (كالمخبرية / الإكلينيكية). وهي تُستخدم عندما يكون البحث تفسيرياً أكثر منه تجريبياً (Johansson, 2003).

أسئلة البحث: تركز دراسة الحالة على أسئلة بحث "لماذا" و"كيف". ويشير هذان السؤالان إلى ما يريد الباحث استقصاءه، ويتم جمع البيانات البحثية من خلال افتراضات الدراسة (Study Propositions) إذ يجب أن تكون أسئلة البحث مرتبطة بوحدة التحليل (Unit of Analysis)، وأيّ وحدات فرعية أخرى في حال تم تضمينها في الدراسة. واختيار وحدة التحليل المناسبة يساهم في تحديد أسئلة البحث بدقة. فعلى سبيل المثال، كتب دراكر (Drucker, 1986) كما ورد في ين (Yin, 2003) مقالاً عن التغييرات الأساسية في الاقتصاد العالمي، بما في ذلك أهمية حركات رأس المال المستقلة عن تدفق السلع والخدمات. وباستخدام عمل دراكر أو بعض الإطار النظري المماثل، تكون وحدة التحليل لدراسة الحالة هي اقتصاد البلد، أو صناعة في السوق العالمية، أو سياسة اقتصادية ما، أو التجارة، أو تدفق رأس المال بين البلدان. إن كل وحدة من وحدات التحليل وأسئلتها وافتراضاتها تتطلب استراتيجية مختلفة في تصميم البحث وجمع البيانات المتعلقة بأسئلة البحث والافتراضات.

الافتراضات (Propositions): وبحسب ين (Yin, 2006)، فإن السؤالين "لماذا" و"كيف" قد لا يشيران بالضبط إلى ما يجب أن يدرسه الباحث بالتفصيل. لذا من الشروط التي يجب أن يفى بها الباحث في دراسة الحالة هو تحديد افتراضات الدراسة التي تهدف إلى التعريف بنوع البيانات المطلوب جمعها وتحليلها، فضلاً عن تحديد الأماكن التي يتم فيها البحث عنها. وتعد عملية تحديد الافتراضات/التخمينات المحتملة خطوة أساسية للتنفيذ الشامل لدراسة الحالة، إذ يتكون تصميم دراسة الحالة من أسئلة البحث؛ الافتراضات، وحدة (وحدات) التحليل؛ ربط البيانات المستقلة من مصادر متعددة؛ ومعايير تفسير النتائج. وتسترشد الافتراضات من الأدبيات، من خبرة الباحثين، أو من النظريات في موضوع البحث إذ يتم صياغة الافتراضات أيضاً على وضع حدود لنطاق الدراسة (ربطها)، وتؤدي إلى تطوير إطار عمل مفاهيمي منطقي يوجه جمع البيانات وتحليلها (Yin, 2003). طرح ليفينغس (Levings, 2014) في أطروحاته للدكتوراه "دراسة حالة متعددة للتطوير المهني وتغيير المنظور في الخدمة التعاونية الشاملة" العديد من الافتراضات منها: "قد لا يكون التغيير المنظوري أو التحوّلي الذي نشأ في تجربة التطوير المهني بنفس حجم التحول العصري الذي يغير النظرة إلى العالم بأسره"، فضلاً عن افتراض آخر مفاده أن الدعم المقدم للموظفين الذين يحضرون تجربة التطوير المهني قبل وأثناء وبعد التجربة يعزّز أو ينتقص من ظروف التغيير.

النظرية أهم من العينة: بحسب ين (Yin, 2003) فإن دراسة الحالة قابلة للتعميم على الافتراضات النظرية وليس على المجتمع الأصلي (Population) كما يتم ذلك في الدراسات الكمية. وبالتالي، لا يعتبر تصميم العينات عنصراً أساسياً في دراسة الحالة.

