

**تحقيق المسؤولية
في التعليم العالي**

تحقيق المسؤولية في التعليم العالي

التوازن بين المطالب العامة، والأكاديمية والخاصة بالسوق

جوزيف سي. بيرك

ومساعدوه

راجعته

د. مصطفى عشوي

نقله إلى العربية

أسامة محمد إسبر

مكتبات وناشر
العبيكان
Obekon
Publishers & Booksellers

Original Title:

**ACHIEVING ACCOUNTABILITY
IN HIGHER EDUCATION**

by:

Joseph C. Burke & Associates

Copyright © 2005 by John Wiley & Sons, Inc.

ISBN 0-7879-7242-8

All rights reserved. Authorized translation from English language edition
Published By: Jossey-Bass

حقوق الطبعة العربية محفوظة لمكتبة العبيكان بالتعاقد مع : شركة أنكر للنشر.

© مكتبة العبيكان 1427 هـ 2006 م

المملكة العربية السعودية، طريق الملك مع تقاطع العربية، ص. ب: 62807 الرياض 11595 هاتف 4160018
Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P. O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia
الطبعة العربية الأولى 1427 هـ 2006 م

ISBN 9-880-40-9960

© مكتبة العبيكان، 1427 هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بيرك، جوزيف سي.

تحقيق المسؤولية في التعليم العالي. / جوزيف سي. بيرك. الرياض، 1426 هـ

470 ص: 16.5 × 24 سم

1. التعليم العالي - تنظيم وإدارة

أ. العنوان

1426/7621

ديوي 378.1

رقم الإيداع: 1426/7621

ردمك: 9 - 880 - 40 - 9960

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء
أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ (فوتوكوبي)، أو التسجيل، أو
التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

*All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval
system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying,
recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.*

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تقديم

معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد :

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعتها وثقافته الإسلامية العريقة ، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية ، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخّي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبدالعزيز ، وسمو ولي عهده الأمين ، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله - فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا ، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظراً لقلّة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية ، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفعال ، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولاً وانتشاراً في

الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدماً. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم. ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر بالتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي والإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي

والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي
مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة
الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد
التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة
لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له
- بإذن الله - مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية
بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية
المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلاً معرفياً يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب
ما توافر في السابق لننتقل للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما
نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم...

والله ولي التوفيق، ، ،

الدكتور

خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي

في المملكة العربية السعودية

المحتوى

- تقديم معالي وزير التعليم العالي.....7
- المقدمة 11
- المحرر 27
- المساهمون 29
- 1 الأوجه الكثيرة للمسؤولية 37
جوزيف سي. بيرك
- 2 المسؤولية والقطاع الخاص : منظور الولاية والمنظور الفدرالي 67
وليم إم. زوميتا
- 3 المسؤولية والإدارة..... 105
ريتشارد سي. ريتشاردسون الابن، وتوماس آر. سمولنج
- 4 المسؤولية والاعتماد الأكاديمي : هل تستطيع الإصلاحات أن تضاهي الطلبات المتزايدة؟..... 133
رالف إي. وولف
- 5 هل يمكن أن يخدم التقويم المسؤولية؟ هذا يعتمد على السؤال..... 165
بيتر تي. إيويل
- 6 الرائز المقتن والمسؤولية : العثور على الطريق وعلى الإرادة..... 191
تي. داري إروين
- 7 تغيل أنك تسأل الزبون : استخدام مسوحات الطلاب والخريجين في التعليم العالي 223
جورج دي. كوه

- 257..... 8 التدقيق الأكاديمي من أجل المسؤولية والتحسين
وليم إف. ماسي
- 289..... 9 بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية : الأهداف العامة والمسؤولية من أجل قرن جديد
باتريك إم. كالان، وجوني إي. فيني
- 313..... 10 إعادة ابتكار المسؤولية : من القواعد البيروقراطية إلى نتائج الأداء.....
جوزف سي بيرك
- 351..... 1 1 الموارد والصيت في التعليم العالي : تعب ومشكلات مضاعفة.....
جي. فريديكس فولكووين، ستيفن دي. جرونيج
- 391..... 1 2 الكلب الذي لا ينبج : لماذا لا تحد الأسواق الأسعار ولا تعزز جودة التعليم.....
روبرت إم. زيمسكي
- 419..... 1 3 الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية : خدمة الجميع دون الخضوع لأحد.....
جوزيف سي. بيرك
- 455..... المراجع.....

مقدمة

جوزيف سي. بيرك

منذ عقد من الزمن، أعلن كتاب إعادة ابتكار الحكومة: "أن كلمات مثل المسؤولية*، والأداءات، والنتائج بدأت تصدر رنيناً في قاعات الحكومة" (أوزبورن وجابيلر، 1992، ص 141). وبدأ صداها يتردد أيضاً في قاعات الجامعات، ذلك أن التسعينيات أصبحت معروفة بأنها عقد المسؤولية بالنسبة للتعليم العالي في الولايات المتحدة. ورغم أن الزمن قد كثر من جهود المسؤولية، فإن فعاليتها تبقى عرضة للتشكيك. فالمسؤولية، بدأت تحتل، سنة بعد أخرى، المرتبة الأولى في المسائل السياسية التي تهتم حكومة الولاية وجمعيات التعليم العالي، مع ذلك تتواصل الشكوك حول مسؤولية، وأداء، ونتائج التعليم العالي.

طرح ستانلي كاتز Stanley Katz، رئيس المجلس الأميركي للجمعيات العلمية، في 1994، سؤالاً حول المسؤولية، الذي، كما جرت العادة، أثار أسئلة إضافية (كاتز، 1994). سأل بشكل متكلف: "من يستطيع أن يعارض المسؤولية؟ الجواب، بالطبع، هو أن كل شيء يعتمد على كيف تُعرّف المسؤولية**، وتُقدر، وتُطبق".

- ❖ تعني المسؤولية في مجال التعليم والتربية أن المعلمين يجب أن يكونوا مسؤولين، بالاشتراك مع الكليات والجامعات، عن تحسين إنجاز التلاميذ، وأن هذا التحسين يجب أن يُقاس بواسطة الرواثر التي تقيس فعالية المعلم وكفاءته، والتي تعدها هيئات خاصة.
- ❖ استخدم مصطلح «المسؤولية» في هذا الكتاب ليعني مفهوم «المساءلة» أو «المحاسبة» وهذا ما يقابل بالإنكليزية مفهوم "accountability". [المراجع]

وكما يقول شكسبير: "إي، هنا تكمن المشكلة" (هاملت، الفصل 3، المشهد 1). وبعد عقد من تعليق كاتز، تتواصل الدعوات إلى المسؤولية في المباني الحكومية الفدرالية والخاصة بالولاية وفي مؤتمرات الطاولات المستديرة الأهلية والخاصة بقطاع الأعمال. ورغم عدد برامج المسؤولية ونطاقها، فإن المفهوم لا يزال، إلى حد بعيد، بدون تعريف، ولا تزال معظم ممارساته دون تقدير، وقواعده تطبق بشكل فضفاض. تحاول فصول هذا الكتاب أن تقدم تلك التعريفات والتقدير وأن تسبر المشكلات التي تؤثر في تطبيق المسؤولية. ويختلف المؤلفون في خياراتهم ووجهات نظرهم، لكنهم يتقاسمون تجربة غنية في فحص واحد أو أكثر من أوجه وأشكال المسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة.

لماذا كتاب آخر حول المسؤولية؟

تحتوي كثير من الكتب التي تتناول موضوع التعليم العالي على المسؤولية في عناوينها، ولكن المصطلح هو عادة صفة ونادراً ما كان اسماً؛ كان مشهداً جانبياً يلي الحدث الرئيسي لإمكانية التوفر، والالتحاق أو الجودة والمقاييس. هذه أهداف هامة للمسؤولية، لكنها تفشل في الإحياء بامتدادها ومداهما الكاملين. هناك كتب أخرى غالباً ما تقفز إلى نهاية مشكلة المسؤولية المحيرة من خلال اقتراح برنامج لحل المشكلة قبل تعريف المفهوم، وتحديد أبعاده، أو تطوير أهدافه. ولا يصف أي من الكتب الحالية الأوجه الكثيرة للمسؤولية والصيغ الكثيرة لتطبيقها في الولايات المتحدة. ولا تستقصي الكتب الأخرى جميع المشكلات الحساسة في المسؤولية: من المسؤول أمام من، لأجل أية أهداف، لفائدة من، بأية وسائل، وبأية عواقب؟ ليس هناك كتاب آخر يفحص المقاربات الرئيسية للمسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة والسلطان القضائي والإدارة التي تؤثر في تطبيقها. ولا يقترح أي كتاب آخر صلات قوية بين برامج المسؤولية الموجودة أو خصائص نظام مسؤولية شامل.

مثلث المسؤولية

لا تدرك كتب أخرى أيضاً التحدي الرئيسي للمسؤولية كموازنة استجابة التعليم العالي لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، ما يدعوه هذا الكتاب بمثلث المسؤولية. ولا تحاول أن تقدّر نجاح برامج المسؤولية في الوصول إلى ذلك التوازن. ويستعير مثلث المسؤولية هذا من الشكل الذي استخدمه بيرتون كلارك Burton Clark لسيطرة الولاية، والأوليغاركية الأكاديمية، ونموذج السوق لتقويم تنسيق الأنظمة القومية للتعليم العالي في أنحاء العالم (انظر الفصل الأول من هذا الكتاب). ويُعدُّ مثلثنا: أولويات الدولة، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، القواعد الرئيسية للمسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة. ونرى أن المعاهد والجامعات، العامة والخاصة، يجب أن تستجيب لكل هذه القواعد دون أن تخضع لأي منها. يجب أن توازن بين المتطلبات العامة، والأكاديمية، والمتعلقة بالسوق.

المسؤولية والاستقلالية: المناصرون والنقاد

كانت المسؤولية الخاصة بالتعليم العالي موضوعاً منذ السبعينيات، ولكن الدعوات أصبحت أكثر توتراً في العقد والنصف التاليين. وحدث تطوران قاما بدفع الإلحاح المتصاعد على المسؤولية. أولاً، وبنحو رئيسي، إن الانتقال الكبير للتعليم ما بعد الثانوي من امتياز خاص بالقلّة المفضلة إلى حق عام لمعظم الأميركيين جعله ضرورة عامة مطالبة بأن تكون مسؤولة عن أفعالها.

ثانياً، إن الإدراك العام المتنامي بأن التعليم العالي أصبح مصدر النجاح للولايات والأفراد في حقبة معرفة وإعلام، عزّز طلب المسؤولية. ورغم أهميته المتزايدة فإن التعليم العالي في الولايات المتحدة اقتضى بسعادة أثر واطاعي الاتجاهات في المسؤولية العامة للرعاية الصحية والمدارس العامة. فالدعوة إلى المسؤولية من مسؤولي الولاية والمسؤولين

الفدراليين تلقت ما يُعده الأشخاص الذين في الخارج مقاومة فورية أو استجابات مترددة من المعاهد والجامعات، العامة والخاصة. ويزعم كثير من الأكاديميين أن المسؤولية العامة أمام الجامعات الخارجية تعرض للخطر الحرية الأكاديمية غير المقيدة الضرورية للتعليم والبحث. يدعو الخارجيون هذا الزعم بأنه مصلحة شخصية من خلال التنويه بأن اهتمام الأكاديميين بالمسؤولية يتصاعد أو يتدنّى في تناسب طردي مع البعد من حرمهم الجامعي وأقسامهم. فالدعوات من أجل المسؤولية تأتي معظمها من مجموعات خارجية مثل الحكام، والمشرّعين، وقادة العمل. ذلك أن الجماعة الأكاديمية للمدراء والأساتذة الكبار تفرّخ معظم ناقدتها. وغالباً ما يرى الخارجيون المسؤولية كضرورة واضحة؛ أما الذين في الداخل فينظرون إليها كتطفل خارجي.

إن تردد الجامعات في الولايات المتحدة في النظر إلى المسؤولية كغاية بحد ذاتها جليّ في الأدبيات المعتمدة في الخارج التي تتناول التعليم العالي والمسؤولية، وفي الكتابات الغزيرة لعلماء السياسة في هذه البلاد - معظمهم أساتذة كبار - عن المسؤولية في الحكومة ومنظمات أخرى ولكن ليس في التعليم العالي. ويمكن أن يقول البعض إن عدم الكتابة عن المسؤولية في التعليم العالي ناجم عن حقيقة أن النظام الفدرالي يترك مسؤولية عمليات المعاهد والجامعات للولايات، بحيث تشارك الحكومة الفدرالية بشكل كبير في العلاقة مع ديون طالبيها ومنح البحث. غير أن هذا التقسيم المتماثل للمسؤولية لم يمنع سلسلة لا تنتهي ظاهرياً من الكتب حول المسؤولية من أجل التعليم الابتدائي والثانوي.

أسئلة حول المسؤولية؟

يحاول هذا الكتاب أن يوضح على الأقل بعض غموض المسؤولية في التعليم العالي من خلال البحث عن أجوبة للأسئلة التالية:

- ماذا تعني المسؤولية للتعليم العالي؟ وما هي متطلباتها الجوهرية؟

- كيف تبدلت المسؤولية من أجل التعليم العالي مع مرور الزمن؟
- ما هي أدوار الولايات، وبدرجة أقل، الحكومة الفدرالية في المسؤولية عن أجل التعليم العالي؟
- كيف تختلف مسؤولية المعاهد والجامعات الخاصة عن نظيراتها العامة؟
- كيف تعكس المسؤولية الفجوة بين الثقافة "الأهلية"، القائمة على الزمالة، و"التجارية" حول مسائل مثل التحسين مقابل المسؤولية، التغذية مقابل النتائج، والسمعة مقابل الاستجابة والثقة مقابل الدليل، والدليل النوعي مقابل الكمي؟
- كيف تقوم هيئات الحكم المختلفة للتعليم العالي في الولايات وداخل الكليات والجامعات بتدعيم أو عرقلة المسؤولية في التعليم العالي؟
- ما هي المقاربات الرئيسية للمسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة؟
- ما هي نقاط قوتها وضعفها ووضعها الحالي واحتمالاتها المستقبلية؟
- كيف ترتبط هذه المقاربات مع بعضها البعض، وكيف يمكن أن تتعاون في نظام شامل؟
- كيف تستجيب كل من مقاربات المسؤولية هذه جيداً إلى أولويات الولايات، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق التي تشكل مثلث المسؤولية؟
- ما هي السمات الرئيسية لنظام مسؤولية فعال للتعليم العالي؟
- ما هي الالتزامات التي تتطلبها هذه الخصائص من جماعة التعليم العالي، والحكومات الفدرالية والخاصة بالولايات، وقادة الأعمال والقادة الأهليين، والكليات والجامعات الفردية؟

بؤرة المسؤولية لدى طلاب ما قبل التخرج

تركز مقاربات المسؤولية في الولايات المتحدة تقريباً، بنحو حصري، على تعليم ما قبل التخرج، ما عدا في تقويمات الصيت التي تستند بنحو واسع إلى المكانة العلمية للهيئة التعليمية والبحث الخاضع للرعاية وبرامج التخرج في مجالات تدعم التطور الاقتصادي للولاية. والسبب هو أن الجماهير الخارجية تنظر إلى تعليم ما قبل التخرج، وليس إلى دراسات التخرج أو بحث الأساتذة، كمشكلة. ويشدد التقويم وعمليات التدقيق الأكاديمية حالياً على مسائل ما قبل التخرج، رغم أن ماسي Massy (الفصل الثامن) يرى أن التدقيقات تتسع لتشمل دراسات التخرج والبحث. ولا تشمل بطاقات التقارير ولاية ولاية على البحث، وتتنظر إلى دراسات التخرج من حيث تحصيل الدرجة الكلي فحسب. أما التقارير عن الأداء فتقلل من شأن دراسات التخرج والبحث، إلا المؤشر حول البحث الخاضع للتمويل.

محتويات الكتاب

يتألف هذا الكتاب، مثل بلاد الغال التابعة للقيصر من ثلاثة أجزاء، رغم أن بلاد الغال برهنت أن غزوها أسهل من محاسبتها. ويشتمل الجزء الأول على الفصل التمهيدي حول الأوجه والأشكال العديدة للمسؤولية. ويتبعه فصلان: واحد عن المسؤولية الفدرالية، والخاصة بالولاية، والتعليم العالي الخاص، والآخر عن بنى الإدارة والمسؤولية. ويحتوي الجزء الثاني على تسعة فصول تغطي كلاً من برامج المسؤولية الرئيسية. أما الفصل الأخير فيشكل الجزء الثالث.

يعكس الفصل التمهيدي، "الأوجه العديدة للمسؤولية"، افتتاني بموضوع المسؤولية الذي نشأ أثناء عقدين من عملي كرئيس للجامعة وموظف جامعي كبير في النظام في جامعة ولاية نيويورك. إنه يستقصي التأكيدات المتغيرة للمسؤولية في

التعليم العالي في العقود الثلاثة الأخيرة ويقترح جداول عمل عامة للتعليم العالي في كل ولاية يعدها قادة الأعمال، والقادة الأهليون، وقادة الحكومة والتعليم. أما الفصل الأول فيرى أن برامج المسؤولية الفعالة يجب أن توازن بين المتطلبات الشرعية لأولويات الدولة، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق: الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية.