الظاهرة والسياق (Phenomenon and Context): بحسب ين (Yin, 2003, p13)، فإن دراسة الحالة "... تحقق في الظاهرة المعاصرة في سياقها الطبيعي، خاصة عندما لا تكون الحدود بين الظاهرة والسياق واضحة وحيث لا يملك الباحث سيطرة تذكر على الظاهرة والسياق". إذن، تستخدم دراسة الحالة لفهم

ظاهرة في العمق، ولكن هذا الفهم يشمل ظروفًا سياقية وجب درسها كونها متصلة بظاهرة الدراسة. في دراسة حول رعاية الطلاب المعرضين للخطر (At risk students) قامت ثومبسون (Thompson, 2010) باستقصاء حول سلوكيات معلمي الرعاية (Caring teachers) وخصائصهم ومعتقداتهم، وكيف يتأثرون بالسياقات التي يعملون ضمنها في المدارس الثانوية الواقعة في إحدى مدن الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد شملت الدراسة دراسة السياقات التالية: (أ) خصائص السياق العائلي مثل الأبوة والأمومة المعنية، (ب) توافر أنظمة الدعم الخارجية كما يتضح من المعلم الداعم، فضلاً عن الهيكل المؤسسي مثل بيئة المدرسة التي تقدم الرعاية للطلاب المعرضين للرسوب والتسرب المدرسي. أفصت الدراسة إلى فهم المزيد عن المعلمين الذين يعملون مع الطلاب المعرضين للخطر، فضلاً عن تطوير أسس واستراتيجيات التدخل النفس-تربوي لفئة الطلاب المعرضين للخطر والمهمشين منهم.

أهمية الإطار النظري ومراجعة الأدبيات: تستفيد دراسة الحالة من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات حيث إن هدفها هو توسيع أو تعميم النظريات (التعميم التحليلي)- ليسبت، ترو، وكولمان (Lipset, Trow, & Coleman, 1956) وليس اختبار الفرضيات في حد ذاته. دعا كل من ميريام (Merriam, 1998) وستيك (Stake 1995) إلى إنشاء إطار نظري لتوجيه دراسة الحالة وتنظيم جمع البيانات بشكل منهجي. ومثال على ذلك: دراسة رعاية الطلاب المعرضين للخطر (At risk students) لثومبسون (Thompson, 2010) حيث شملت مراجعة الأدبيات نُظم العمل في حياة الطلاب المعرضين للخطر، أسر الطلاب المعرضين للخطر، خصائص هذه الفئة من الطلاب، فضلاً عما يحتاجه الأطفال المعرضون للخطر ليكونوا أكثر نجاحاً، مثل العوامل الوقائية والدور التنموي للرعاية. وقد افصت المراجعة النقدية لأدبيات الموضوع إلى تحديد الفجوات فيها لجهة إغفالها عن تناول مسألة العلاقات الشخصية التي يستخدمها المراهقون لتعزيز فرص نجاحهم في المدرسة.

تعدد البيانات: إن الاستقصاء المعمق في دراسة الحالة أو الحالات، فضلاً عن الرغبة في تغطية مجموعة أوسع من الظروف السياقية والظروف المعقدة الأخرى، يفرز مجموعة واسعة من المواضيع والقضايا. لذا يتجاوز بحث دراسة الحالة دراسة المتغيرات المنعزلة كما في الدراسات الكمية، ما يتطلب جمع بيانات من مصادر متعددة سعياً لإنشاء سلسلة بيانات متصلة حول الظاهرة والسياق، فضلاً عن العلاقة بينهما. يشمل ذلك البيانات الكمية المستلّة من الاستبيانات أو القوائم أو الإحصاءات الثانوية المقدمة من الحكومات أو المنظمات مثل قاعدة بيانات اليونسكو! كما يشمل أشكالاً أخرى من البيانات كالمذكرات، والمقابلات، والمستندات (وثائق السياسة، والخطابات، والمحفوظات). كما تستخدم فيها عدة طرق بحثية كالاستقصاءات وتحليل النصوص والمشاهدات ومجموعات التركيز، وغيرها.