أما الفصل الثاني، حول المسؤولية الفدرالية وتأثير مسؤولية الولاية على التعليم العالي الخاص، فقد تطلب مؤلفاً له اهتمامات وتجارب واسعة مثل بيل زوميتا، العميد المشارك والبروفيسور في كلية إيفان للشؤون العامة في جامعة واشنطن. وقد قام في سلسلة من المنشورات بفحص التعليم العالي والسياسة العامة، والكليات والجامعات الخاصة، والطلبات المتصاعدة من أجل المسؤولية. ويستعرض فصله اللفظ المتجدد في واشنطن حول توسيع المسؤولية الفدرالية في التعليم الجامعي ونسب التخرج ويصف التأثير المحدود لمسؤولية الولاية على الكليات والجامعات الخاصة. ويعتقد أن الطلبات من أجل مسؤولية المؤسسات الخاصة ستزداد حين تعمل الولايات بجدية لتطوير قوة العمل المعقدة والأبحاث التطبيقية التي تلبي متطلبات اقتصاد عالمي تنافسي جداً وتكنولوجي. ويدعو زوميتا بدلاً من ذلك إلى مسؤولية مستتدة إلى الأسواق بدلاً من أوامر للكليات والجامعات العامة، والخاصة كذلك.

وفي الفصل الثالث، يقودنا ديك ريتشاردسون Dick Richardson، بروفيسور التعليم العالي في جامعة نيويورك، والخبير في إدارة التعليم العالي، هو وتوم سمولينج Tom Smalling، طالب الدكتوراه، عبرمناهة الإدارة على مستوى الولاية، والنظام، والمستوى المؤسسي ويرصدان تأثيرها على المسؤولية. ويقترح فصلهما بنى الحكم التي تخدم المسؤولية بنحو أفضل، ويشرح لماذا لها تأثير إيجابي. ويصف المؤلفان بصورة واضحة السياسات الخاصة بالولاية والفدرالية، وتصميم النظام،

واستراتيجيات التمويل، وما يدعوانه بـ "قواعد اللعبة" التي تؤثر في توجيهه أو إدارة التعليم العالي وتؤثر في مسؤوليته.

تستعرض الفصول التسعة التالية نقاط القوة والضعف، والتغطية الحالية، واحتمالات المستقبل أمام المقاربات الرئيسية للمسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة. إنها تُقسم إلى مقاربات أكثر تركيزاً على المستوى الداخلي، مثل تفويض المؤسسة والبرنامج، وتقويم الطلاب، والتدقيق الأكاديمي، ومسوحات الطلاب المتخرجين، وتلك الأكثر تركيزاً على المستوى الخارجي مثل الاختبارات المقننة*، بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية، رفع تقرير عن الأداء، الميزانية والتمويل، تقويمات الصيت، وأسواق التعليم العالي.

وفي الفصل الرابع، يفحص رالف وولف Ralph Wolf، المدير التنفيذي للجنة اعتماد الكليات والجامعات الرئيسية للرابطة الغربية للمدارس والكليات، الضغوط على مقدمي الاعتماد كي يحملوا الجامعات والبرامج مسؤولية نتائج الأداء بدلاً من المدخلات والعمليات الأكثر تقليدية. ويحصي جهود تفويض هيئات تستجيب إلى تلك الاهتمامات الخارجية بينما تستبقي دعم الكليات والجامعات المستند إلى مراجعات صريحة ولكنها سرية جداً ويقوم بها أكفاء. ويبقى السؤال إن كان التفويض يستطيع أن يخدم أهداف المراجعة الطوعية للمتساوين في العمر ومسؤولية خارجية للحكومة.

أما التقويم المناقش في الفصل الخامس، فقد قام به مؤلف ضليع هو بيتر إيويل Peter Ewell من المركز القومي لإدارة التعليم العالي، وهو أحد أهم خبراء التقويم في أميركا. ويشرح فصله الأهداف والمزايم المتصارعة للمسؤولية الخارجية والتحسين

❖ يعتمد الاختبار المقنن على عملية وضع إجراءات وتعليمات ثابتة لكيفية إعطاء الاختبار وكيفية تصحيحه ووضع علاماته.

الداخلي ويختتم بأن التقويم يجب أن يركز بشكل مباشر على التحسين ويمكن أن يساعد المسؤولية بشكل غير مباشر فحسب.

ليس هناك مؤلف أفضل من مؤلف الفصل الثامن حول مسوحات الطلاب المتخرجين، جورج كوه George Kuh، رئيس الجامعة (أو البروفيسور الفخري) والبروفيسور في جامعة إنديانا ومدير المركز الذي طور المسح القومي لانخراط الطلاب المشهور. ورغم تسليمه بأن مسوحات كهذه لا تقدم كل المعلومات التي يريد أن يعرفها صانعو السياسة عن أداء التعليم العالي، فإن كوه يلح بأنها جوهرية من أجل الإجابة عن السؤال الحتمي: كيف نفعل؟ من خلال طرح سؤال على المجموعات التي من المحتمل أكثر أن تعرف وهي الطلاب والمتخرجون.

لقد درس بيل ماسي Bill Massy، رئيس مجموعة جاكسون هول، التدقيقات الأكاديمية في أنحاء العالم وساعد في صياغتها في أمكنة مختلفة مثل هونغ كونغ وميزوري، ويستخدمها كحجج دراسة في الفصل الثامن. ويقدم حجة قوية مفادها أن الأشكال الأكثر جدة والناضجة من التدقيق الأكاديمي تقوم بنشر النتائج وتمنح معنى ما لتقويمات تعلم الطلاب، بالإضافة إلى عمليات تحسين جودة داخلية. ويرى ماسي أن التدقيقات الأكاديمية تؤلف برنامج المسؤولية الوحيد الذي يشجع المسؤولية الخارجية والتحسين المؤسسي.

تفحص الفصول الخمسة الأخرى برامج المسؤولية التي تثبت بنحو رئيسي من الاهتمامات الخارجية. ويصف داري إروين، البروفيسور ونائب الرئيس المساعد في جامعة جيمس ماديسون، في الفصل الخامس، أسباب المتطلبات الخارجية من أجل اختبارات مقننة لتعلم الطلاب ومقاومة الجامعة لاستخدامها. ويفحص نقاط ضعف الاختبارات الحالية للتعليم العام و، إلى درجة أقل، للموضوعات الأكاديمية وينوه بالإمكانات المفتوحة من خلال الاختبارات المستندة إلى الحاسوب. يختتم إروين

قائلاً أن الفشل في تطوير اختبارات مقننة ملائمة لا ينشأ من الافتقار للطرق بقدر ما ينشأ عن الافتقار إلى الموارد التي تقدمها حكومات الولايات والحكومة الفدرالية.

وقام بتأليف الفصل التاسع، حول بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية، كالان، الرئيس، وجوني فيني، نائب رئيس، اللذان يديران المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، الذي أصدر قياس 2000 وقياس 2002، الجهد الضخم لجمع مقارنات من جميع الولايات حول أداء التعليم العالي. ويصف هذا الفصل الجهد المتواصل لمنح درجات للولايات حول مؤشرات حساسة للمحصلات (المخرجات) التعليمية وتنمية رأس المال البشري، وطرق معقولة ومشابهة في تقويم تعلم الطلاب. ويلح المؤلفان أن سياسات الولاية التي تشجع على تنمية رأس المال البشري من خلال أنظمة للتعليم العالي شاملة للولاية تقدم طرقاً للمسؤولية أفضل من تلك المدارة في مؤسسات فردية.

أعود في الفصل العاشر كي أسبر المشكلات الحالية والتي هي رفع تقرير عن الأداء، والميزانية، والتمويل وكي أقترح تغييرات يمكن أن تساعد في جعلها أكثر استجابة للاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق. ويدرس مؤلفا الفصل الحادي عشر، فريد فولكواين من مركز دراسة التعليم العالي في ولاية بن، وستيفن جرونيج، المحلل القانوني في أريزونا، تأثير تقويمات الصيت على المسؤولية في التعليم العالي ويستنتجان أن معظمها تعكس مدخلات موارد بدلاً من نتائج مؤسسية: شهرة ومكانة أكثر من أداء.

أما بوب زيمسكي Bob Zemsky، رئيس تحالف التعلم، فرصد طويلاً استجابة الكليات والجامعات لأولويات عامة، واهتمامات أكاديمية وقوى سوق. ويرى في فصله الثاني عشر أن الأسواق لا تحد الأسعار أو تعزز الجودة في التعليم العالي ويشرح لماذا تفشل في الاستجابة لهذه الأهداف الحساسة.

في الفصل الختامي، ألخّص المسؤوليات، والمشكلات، واحتمالات برامج المسؤولية في التعليم العالي. ويزعم هذا الفصل أن التعليم العالي يجب أن يخدم أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق دون أن يخضع لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية. ويقدم الفصل بعض خصائص نظام مسؤولية فعال ويزكي أفعالاً حول المسؤولية من قبل جماعة التعليم العالي، والحكومة الفدرالية وحكومات الولايات، والكليات والجامعات الفردية.

التأمل الأخير للمحرر

حين أعدت قراءة وتقويم هذه الاستنتاجات، شعرت كأني كمحاسب من الزمن القديم يواجهه عدد كبير من الأرقام التي لا تُجمع إلى محصلة ملائمة. كان مؤلفو جميع الفصول خبراء قوميين في موضوعاتهم. وبالفعل، استهل كثير منهم أو ساعد في صياغة برنامج المسؤولية الذي كتبوا حوله. فمن الواضح أن المرء لا يستطيع أن يخطئ المؤلفين. فضلاً عن ذلك، تمتلك كل من مقاربات المسؤولية بعض العناصر، وحتى الكثير من العناصر، التي تركزها. واستنتجت أن المشكلة كما تحصل هكذا غالباً في التعليم العالي، هي أن محصلة عدد من مشروعات المسؤولية ذات النية الحسنة - وحتى الجيدة - لم تؤد إلى نظام مسؤولية شامل. ففي غالب الأحيان، أصبح كل منها برنامجاً منفصلاً ومفصلاً، إضافة، غير متصلة مع جهود مسؤولية قائمة. وهي، مثل نظام التعرف الأمريكي في أواخر القرن التاسع عشر، تشبه كشكولاً من المبادرات الفردية التي تم تبنيها كي تعالج مشكلات معينة تنافست مع بعضها.

رغم اختلافاتهم، يتفق مناصرو المسؤولية ونقادها (وجميع مؤلفينا) في الرأي حول نقطتين. أولاً، إن التعليم العالي هو مصدر النجاح الاقتصادي للدول ومواطنيها في حقبة معرفة وإعلام. وثانياً، ولهذا السبب، بشكل كبير، تبقى المسؤولية هنا.

ذلك أن الديمقراطية والمسؤولية تتماشيان. ويصرح دي Day وكلين Klein: "من المفري القول إن من يقول ديمقراطية، يقول أيضاً مسؤولية" (1987). ورغم أن المؤلفين في هذا الكتاب يختلفون في مواقفهم ومقارباتهم تجاه المسؤولية، فإنهم يتفقون جميعاً بأن التعليم العالي أصبح مهماً جداً لنجاح المجتمع ومواطنيه بحيث لا يمكن ترك الجامعات غير مسؤولة عن استجاباتها ونتائجها. ويتفقون أيضاً بأن المسؤولية في التعليم العالي مهمة جداً بحيث يجب ألا تُترك لشريحة واحدة من المجتمع، سواء استمدت من الحكومة أو من التعليم أو العمل.

وكما يحدث حيال معظم السياسات والأفعال في مجتمع ديمقراطي، رغم كل تنوعه، إن الوصول إلى اتفاق حول المسؤولية في التعليم العالي لن يكون سهلاً. فتحديد من المسؤول أمام من، ولأية أهداف، ولمصلحة من، وبأية وسائل، وبأية عواقب يشكل تحدياً مريباً في التعليم العالي.

يقدم هذا الكتاب كثيراً من الاقتراحات ولكنه لا يقدم إلا جواباً واحداً محدداً لتحدي المسؤولية، أي أنه تحدي جماعي، غير خاضع لحل فردي أو حل شريحة. يتطلب استشارة وقبولاً من جماعات الأعمال والجماعات الأهلية والحكومية والتعليمية في كل ولاية. ونحن نقدم هذا الكتاب لأولئك القادة الشجعان الذين يتولون هذه المهمة الشائكة. المخاطر كبيرة. والصراع حول المسؤولية يقوم بإنهاء ما كان مرة إجماعاً قومياً: أن التعليم العالي هو خير عام لجميع الأميركيين، وليس فائدة خاصة لخريجي الكلية فحسب.

منح الشكر لأهله

إن تقديم الشكر للذين أسهموا في هذا الكتاب يطرح تقريباً تحدياً مثل تخطيط نظام مسؤولية للتعليم العالي. وكما هو دائماً، فإن الشكر من أجل المساعدة في إعداد كتاب يجب أن يُوجه إلى تلك المجموعة الاستثنائية من الخبراء

الثلاثة عشر الذين أجلوا برنامج عملهم المزدحم كي ينضموا إليّ في محاولة الإفادة نوعاً ما من هذا الأمر غير المتبلور الذي يُدعى المسؤولية في التعليم العالي. ورغم أنني أعرف أنهم أحياناً استأؤوا من اليوم الذي التزموا فيه بهذه المهمة، فإنني أشكرهم على مواصلتها.

دعم كثير من الناس غايتي من المشروع. فمعاوني السابق هنريك ميناسيانس، شارك في التخطيط الأولي وإعداد اقتراح الكتاب. وبذل جون وليامز، معاوني الحالي المتخرج، جهداً كبيراً في القراءة والمساعدة في مراجعة وتحرير الفصول. أما توم موران، مدير مركز الأخلاق والحياة العامة في جامعة ولاية نيويورك في بلاتسبرغ، وتوم مكورد، الذي كان سابقاً في وزارة التربية في نيويورك، فقد بذلاً جهداً مضمناً وطويلاً في مراجعة النسخ الكثيرة لتأملاتي وكتاباتي. ودعم جورج بالان ومؤسسة فورد، لسنوات كثيرة وبسخاء كبير، صراعي كي أفهم المسؤولية، وخاصة رفع التقرير عن الأداء.

أخيراً، تعجز الكلمات أن تعبر عن إسهام زوجتي، جوان، التي تجاوز إيمانها بي دوماً أملّي الأفضل.

جوزف. سي. بيرك

مؤسسة روكفيلر

ألباني، نيويورك

أيلول 2004

المحرر

جوزف سي. بيرك هو مدير برنامج التعليم العالي وعضو رئيسي في مؤسسة روكفيلر الحكومية، وبروفيسور في جامعة ولاية نيويورك في سياسة التعليم العالي والإدارة. وهو يجمع تجارب البروفيسور، والمدير، والباحث. بعد أن حصل على شهادته في الدكتوراه في تاريخ القانون من جامعة إنديانا، درّس بيرك اثني عشر عاماً. ثم خدم ثلاث سنوات كنائب رئيس في جامعة لويولا في مونتريال وفاوض من أجل عملية دمج مع السير جورج وليامز، منشئاً جامعة كونكورديا. وخدم بيرك كرئيس لجامعة نيويورك وخدم عاماً كرئيس مؤقت لنظام جامعة نيويورك.

كتب بيرك وحاضر حول مجموعة كبيرة من الموضوعات في التعليم العالي، وبينها دور رؤساء الجامعات والكليات، ونظام الحكم، والمسؤولية والاستقلالية في التعليم العالي، وتقويم النتائج، ورفع التقرير عن الأداء والتمويل. وقد نشر أكثر من أربعين كتاباً، وفصول كتب، ودراسات مفصلة، ومقالات عن هذه الموضوعات. كتابه الأخير هو رفع تقرير عن نتائج التعليم العالي: الصلات المفقودة في سلسلة الأداء (2002). كافأته مؤسسة هنري لوس، ومؤسسة بو الخيرية، ومؤسسة فوردمان بمنح من أجل الدراسات القومية لأداء الولاية في تمويل، وترتيب ميزانية الكليات والجامعات العامة ورفع التقارير عنها.

المساهمون في الكتاب

باتريك إم. كالان Patrick M. Callan هو رئيس المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي. أما المركز القومي الذي تأسس في سنة 1998 فهو منظمة مستقلة، غير ربحية، وغير متحيزة تدعم السياسات العامة التي تعزز فرص جميع الأميركيين من أجل تعليم عال يتمتع بالجودة. كان كالان مديراً تنفيذياً لمركز سياسة التعليم العالي في كاليفورنيا من سنة 1992 إلى 1997.

قبل إدارته لمركز كاليفورنيا والمراكز القومية، كان كالان نائب رئيس لجنة تعليم الولايات، وخدم كمدير تنفيذي للجنة كاليفورنيا لما بعد التعليم الثانوي، ولمجلس ولاية واشنطن للتعليم ما بعد الثانوي، وللجنة مونتانا للتعليم ما بعد الثانوي.

كان كالان عضواً في اللجان القومية، والإقليمية، والخاصة بالولاية وقد ألف وحاضر بشكل غزير حول الفرصة التعليمية، والمسؤولية العامة، والقيادة. وشارك في تحرير كتاب التمويل العام والخاص للتعليم العالي: صياغة السياسة العامة من أجل المستقبل (1997) وشارك في تأليف تصميم أنظمة التعليم العالي في الولاية من أجل قرن جديد: دراسة في تنظيم الولاية وإدارتها للتعليم العالي (2001). وتعاون مع جين مايروف ومايكل أوسدان في صلة التعلم: شراكات جديدة بين المدارس والكليات (2001).

تي. داري إروين T. Dary Erwin: نائب رئيس مساعد للشؤون الأكاديمية لتقويم البرنامج في مركز أبحاث التقويم والدراسات، وبروفيسور علم النفس في جامعة

جيمس ماديسون. ويتبنى المركز برامج ماجستير ودكتوراه في التقويم والقياس وينشر أدوات تقويم لتطور التلاميذ والتعليم العام، يستند كثير منها إلى الكمبيوتر. وقد ألف إروين أكثر من خمسين مقالاً أو فصلاً حول تأثير الكلية والتقويم، وبينها كتاب جوسي - باس لعام 1991 الذي بعنوان تقويم تعلم الطلاب وتطورهم: دليل المبادئ، الأهداف، وطرق تحديد نتائج الكلية، أحد الكتب الشاملة الأولى التي نشرت حول التقويم. بالإضافة إلى ذلك، قدم أكثر من مائة محاضرة حول اللقاءات المهنية وتحديث عن التقويم. بالإضافة إلى ذلك، قدم أكثر من مائة ووكالة. حصل على درجة الدكتوراه من جامعة أيوا وكان سابقاً في جامعة تينيسي وجامعة تكساس إي أند إم.