في رسالة دكتوراه لريتا نصر الله (2014) بعنوان "وجهات نظر التدريس، وممارسات، وتقنيات التقييم مقابل نواتج التعلم: دراسة حالة متعددة في أربع جامعات خاصة في لبنان" أجرت الباحثة مقابلات شبه منظمة (Semi-structured interviews) تكونت من 20 سؤالاً تمت الإجابة عليها من قبل 52 عضو هيئة تدريس و38 مشاهدة صفية، فضلاً عن إجراء مقابلات مركزة مكونة من 8 مجموعات. واستكملت البيانات الناتجة عن المقابلات والمشاهدات الصفية بتحليل محتوى 39 مقررًا دراسياً (Course syllabi) في

¹ <http://data.uis.unesco.org/>

الجامعات التي شملتها الدراسة. بيّن جوهانسون (Johansson, 2003) في رسالته للدكتوراه بأن جوهر منهج دراسة الحالة هو التثليث الذي تتطلبه دراسة الظروف السياقية والظروف المعقدة الأخرى. مثال على التثليث في دراسة الحالة أو الحالات هو فحص ومقارنة نتائج المقابلات مع المشاهدات التي أجراها الباحث، فضلاً عن مقارنة هذه النتائج مع بيانات إضافية مستلة من وثيقة أو خطاب مكتوب. إلا أن التثليث ليس دائماً عملاً سهلاً كما هو الحال عند إجراء مقابلات مع مجيبين مختلفين، حيث يمكن أن يقدم هؤلاء أدلة داعمة حول الحكامة الجيدة في مدرستهم، مثلاً. قد يردد المجيبون الشعارات المؤسسية (Mantra) نفسها التي تم تطويرها مع مرور الوقت عند التحدث مع الباحثين أو ممثلي وسائل الإعلام، وقد لا تتوافق هذه الشعارات الجماعية مع الممارسات الفعلية للمدرسة. ما يتطلب المزيد من التقصي من خلال جمع بيانات إضافية من مصادر متعددة.

3. أنواع دراسة الحالة

هناك نوعان أساسيان من دراسة الحالة: دراسة حالة فردية ودراسة الحالات المتعددة. اختيار واحد من هذين النوعين هو مسألة اختيار التصميم. كلاهما مدرجٌ تحت منهجية دراسة الحالة.

- دراسة الحالة الفردية

يمكن لدراسة حالة فردية أن تركز على وحدة تحليل واحدة؛ على سبيل المثال، فرد واحد أو منظمة أو برنامج للدراسة أو فئة من الطلاب مثل الموهوبين في مدرسة معينة. إذا تمّ إشراك المزيد من الوحدات في الدراسة، فإنها تصبح دراسة حالة شاملة. وبحسب ين (Yin, 2003)، فإنه عندما لا تكون هناك حالات أخرى متاحة للتكرار أو إجراء مقارنات في ما بينها، يقتصر الباحث على تصميم دراسة حالة فردية. يشير كل من سيجلكو (Siggelkow, 2007) وستيك (Stake, 1995) إلى أن دراسات الحالة الفردية توفر بيانات كبيرة لاختبار النظريات، طالما أن الوحدة الواحدة لها سمات فريدة أو سمات ضرورية لتلبية أهداف الدراسة ومعالجة أسئلة البحث الخاصة بها.

على سبيل المثال، اختارنيل غروس وآخرون (Neal Gross e. al., 1971) دراسة حالة فردية (مدرسة واحدة) في دراستهم حول معوقات تنفيذ الابتكارات التنظيمية. تم اختيار المدرسة بسبب تاريخها الراسخ في الابتكار وصعوبة الادعاء بأنها تعاني من عوائق تحول دون الابتكار. وقد بيّنت الأدبيات والنظريات الموجودة قائمة من الحواجز التي اعتبرت عوامل أساسية تعيق الابتكار. فشلت المدرسة في الابتكار، ولكن ليس بسبب أيّ عوائق أو حواجز كما تقول أدبيات الموضوع، ولكن إلى عمليات التنفيذ التي أهملتها الأدبيات. وبهذه الطريقة، كانت الدراسة، على الرغم من كونها مقتصرة على دراسة حالة فردية، تمثل تحدياً للنظريات الحالية للابتكار والتي تفسر حصرياً الحواجز وليس التنفيذ. منذ نشر الدراسة، سيطر موضوع دراسة تنفيذ الابتكار على الأدبيات. وعموماً، ساهمت الدراسة في بناء النظرية في مجال الابتكار، وأعدت تركيز اتجاه الدراسات في هذا المجال.