بيتر تي. إيويل Peter T. Ewell: مساعد رئيسي في المركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي (NCHEMS) - وهو مركز أبحاث وتنمية تأسس لتحسين الفعالية الإدارية للكلية والجامعات. إن إيويل هو عضو في هيئة الموظفين منذ 1981، وقام بالبحث وانخرط في الاستشارة المباشرة مع مؤسسات وأنظمة ولاية حول جمع واستخدام معلومات التقويم في التخطيط، والتقويم، وإدارة الميزانية. وقد ألف ستة كتب وعدداً من المقالات حول موضوع تحسين التعليم في مرحلة ما قبل التخرج من خلال تقويم نتائج الطلاب. من بين منشوراته هناك المؤسسة المحترمة لنفسها: المعلومات من أجل التفوق وتقويم نتائج تعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قام بتحضير محاضرات كلف بها لوكالات عديدة، وبينها مجموعة الدراسة حول ظروف التفوق في التعليم العالي الأمريكي، اللجنة التعليمية للولايات، رابطة الحكام القومية، المؤتمر القومي لمشرعي الولاية، والمركز القومي للسياسة العامة في التعليم العالي. وفي سنة 1998، قاد فريق التصميم من أجل المسح القومي لانخراط الطلاب ويرأس حالياً ندوته الاستشارية التقنية. وبعد أن تخرج من كلية هافرورد، حصل على

درجة الدكتوراه في العلوم السياسية من جامعة ييل في سنة 1976 وكان عضواً في هيئة التدريس لجامعة شيكاغو.

جونى إي. فينى Joni E. Finney: نائب رئيس المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي. تدير فينى بحث المركز القومي وبرنامج دراسة السياسة. وتركز اهتماماتها ومنشوراتها بنحو رئيسي على تمويل، وإدارة، وأداء التعليم العالي الأميركي. أدارت فينى مشروع المركز القومي لتطوير بطاقة تقرير ولاية ولاية الأولى في الأمة من أجل التعليم العالي: قياس 2000. وقبل تولي منصبها في المركز القومي، شغلت فينى مناصب سياسية رئيسية في مركز كاليفورنيا لسياسة التعليم العالي واللجنة التعليمية للولايات. وخدمت أيضاً في مواقع إدارية في جامعة ولاية بنسلفانيا وجامعة جنوب كولورادو.

تستشير فينى قادة سياسة الولاية وتحدث باستمرار مع القادة القانونيين، والجمعيات التعليمية، والمنظمات الإقليمية والقومية. قدمت شهادة أمام لجنة الكونغرس للفرص الاقتصادية والتعليمية. وشاركت أيضاً في تحرير وتأليف كتاب التمويل العام والخاص للتعليم العالي: صياغة السياسة العامة من أجل المستقبل وتصميم أنظمة التعليم العالي الخاصة بالولاية من أجل قرن جديد وألفت مقالات، وتقارير سياسية، وفصول كتب حول السياسة العامة ومسائل التعليم العالي.

ستيفن دي. جرونيج Stephen D. Grunig: هو حالياً محلل للمجلس التشريعي لولاية أريزونا. وقد قام بدراسة مسائل التعليم العالي تحت رعاية أعضاء مجلس جامعة أريزونا والمجلس التشريعي لولاية أريزونا. يحمل شهادة بكالوريوس في الطب وشهادة ماجستير في إدارة الأعمال من جامعة كولورادو ودرجة دكتوراه من جامعة أريزونا. نشر جرونيج

مقالات حول تأمين التمويل الجامعي وتقويمات الصيت في مجلة التعليم العالي (جورنال أوف هاير إيديوكيشن).

جورج دي. كوه George D. Kuh: بروفيسور فخري في التعليم العالي في جامعة إنديانا في بلومغتون. مدير مركز بحث ما بعد الدراسة الثانوية، والذي هو مقر للمسح القومي لانخراط الطلاب وبرنامج البحث الخاص باستبيان تجارب طلاب الجامعة. حصل على بكالوريوس في الفنون من كلية لوثر وعلى درجة ماجستير في التربية من جامعة ستيت سنت كلاود، وحصل على شهادة الدكتوراه من جامعة أيوا. وفي جامعة إنديانا، خدم كرئيس لقسم القيادة التعليمية ودراسات السياسة، وكمعيد مشارك في الهيئات التعليمية في جامعة بلومغتون. نشر كوه حوالي 250 مؤلفاً وكان مستشاراً لحوالي 140 مؤسسة ووكالة تعليم عال. حصل على جوائز من أجل إسهاماته في البحث من رابطة مستخدمي الجامعة الأميركية، جمعية البحث المؤسسي، وجمعية دراسة التعليم العالي، ومجلس الجامعات المستقلة، والجمعية القومية لمدراء ملاك الطلاب. وكان رئيساً سابقاً لجمعية دراسة التعليم العالي ويخدم في مجالس تحرير عدة متعلقة بالتعليم العالي.

وليام إف. ماسي William F. Massy: رئيس مجموعة جاكسون هول للتعليم العالي، وروفيسور فخري في جامعة ستانفورد. كان نشيطاً كبروفيسور، ومستشار، ونائب رئيس لأكثر من ثلاثين سنة. كان عمله الأخير عن ضمان الجودة الأكاديمية والتحسين، وأدوار هيئة الأساتذة والمسؤوليات، وكلفة التحليل، وعمليات لتحديد المورد، والتخطيط الحسابي لمؤسسات التعليم العالي، ويتضمن هذا محاكاة كمبيوترية كاملة لسلوك الجامعة، أطلق تحت عنوان "الجامعة الافتراضية". خدم في مجلس جامعة بيل في الثمانينيات والتسعينيات وخدم من سنة 1991 إلى سنة 2003 في لجنة منح الجامعة التابعة لحكومة هونغ كونغ. في 1995

حصل على جائزة المهنة السنوية لجمعية تخطيط الكلية والجامعة من أجل إسهاماته المتميزة في التخطيط الخاص بالكليات والجامعات. وحصل ماسي على درجة الدكتوراه في الاقتصاد وعلى الماجستير في التربية من معهد ماساتشوستيس للتقنية، بالإضافة إلى بكالوريوس علوم من جامعة ييل.

نشر ماسي ثمانية كتب وشارك في تحرير أكثر من مائة كتاب، ونشر مقالات صحفية، وألقى محاضرات في مؤتمرات. وفاز كتابه تخطيط نماذج للكليات والجامعات (مع ديفد هوبكنز) بجائزة لانشستر لجمعية أميركا لبحث العمليات في 1981. ونُشر كتابه الأخير الثقة المشرفة: احتواء الجودة والكلفة في التعليم العالي (آنكر)، في سنة 2003.

ريتشارد سي. ريتشاردسون الابن Richard C. Richardson Jr. : بروفيسور التعليم العالي في جامعة نيويورك وبروفيسور فخري في جامعة ولاية أريزونا. فحصت دراساته الأخيرة أداء السياسة والتعليم العالي، التصميم البنيوي والتغيير المنهجي لأنظمة التعليم العالي الخاصة بالولاية. يدير حالياً مشروع بحث ممول من مؤسسة فورد يهدف إلى تحسين فهم الروابط بين السياسات الفدرالية وتلك الخاصة بالولاية والتغيرات في نتائج وسلوك الكليات والجامعات في الولايات المتحدة، والمكسيك، وكندا، ويستخدم كأداة لتدريب كادر صغير من باحثي السياسة العلماء الشبان في كلا البلدين <http://www.nyu/iesp/aiheps/>.

ريتشاردسون هو مؤلف ستة كتب، بينها تصميم أنظمة التعليم العالي الخاصة بالولاية لقرن مقبل (1999)، تحقيق الجودة والتنوع: الجامعات في مجتمع متعدد الثقافات (1991)، تأمين التحاق أبناء الأقليات والأداء في التعليم العالي (1987)، التعليم في كلية التحاق مفتوح (1983)، إدارة كلية السنتين (1973)، وكلية السنتين: المركب الاجتماعي (1965).

توماس آر. سمولنج: Thomas R. Smalling مرشح للدكتوراه في قسم الإدارة، والقيادة، والتكنولوجيا في كلية ستاينهارد للتعليم التابعة لجامعة نيويورك. يحمل درجة بكالوريوس في العلوم ودرجة ماجستير في التربية من جامعة ستوني بروك. سمولنج هو حالياً بروفيسور مساعد لعلوم الصحة في جامعة ولاية نيويورك وستوني بروك. يخدم حالياً في لجنة إدارة مجلس هيئة أساتذة جامعة نيويورك، حيث هو منخرط في مسائل لها علاقة بإدارة الجامعة والحرم الجامعي ككل. تشمل اهتماماته البحثية على دور إدارة هيئة التدريس في أداء أنظمة الولاية متعددة الجامعات ودور هيئة أساتذة جامعة نيويورك والتفاعل بين هيئات مناقشة الأسعار الجماعية وإدارة النظام.

جي. فريديريكس فولكواين J. Fredericks Volkwein: بروفيسور وعالم رئيسي في مركز دراسة التعليم العالي في بين ستيت، بعد أن عمل أربعين سنة كباحث، ومدير، وعضو هيئة تعليمية. يحمل شهادة بكالوريوس في الفنون من كلية بومونا وشهادة دكتوراه من جامعة كورنيل. وبسبب اهتماماته بتحليل السياسة والفعالية التنظيمية حظي بشهرة جيدة بسبب دراساته للاعتماد الأكاديمي، ومراجعة البرنامج الأكاديمي، وتقييم تعلم الطلاب ونموهم، والبحث المؤسسي، وتنظيم الولاية، ومؤشرات الأداء.

يرتبط عمل فولكواين البحثي، بشكل مباشر أو غير مباشر، بموضوع الفعالية التنظيمية. وقد أنتج أكثر من مائة مقالة صحفية، وتقارير بحث، ومحاضرات مؤتمرات، وفصول كتب. وهو حالياً المحقق الرئيسي أو المحقق الرئيسي المشارك في مشاريع في مجال الاعتماد، وهندسة التعليم، وتدريب الباحثين المؤسسين. يعمل أيضاً كرئيس تحرير لسلسلة جوسي باس Jossey-Bass اتجاهات جديدة للبحث المؤسسي وفاز مؤخراً بجائزة إير سسلو AIR Suslow للبحث المميز.

رالف إي. وولف Ralph A. Wolff: تم تعيينه كمدير تنفيذي للجنة اعتماد الكليات والجامعات الرئيسية للرابطة الغربية للمدارس والجامعات في 1996 ، بعد أن خدم كمدير تنفيذي مشارك منذ 1981. وقد ألف وحاضر بفزارة حول تقويم، وتنوع، وإعادة تعريف الاعتماد الأكاديمي كي يخدم المصلحة العامة بشكل أفضل. وقبيل انضمامه لهيئة اللجنة، كان وولف في هيئة أساتذة القانون في كلية الحقوق بجامعة دايتون. وكان مؤسساً سابقاً لكلية أنتيوك للحقوق: كلية الحقوق الأولى المصممة علناً كي تخدم مواقع المصلحة العام، أو قانون البؤس. خدم أيضاً كرئيس مشارك لكلية أنتيوك وعميد كلية التربية. حصل على إجازة في التاريخ من جامعة (تفتس) ودرجة دكتوراه في القانون بمرتبة الشرف من المركز القومي القانوني لجامعة جورج واشنطن.

روبرت إم. زيمسكي Robert M. Zemsky: يعمل حالياً كرئيس ومدير تنفيذي لتحالف التعلم. وخدم من سنة 1980 إلى سنة 2000، كمدير مؤسس لمعهد جامعة بنسلفانيا للبحث في التعليم العالي. كان عضواً في مجلس بحث العلوم الاجتماعية لما بعد الدكتوراه في اللسانيات، وصار فيما بعد رئيس لجنة مجلس مستخدمي العلوم الاجتماعية. وفي جامعة بنسلفانيا، كان زيمسكي مسؤول التخطيط الرئيسي في الجامعة وخدم كرئيس مجلس كلية هيل.

كان زيمسكي في أبحاثه رائداً في استخدام تحليلات السوق من أجل التعليم العالي. وهو حالياً باحث رئيسي في المركز القومي لتحسين الدراسة ما بعد الثانوية ويدير جامعة بنسلفانيا، ومشروع شركة تومسون لمحطة الطقس، والتي تضع خريطة للسوق من أجل التعلم عبر الإنترنت. في سنة 1998، حصل على دكتوراه فخرية في الآداب الإنسانية من جامعة توسون. وهو حالياً وصي كلية فرانكلين

ومارشال وعضو مجلس إدارة الاستشارة القومية من أجل المسح القومي لانخراط الطلاب.

وليام إم. زوميتا William M. Zumeta : بروفيسور وعميد مشارك لكلية دانييل جي. إيفانز للشؤون العامة وبروفيسور التوجيه التربوي في كلية التربية في جامعة واشنطن. يدرّس مناهج في تحليل السياسة العامة، وترتيب الميزانية العامة، وسياسة وتمويل التعليم العالي. وقد عُيّن سابقاً في جامعة بريتش كولومبيا، وجامعة كلاريمونت للخريجين. يحمل بكالوريوس من كلية هافرفورد وشهادة الماجستير والدكتوراه من كلية جولدمان للسياسة العامة في جامعة بيركلي، كاليفورنيا.

شدّدت مؤلفات وأبحاث زوميتا على أربعة مجالات للتعليم العالي والسياسة العامة: السياسة العامة والتعليم العالي الخاص، تمويل الولاية وترتيبها لميزانية التعليم العالي، سياسات المسؤولية التي تؤثر في التعليم العالي، والسياسات الخاصة بالولاية والدراسات المتعلقة بالتعليم في مرحلة التخرج وما بعد الدكتوراه.

الفصل الأول:

الأوجه الكثيرة للمسؤولية

جوزيف سي. بيرك

المسؤولية هي الكلمة التي تلقى التأييد الأكبر والتحليل الأقل في التعليم العالي. فالجميع يستخدمون المصطلح ولكن عادة بمعان متعددة (اللجنة الغربية للتعليم العالي المنسقة بين الولايات، 2002). يقول الكتاب إن المسؤولية تتجه إلى جميع الجهات: إلى "الأعلى" و"الأسفل"، و"الداخل" و"الخارج" (كوربيت Corbet 1996؛ فيدوفيتش Vidovich وسلي Slei، 2000). وتبدو بدورها كأنها بيروقراطية، وتشاكرية، وسياسية، أو مرتكزة إلى السوق. أما بالنسبة لكثير من القادة المحاضرين في الكليات والجامعات، فإن المسؤولية تبدو كأنها بوجهين: برعاة ومالكي أسهم يطالبون بمزيد من الخدمات بينما يقدمون دعماً أقل. وبالنسبة لكثير من الخارجيين في الحكومة والعمل، يبدو التعليم العالي أكثر اهتماماً بالاستقلالية والمسؤولية: بطلب الدعم أكثر من تقديم الخدمات. فتراجع التمويل العام وارتفاع طلبات الزبائن يسهمان في إحداث الفوضى من خلال نقل بؤرة المسؤولية من الحكومات إلى الأسواق، ونقل الحواجز من المعونات العامة إلى الصفقات الخاصة. وكما علق كل من دي وكلين: "إذا كانت هناك كمية كبيرة من الاهتمام بالمسؤولية، فهناك أيضاً كمية كبيرة من التشوش حيال ما تعنيه هذه الكلمة التي تتلون كالحرباء" (1987). ذلك أن التخلص من التشوش حاسم، لأن الصراع على المسؤولية يلغي ما كان مرة إجماعاً قومياً: أن التعليم العالي خير عام لجميع الأميركيين وليس فائدة خاصة لخريجي الكلية فحسب.

تعريفات المسؤولية

يعرّف معجم مريام ويبستر Merriam-Webster المسؤولية [❖] accountability بأنها "إلزام أو رغبة المرء بقبول المسؤولية أو أن يحاسب على أعماله" (ميريام - ويبستر 2003): المرادف الأقرب هو answerability أي المسؤولية عن (شيدلر Schedler، 1999). وتفرض المسؤولية ستة متطلبات على المسؤولين عن الهيئات الحكومية أو هيئات الخدمة العامة، وبينها الكليات والجامعات أو وكلائهم. أولاً، يجب أن يشرحوا أنهم قد استخدموا قواهم بنحو ملائم. ثانياً، يجب أن يظهروا أنهم يعملون كي ينجزوا المهمة أو الأولويات التي وضعت لمكتبهم أو منظمتهم. ثالثاً، يجب أن يبلغوا عن أدائهم، ذلك أن "السلطة غير شفافة، أما المسؤولية فعامّة" (شيدلر، 1999، ص: 20). رابعاً، إن كلمتي الإدارة العامة: الكفاءة والفعالية، تتطلبان شرحاً لـ "الموارد التي تستخدمانها والنتائج التي تخلقانها" (شيفلسون Shavelson، 2000). خامساً، يجب أن يضمنوا جودة البرامج والخدمات التي تُنتج. أخيراً، ولكن ليس آخر، ينبغي أن يظهروا أنهم يخدمون حاجات الشعب. ويجسد المطلب الأخير للمسؤولية مهمات صعبة جداً للتعليم العالي بسبب أهدافه الفريدة، وإدارة الكلية، ودوائر انتخابية متنوعة.