- دراسة الحالات المتعددة

على عكس دراسة الحالة الفردية، تحاول دراسة الحالات المتعددة فهم الاختلافات واستكشاف أوجه التشابه بين الحالات (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1995). ووفقاً لما ذكره ين (Yin, 2003)، فإن اختيار دراسة

الحالات المتعددة يقع في احتمالين: 1) التكرار الحرفي (Literal replication) الذي تتشابه فيه الحالات المختارة وتبنى على أساس افتراض الحصول على نتائج متشابهة؛ 2) التكرار النظري (Theoretical replication) الذي يتم فيه اختيار الحالات بناء على افتراض أنها ستؤدي إلى نتائج مختلفة. بعبارة أخرى، يمكن استخدام دراسة الحالات المتعددة لإظهار إما نتائج متناقضة للأسباب المتوقعة أو نتائج مماثلة، وبالتالي يعتبر استخدام هذا النوع من الدراسات مشابهاً لتكرار اختبار ما. وهذا يعنى أنه ينبغي مقارنة الاستنتاجات المستمدة من حالة فردية ومقارنتها بالنتائج المتولدة من حالة أو حالات أخرى. وعندما تتم مقارنة دراسة الحالات مع بعضها بعضاً، يمكن للباحث أيضاً تقديم الأدبيات بمساهمات نظرية من التناقضات والتشابهات (Vannoni, 2014).

في إحدى رسائل الدكتوراه حول التربية الزراعية، استخدم ليفينغس (Levings, 2014, p. 44) منهجية دراسة الحالات المتعددة "لأنها تسمح باكتشاف المزيد من التباين، والمزيد من العلاقات التي يمكن مقارنتها، والمزيد من الفرص للتعميمات، ونظرية قابلة للاختبار لا يتم تطويرها في دراسة حالة فردية".

وفي رسالة دكتوراه بعنوان "التفاعل بين الطلاب والمعلمين في المدارس الرسمية في لبنان: من منظور تفاعلي رمزي في الصف السادس"، قامت منى حشاش (2012) بتسوية استخدام منهجية دراسة الحالات المتعددة كالتالي: استخدمت هذه الدراسة تصميم دراسة الحالات المتعددة؛ تم اختيار خمس مدارس تسمح بـ "منطق التكرار" حيث تم مقارنة البيئات والبيانات التي تم جمعها من الحالات المختلفة خلال مرحلة العمل الميداني، وتم تسجيل وتحليل خطوط التقارب والتباين بين المدارس المختارة كما ورد في الأطروحة. وقد سمح هذا النهج للباحثة بتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الحالات التي تقارن النتائج المتباينة الناتجة عن المصادر المتنوعة، بما في ذلك المقابلات شبه المنظمة ومشاهدات تم إجراؤها خلال الحصص الصفية (للمعلمين والطلاب)، فضلاً عن الاستبيانات الخاصة بالطلاب.

4. جمع البيانات وتحليلها

جمع البيانات:

هناك طريقتان في جمع البيانات في منهجية دراسة الحالة: التصميم الناشئ والتصميم المنظم.

- التصميم الناشئ (The Emergent Design)

في هذا التصميم يتطور جمع البيانات على امتداد إجراء دراسة الحالة، وهذا ما وصفه تابير (Taber, 2013) بالتصميم الطارئ الذي يمكن من خلاله إعادة تصميم الدراسة بل وتغييرها بناءً على الحقائق الجديدة التي تم تعلمها أو تحديدها خلال تنفيذ البحث. ويسمح هذا التصميم المرن بإجراء تغييرات كبيرة حتى بعد أن ينتقل الباحث من مرحلة التصميم إلى مرحلة جمع البيانات. على سبيل المثال، خلال جمع البيانات لأطروحة دكتوراه، أضافت حشاش (Hashash 2012) مقابلات مع المخبرين الرئيسيين (Key Informants) (نظار المدارس في دراستها) لتكوين فهم أعمق حول بيئة الصف في المدارس المختارة للدراسة. قدم المخبرون الرئيسيون تفسيرات عن تفاعلات الطلاب والمعلم مختلفاً عن تلك التي أبلغ عنها المعلمون. هذا التصميم شبيه بتحقيق الشرطة المتطور، حيث تتطور أسئلة جديدة وحتى أدوات لجمع البيانات مع تطور الأحداث والوقائع الجديدة أثناء التحقيق. أشارت الأطروحة إلى مفهوم Parlett and Hamilton's

(1972) عن "التركيز التدريجي" الذي يستند إلى افتراض أن "مسار الدراسة لا يمكن رسمه مسبقاً" (Stake, 1995, p. 22).

- التصميم المنظم (The Structured Design)

يولي ين (Yin 2002) اهتماماً كبيراً بالتخطيط المنظم لجمع البيانات لخطوات تحليل البيانات في دراسة الحالة. وتسبق هذه الدراسات دراسة تجريبية لاختبار أدوات جمع البيانات وتعريف الباحثين بتعقيدات العمل الميداني، لذا فإن البحث مبني على أرضية صلبة للإجابة على أسئلة البحث، فضلاً عن الافتراضات.

تحليل البيانات:

تشير الأدبيات المتعلقة بدراسة الحالة إلى ثلاث استراتيجيات لتحليل البيانات: (أ) الاعتماد على الافتراضات النظرية؛ (ب) التفكير في التفسيرات المتنافرة؛ (ج) تطوير وصف الحالة (Yin, 2002).

أ. كما ذكرنا سابقاً، تساعد الافتراضات النظرية التي يبنى عليها تصميم دراسة الحالة على تركيز الانتباه على تحديد البيانات ذات الصلة بالبحث، نظراً لأن مجموعة من البيانات الناتجة عن العمل الميداني قد يكون بعضها زائداً أو ناتجاً عن طبيعة معينة. يجادل ين (Yin, 2002) بضرورة تنظيم البيانات حول "أحداث ذات مغزى". في دراسة حالة التربية الموسيقية، كرس أوري (Oare, 2008) فقرة لوصف تحليل بيانات الدراسة لوصف ثلاث فئات (المعلم والطلاب ومشاهدات خلال الفصول الدراسية) مستخلصاً 43 رمزاً (Codes) من البيانات المجمعة، تم تبويبها في أربعة أحداث ذات مغزى (صناعة الموسيقى الاجتماعية، تطور الأصال، التوازن بين التربية الموسيقية الكلاسيكية والشعبية، نقل الموسيقى).

ب. التفسيرات المتنافرة كنماذج، حيث يقوم الباحث بتقييم ما إذا كانت بعض الأسس النظرية للدراسة (الإطار النظري ومراجعة الأدبيات) يمكن التعبير عنها في النتائج التجريبية، مثل دراسة لنيل غروس وآخرون (Neal Gross e. al., 1971) حول معوقات تنفيذ الابتكارات التنظيمية.

ج. يوفر وصف الحالة إطاراً وصفيًا لتنظيم دراسة الحالة. يتم تنظيم التحليل على أساس وصف للخصائص العامة والعلاقات للظاهرة المعنية. وبحسب ستيك (Stake, 1995)، يتمثل التحليل في اشتقاق معاني البيانات المجمعة.

الثقة (Trustworthiness) في دراسة الحالة

يتم تطبيق أربعة اختبارات في دراسة الحالة:

أ. **صدق البناء (Construct validity)**: يتم وضع تدابير تشغيلية (Operational measures) مناسبة للمفاهيم النظرية التي يجري بحثها. وتتوافر ثلاثة أساليب لضمان صدق بناء دراسات الحالة: مصادر بيانات متعددة، سلسلة مترابطة من البيانات، ومراجعة مسودة دراسة الحالة من قبل المخبرين الرئيسيين-ين (Yin, 2006).

ب. **الصدق الداخلي (Internal validity):** يتم إقامة علاقة سببية، حيث تظهر ظروف معينة تؤدي إلى ظروف أخرى متميزة عن العلاقات الزائفة (Spurious relations). ويستخدم الصدق الداخلي في دراسات الحالة التفسيرية، وليس في الدراسات الوصفية أو الاستكشافية.