أسئلة المسؤولية

يثير مصطلح المسؤولية أسئلة بسيطة بنحو خادع لكنها صعبة بنحو شيطاني: من المسؤول أمام من، لأية أهداف، لفائدة من، بأية وسائل، وبأية عواقب؟ (لنجنفلتر Lengenfelder، 2003: بين Behn، 2001؛ ترو Trow، 1996) أما الضمائر من، الذي، ولمن فتمثل على التعاقب الثالث التقليدي للوكيل، والمدير، والمستفيد

❖ المسؤولية القانونية عن النتائج التي حصلت خلال مدة تولي المرء المسؤولية الموكولة إليه.

في النظرية السياسية والتنظيمية. ففي الديمقراطية، المسؤولون المنتخبون، كممثل الحكام والمشرعين، هم الوكلاء، بينما يلعب "الجمهور العام" الدور الثنائي كمدير (يسلم السلطة) ومستفيد (يتلقى المكافآت النهائية). ذلك أن تفويض السلطة عبر سلسلة هيئات الحكومة يزيد من التشوش حيال من المسؤول أمام من. وبما أن التسليم واللامركزية يتغلغلان عميقاً في الحكومة ومنظمات الخدمة العامة، فإن الفائدة الذاتية للوكيل ترتفع بينما يتراجع الإحساس بالهدف العام (موه، 1984).

يؤثر التفويض بخاصة على الكلية، باستقلالها المثلث وإدارتها الجامعية. فعلى مستوى الولاية، مجالس التعليم العالي المنسقة أو الموحدة هي دائماً تقريباً الوكلاء الذين يمارسون السلطة المفوضة من قبل الحكام والمشرعين كمدرء مشرفين، على الكليات والجامعات العامة ولكن، إلى حد ما، على المؤسسات الخاصة كذلك (انظر الفصل الثالث). المستفيدون، هم بشكل كبير، الجمهور العام، وبشكل مباشر أكثر، الطلاب، والأعمال، والحكومات، والمنظمات الاجتماعية والأهلية.

على مستوى حرم الجامعة، يصبح المدرء الرئيسيون الوكلاء، الذين يمارسون السلطة الممنوحة من مدراءهم ومجالس إدارة أوصيائهم من أجل الفائدة المباشرة للطلاب والزبائن الخارجيين، وفي النهاية، للجمهور الواسع. وإذا ما تحركنا إلى الأسفل على سلم تفويض السلطة في الحرم الجامعي، نجد أن الأساتذة الكبار، يمارسون، نظرياً، السلطة الممنوحة من خلال العمداء من أجل المستفيدين أنفسهم. إنها بالفعل مسافة طويلة من التفويض الأولي للسلطة من الحكام والمشرعين إلى مجالس إدارة الولاية للتعليم العالي إلى أساتذة كبار يقدمون التوجيه، والبحث،

والخدمة التي تفيد المجتمع. ونحن غير مفاجئ، في تفويض بعيد المسافة كهذا، فإن كلاً من الصلة والتواصل يصبحان غالباً غير واضحين.

مفاهيم المسؤولية

تمثل مفاهيم المسؤولية التي نحو الأعلى، ونحو الأسفل، ونحو الداخل، ونحو الخارج أنماط ترابط بين المدراء والوكلاء في التعليم العالي وخدمات عامة أخرى (فيدوفيتش وسلي، 2000).

- تمثل المسؤولية التي نحو الأعلى العلاقة التقليدية بين مرؤوس ورئيس. وتشمل مسؤولية إجرائية، وبيروقراطية، وقانونية، أو عمودية.
- المسؤولية التي نحو الأسفل تركز على مدير باعتباره مسؤولاً عن مرؤوسين في صناعة القرار القائمة على المشاركة أو المسؤولية الجامعية في التعليم العالي.
- المسؤولية التي نحو الداخل تركز على الوكلاء الذين يعملون بمعايير مهنية أو أخلاقية وغالباً ما تظهر في منظمات يهيمن عليها المهنيون، كما في الكليات والجامعات حيث تصبح مسؤولية مهنية.
- المسؤولية نحو الخارج تعني الاستجابة لزيائن من الخارج، لمالكي أسهم، وداعمين، وفي مجتمع ديمقراطي، في النهاية، للجمهور العام. وتتضمن مسؤولية سوق ومسؤولية سياسية.

أهداف المسؤولية

إن المسؤولية من أجل ماذا - أهدافها أو أغراضها - تصبح أكثر تشوشاً وتبدلاً. يقول بين Behn: "لا تستطيع الحصول على المسؤولية دون توقعات. وإذا أردت

أن تحمل الناس المسؤولية، يجب أن تكون قادراً على أن تتوقع منهم أن يفعلوا أولاً يفعلوا" (2000، ص: 7). ولكن الوضوح سمة غير شائعة في الحكومة المنتخبة وإدارة الكلية. كلاهما يضحى غالباً بالوضوح من أجل الانغلاق، إن لم يكن من أجل الإجماع. بالإضافة إلى ذلك، يعاني التعليم العالي - مؤسسة المعرفة والمعلومات في عصر المعرفة والمعلومات - كثيراً من التوقعات التي هي في غالب الأحيان متصارعة. فأهداف أو أغراض برامج المسؤولية في التعليم العالي تبدلت مع مرور الزمن من فعالية النظام إلى جودة التعليم، إلى الإنتاجية المؤسسية، وإلى استجابة خارجية أو متطلبات وأهداف. وكما هو الحال في غالب الأحيان، تُضاف دوماً أهداف جديدة في السياسة العامة، ولكن الأهداف السابقة نادراً ما تُهجر.

التعليم العالي: مسؤولية مع اختلاف

يرى الأكاديميون دوماً أن الجامعة مختلفة، والمسؤولية ليست استثناء. ويرى الذين في الداخل الفروق بين التعليم العالي وخدمات عامة أخرى حين تنشأ من السمة الخاصة للمهنة الأكاديمية ومسؤولياتها. أما الذين في الخارج فيريدون بأن اكتشاف المعرفة ونشرها ليس أكثر تعقيداً وتحدياً من المشكلات التي تواجه مهناً أخرى، كمثل الطب والقانون. فحضور المهنية في التعليم العالي وحضور منظمات أخرى مختصة لا يعقد المسؤولية. ويقول دي Day وكلين Klein: "قاد نمو المهنية والخبرة إلى خصخصة المسؤولية، بقدر ما يزعم المهنيون والخبراء أن أناداهم فحسب يستطيعون الحكم على سلوكهم وأدائهم" (1987، ص: 1). وبخلاف الرأي الشعبي، ليس الأساتذة المهنيين الوحيدين الذين يزعمون هذا الزعم.

لا يتعلق الزعم الصحيح للأكاديميين حول المعالجة الخاصة بمهنتهم وإنما بالدور الخاص للتعليم العالي في المجتمع. ويصف روبرت بردال Robert Berdahl (1991) بشكل جيد الطلب الثنائي لهذا الزعم الفريد: "تمتلك الجامعات، بعامة،

علاقات متناقضة مع مجتمعاتها المحيطة: كلاهما منخرط، ومنسحب؛ كلاهما يخدم وينقد؛ كلاهما يحتاج ويكون الآخر بحاجة إليه" (ص169). يلح بردال وآخرون على أن الكليات والجامعات يجب أن تبقى آمنة بنحو كاف من الضغوط الخارجية كي تحمي نقدها الاجتماعي، مع ذلك يجب أن تكون مستجيبة بما يكفي للحاجات الخارجية كي تحتفظ بالدعم الاجتماعي. يجب أن تخدم المجتمع الذي يدعمها وتفحصه في آن.

تتطلب هذه الأدوار الثنائية استقلالية ومسؤولية. وكما هي الحالة غالباً، فإن التوازن هو المفتاح. ذلك أن الاستقلالية الزائدة تشجع الكليات والجامعات، العامة والخاصة، كي تقلل من حاجات المجتمع. أما الكثير من المسؤولية فينتج مؤسسات اتكالية تابعة لنزوات المجتمع (مجينز McGuinness 2002). يجب على التعليم العالي وممثلي المجتمع أن يصلوا، نوعاً ما، إلى اتفاق ينشئ منطقة وسطى للخدمة بدون تبعية.

الميثاق الاجتماعي للتعليم العالي

بدا مرة أن المجتمع والعالم الأكاديمي وصلا إلى اتفاق كهذا. فبعد الحرب العالمية الثانية، وبتحفيز من نجاح قانون شرعة الحقوق GI Bill* بدا كأنه وُجدَ ميثاق اجتماعي بين المجتمع الأميركي والتعليم العالي. ورغم أن قبول الاختلافات الولائية (الولاية) والإقليمية هو دوماً مسموح به، فإن هذا الميثاق شمل البلاد بوضوح. وقد استند إلى بعض المبادئ التي يُشعر بها ولكن غير المدونة، استند إلى الثقة،

❖ أحد القوانين المختلفة التي أصدرها الكونغرس الأميركي أثناء الحرب العالمية الثانية، والتي بموجبها تقدم الحكومة الفدرالية المساعدات والمنافع الأخرى للمجندين الذين خدموا في الجيش أثناء الحرب. وتضمنت هذه المساعدات والمنافع التربية المهنية ومختلف أنواع التربية في معاهد وجامعات معترف بها.