ج. **الصدق الخارجي (External validity):** يتم إنشاء المجالات التي يمكن تعميم نتائج الدراسة من خلالها.

د. **الاتساق الداخلي (Reliability):** إثبات أن عمليات الدراسة، مثل إجراءات جمع البيانات، يمكن تكرارها بالنتائج نفسها.

5. دراسة الحالة مقابل أنواع أخرى من الدراسات

تختلف دراسة الحالة عن غيرها من المنهجيات كالتالي:

دراسة حالات متعددة والدراسات المقارنة: تعتبر الدراسات المقارنة (Comparative studies) – سواء في التصميم الكمي أو النوعي – مصطلحاً شاملاً يتضمن إجراء مقارنات بين مكونات، سواء كانت لغوية أو ثقافية أو دينية أو أيديولوجية أو اقتصادية أو تاريخية أو تربوية، أو بين الانظمة والدول وغيرها، وذلك لدراسة الاختلافات والتشابهات فيما بينها. في المقابل، دراسة الحالات المتعددة هو تعبير محدد لدراسة ظاهرة معاصرة في سياقها الطبيعي باستخدام مصادر بيانات متعددة للإجابة عن أسئلة بحث "لماذا" و"كيف".

دراسة الحالة والأبحاث التاريخية: تركز دراسة الحالة على ظاهرة معاصرة في سياقها الواقعي، بينما تركز الأبحاث التاريخية على الأحداث الماضية. وكما هو معلوم فإنه لا يمكن للبحوث التاريخية إجراء مشاهدات مباشرة وإجراء مقابلات كون الأشخاص المشاركين في الأحداث التي وقعت في الماضي البعيد قد لا يكونون أحياء.

دراسة الحالة والبحوث النوعية: وبحسب دنزين ولينكولن (Denzin & Lincoln, 1994) لا ينبغي الخلط بين البحث النوعي ودراسة الحالة، إذ تتجنب بعض أشكال البحث النوعي الالتزام المسبق بأي إطار نظري ومراجعة الأدبيات على عكس دراسة الحالة التي تعتمد على الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، وذلك وفق غوبا ولينكولن (Guba & Lincoln, 1989). أما الفرق الثاني بين الدراسات النوعية ودراسة الحالة، فيكمن في ان دراسة الحالة تدرس ظاهرة معاصرة في سياقها الطبيعي وهي عنصر من عناصرها الأساسية.

دراسة الحالة وتثليث البيانات: كما سبق وذكر، تستخدم دراسة الحالة مصادر متعددة للبيانات، ولكن لا ينبغي الخلط بينها وبين منهجيات أخرى تستخدم التثليث، لأن دراسات الحالة تتميز بعدد من العناصر التي تم عرضها سابقاً. إن دراسة الحالة تستند إلى طريقة منفصلة خاصة بها، وأسلوب له تصميمه الخاص لجهة جمع البيانات والإجراءات التحليلية.

رغم ذلك فإنه يمكن القول إن دراسة الحالة تنتمي عموماً إلى فئة البحوث النوعية حيث يسميها البعض، أمثال ستيك (Stake, 1995) وميريام (Merriam, 1998)، دراسة الحالة النوعية (Qualitative case study)،

فاذا ما تضمنت تحليل بيانات إحصائية تصبح نوعاً من البحوث المختلطة. وفي كلا الحالتين، تسعى دراسة الحالة إلى الكشف عن جوهر الظاهرة في سياقها الطبيعي.

فئات فرعية من دراسات الحالة

تشير الأدبيات المتعلقة بدراسة الحالة إلى فئات فرعية من دراسات الحالة تبعاً للهدف من الدراسة. ومن هذه الفئات الفردية نذكر مثلاً دراسة الحالة الاستكشافية (Exploratory case study). دراسة الحالة التفسيرية (Explanatory case study)، ودراسة الحالة الوصفية (Descriptive case study). يحتوي كل نوع من هذه الأنواع على تكتيك يستند إلى الطبيعة العامة لتركيز الدراسة (وصفية مقابل تفسيرية أو استكشافية) .

دراسة الحالة الاستكشافية: تتميز دراسة الحالة الاستكشافية بمرونتها. عندما تكون المشكلة غير محددة بشكل واضح، يستخدم الباحثون هذا النوع من دراسة الحالة كخطوة أولى. وتعتبر دراسة الحالة الاستكشافية وسيلة قيمة لفهم ما يحدث كما للبحث عن رؤى جديدة لطرح الأسئلة وتقييم الظاهرة في ضوء جديد (Yin, 1994). فعلى سبيل المثال، يمكن للباحث الذي يجري دراسة حالة استكشافية حول عملية قراءة الفرد حيث يطرح أسئلة عامة، مثل "هل يستخدم الطالب أي استراتيجيات عندما يقرأ نصاً؟" و "إذا كان الأمر كذلك، فكم مرة؟".

دراسة الحالة الوصفية: عندما تكون هناك ظاهرة معينة قيد الدراسة فإن البحث مطلوب لوصفها لتوضيح وشرح علاقاتها وخصائصها الداخلية (Huczynski & Buchana, 1991). ويقدم البحث الوصفي صورة دقيقة عن الأشخاص أو الأحداث أو المواقف (Robson, 1993). فضلاً عن إتاحة الفرصة أمام إجراء أي تغييرات مطلوبة قبل بدء عملية جمع البيانات.

دراسة الحالة التفسيرية: عندما يكون تركيز الدراسة الرئيسي على العلاقات بين السبب والنتيجة، يمكن أن تكون الدراسة تفسيرية للأسباب التي تنتج أي تأثيرات (Yin, 2003).

6. حدود دراسة الحالة

عملياً، تشير كل من الدراسات والأطروحات الخاصة بدراسة الحالة إلى القيود الكامنة في منهجيتها. على الرغم من نقاط قوة دراسة الحالة، ومن المخاوف الأخرى ما أشار إليه غوبا ولينكولن (Guba & Lincoln, 1994) "مشكلات أخلاقية غير معتادة"، حيث قد يقوم باحث عن قصد أو عن غير قصد بالتركيز على النتائج التي يرغب في الإبلاغ عنها. وتشمل القيود مسائل الصدق ومعامل الاتساق الداخلي. ويشار أيضاً إلى نقص الدقة في دراسة الحالة الذي يعزى إلى مشكلة التحيز بسبب شخصية الباحث، إلا أن هذه القيود تعتري العديد من أنواع الدراسات.

References

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano, V. L. C., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Denzin, NK., & Lincoln, YS. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In NK Denzin and YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huczynski, A.A., & Buchanan, D.A. (1991). *Organizational Behavior -An introductory text*. UK: Prentice Hall Ltd.
- Johansson, R. (2003). *A keynote speech at the International Conference "Methodologies in Housing Research" organized by the Royal Institute of Technology in cooperation with the International Association of People- Environment Studies*, 22–24.
- Levings, M. J. (2014). *A multiple case study of professional development and perspective change within the Cooperative Extensive Service*. U.S.: Iowa State University.
- Lipset, M., Trow, M., & Coleman, J. (1956). *Union democracy: the internal politics of the International Typographical Union*. New York: Free Press.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gross, N., et al. (1971). *Implementing organizational innovations*. New York: Harper and Row.

- Oare, S. (2008). The Chelsea House Orchestra: A case study of a non-traditional school instrumental ensemble. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 177, 63-78. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40319452>
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. In G. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual* (pp. 140-157). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Platt, J. (1992). Case study' in American methodological thought. *Current Sociology*, 40, 17-48.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioners-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, 50(1), 20-24.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taber, K. S. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice: An Introduction* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Thompson, S. (2010). *The Caring Teacher: A Multiple Case Study That Looks at What Teachers Do and Believe about Their Work with At-Risk Students*. Lincoln: University of Nebraska.
- Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On writing ethnography*. Chicago: University Press.
- Vannoni, M. (2014). What are case studies good for? Nesting comparative case study research into the lakatosian research program. *Cross Cultural Research*, 49(4), 331-357.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA
- Yin, R. (2006). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods series*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research, design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.