وليس إلى الأحكام. وقبل الأميركيون، كفعل إيمان غير قابل للشك، أن التعليم الجامعي هو خير عام للمجتمع، بالإضافة إلى أنه خير خاص للطلاب (تعاونية نايت للتعليم العالي، 1999؛ سيلنجو، 2003). وقد سمحت فرص الدخول إلى الكلية لأمتنا أن تصارع المآزق الأميركي الثنائي المتعلق بكيفية إنجاز المساواة والجودة. وعنت المساواة أن المجتمع قدم فرصة الدخول إلى الكلية إلى نسبة مئوية متنامية من السكان بينما ترك تحقيق المساواة لمواهب وجهود الأفراد. وأقر الأميركيون أيضاً بالحاجة إلى درجة مدهشة من الاستقلالية الأكاديمية عن السيطرة الحكومية.

وعلى مستوى عملي أكثر، ألزم الميثاق دافعي الضرائب في الولاية بتقديم تمويل مستمر للكليات والجامعات العامة، والتي بدورها ستبقي أجور الدراسة منخفضة بنحو معقول. بالإضافة إلى ذلك، قامت الولايات التي فيها جامعات وكليات خاصة قوية بدعم مستوى ما من الخيار للطلاب الذين يرغبون بالوجود في مؤسسات خاصة أو مستقلة. واعتمد الميثاق على ثقة متبادلة بأن كل جانب سيحتفظ بنصيبه من الصفقة.

وأضافت السياسة الفدرالية لدعم البحث العلمي الأساسي في الجامعات البحث والخدمة إلى الميثاق الاجتماعي للفوائد العامة. فالفلاس الذين لم يدخلوا أبداً الكلية أو لم يستفيدوا مباشرة من البحث أو الخدمة نظروا إلى التعليم العالي كخير عام (زيمسكي Zemsky، 2003). وسيهزون رأسهم موافقين كما زعم قادة الكليات والجامعات، في شرح لشعار شركة جنرال إلكتريك: "نحضر أشياء جيدة إلى الحياة".

عقود التدهور

وكمثل معظم المواثيق، فإن الميثاق الذي بين المجتمع الأميركي والتعليم العالي تعرض للأذى حين انتقلت الحقوق والمسؤوليات من العموميات الغامضة إلى الطلبات

المحددة وتنافست من أجل التمويل مع خدمات عامة أخرى. فالتفاصيل تؤدي دوماً الإجماع، كما تفعل قيود التمويل. بالإضافة إلى ذلك، إن الشكاوى الخارجية عن التكاليف الهائلة، والنتائج القابلة للتشكيك، والنتائج غير السوية، والتركيز الداخلي للكلية والجامعات أثار أسئلة متعاقبة عن اقتصادها، وجودتها، وإنتاجيتها، واستجابتها للحاجات المجتمعية (مجنيس، 1997). وبنحو غير مفاجئ، أسهمت الانكماشات الاقتصادية والعائدات المتدنية في تلك الشكاوى. ونتيجة لذلك، يقول ماسي Massy: "بدأ الأساتذة والجامعات انزلاقاً طويلاً من بواعث الخوف إلى موضوعات المسؤولية" (2003).

إن الميثاق الاجتماعي الذي حقق اللحمة القوية بين الجمهور العام والتعليم العالي اشتغل بشكل جيد عبر الخمسينيات إلى أواخر الستينيات، حين قامت أنماط حياة الطلاب والاحتجاجات المضادة للحرب بتنفيذ بعض أفراد الجمهور العام ومسؤولي الحكومة. وفي أثناء تلك العقود، توسعت الكليات والجامعات الخاصة والعامه الأقدم، وبرزت جامعات جديدة كي تلبي الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وقد حث على ذلك في البداية قانون سرعة الحقوق الذي شجع الجنود العائدين على التسجيل في الجامعة، ثم ما دعي بازدهار ولادة أبنائهم وبناتهم. وقد نشأت في العقود التالية مشكلات دمرت الإجماع على الميثاق الاجتماعي. وعلى الرغم من أن مشكلات وبرامج المسؤولية لم تحدث بدقة في فترات قدرها عشر سنوات، فإن العقود التي وصفت تالياً عبرت عن الاتجاهات المتغيرة.

السبعينيات

في أوائل السبعينيات انفتحت الصدوع في الميثاق الاجتماعي، وبدأ هذا بتراجع العائدات بسبب الكساد ومخاوف تدهور في التسجيل في نهاية ازدهار ولادة الأطفال. وتبنت الولايات إدارة أكثر مركزية من خلال تسويق مجالس الإدارة وأنظمة

الجامعات المتعددة للتحكم بتطور المؤسسات ومضاعفة البرامج الجديدة (مجينيس 1994). واستجابة لتدهور متوقع في طلب التسجيل، حاولت إدارة أكثر مركزية أن تحد من الموارد الممنوحة للتعليم العالي. وبعد أن صار الاقتصاد هدفاً، أصبح التقيد (regulation) دعامة المسؤولية والوكلاء البيروقراطيين. وتطور نموذج في هذا العقد الأول من التدهور في الميثاق الاجتماعي. وبدأ كل شريك بإخضاع الطرف الآخر لاختبارات أكثر تحديداً وصرامة. وخفضت الولايات والمجتمع الدعم وطالبوا بمزيد من الخدمات؛ وطلبت الكليات والجامعات المزيد من التمويل وبدأت برفع أجور التعليم، رغم أنه لم يصل إلى الدرجة التي وصل تقريباً إليها في العقد التالي.

الثمانينيات

انتقلت الاهتمامات الخارجية من الاقتصاد إلى الجودة في الثمانينيات. ذلك أن الشكاوى حول غياب تعلم الطالب في المدارس العامة، كما تم التعبير عن ذلك في كتاب أمة في خطر (اللجنة القومية للامتياز في التعليم، 1983)، انتقلت في النهاية إلى رحاب الجامعات.

وفرض ثلثا الولايات، قانونياً، أن تتبنى الكليات والجامعات العامة خططاً لتقويم تعلم الطلاب. وأملى مسؤولو الولاية السياسة لكنهم تركوا طريقة التحديد لموظفي الجامعة (انظر الفصل الخامس). ذلك أن التقويم نقل بؤرة المسؤولية من قوانين ولاية مركزية إلى عمليات جامعية لامركزية من أجل تحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها الخريجون، مطورة طريقة تقويم درجة إنجازاتهم، ومستخدمة النتائج كي تحسن الأداء المؤسسي. ورغم أن برامج التقويم ركزت على عمليات الجامعة، فإن الهدف الحقيقي كان تحسين جودة النتائج في تعلم الطلاب (مجينيس، 1997). حاولت هذه المقاربة أن تدمج بين المسؤولية العامة والاستقلال

الأكاديمي من خلال ربط المسؤولية الخارجية بالتحسين المؤسسي (انظر الفصل الخامس).

التسعينيات

في أواخر الثمانينيات وخاصة في أوائل التسعينيات، غيّرت الخدمات الموسّعة التي قدمتها الحكومات الفدرالية والخاصة بالولاية والمحلية، تشديد المسؤولية العامة في الخدمات الحكومية والعامة من حماية إجرائية إلى إنتاج أداء. ودعا أوسبورن Osborne وجايلر Gaebler (1992) إلى "إعادة ابتكار الحكومة"، أي التركيز على نتائج مؤسسية وخدمات الزبائن. فالحكومات يجب أن تسير على خطى عالم الأعمال وتجعل السلطة لامركزية بينما تحمل مديري الوحدات المسؤولية من أجل الوصول إلى نتائج محددة. فإعادة ابتكار الحكومة أدت إلى دمج اللامركزية مع التوجه من خلال التشدد في وضع الأهداف وتقويم الأداء والتساهل في السماح للمدراء في اختيار الوسائل لتحقيق النتائج المرغوبة. وشجعت اللامركزية على المسؤولية "الإدارية"، بينما ضمن الاتجاه إلى النتائج المرغوبة المسؤولية "السياسية" (بيتر Peters وبير Pierre، 1998، ص 232).

وبتأغم مع إعادة ابتكار الحكومة، تابعت التسعينيات اللامركزية في التعليم العالي ولكن هذه المرة بتوجهات محددة. وأملت البرامج في التسعينيات أهداف الفعالية والتأثير من خلال مؤشرات تقيس الأداء المؤسسي ولكنها تترك عادة مديري الجامعة كي يحددوا وسائل تحقيق هذه الغايات (انظر الفصل العاشر). وبغض النظر عن حركة فك القيود، قامت عدة عوامل بفرض التغيير. نشأ العاملان الأولان من التراجع في التمويل العام ومما عدّه المراقبون الخارجيون استجابة التعليم العالي البطيئة لحاجات مجتمع معرفة وإعلام. فالطلب المتزايد على التسجيل في الجنوب والغرب نتيجة لـ "صدى ازدهار ولادة الأطفال" زاد من الضغط

(كينج King 2000، زوميتا Zumeta 2001؛ إيويل Ewell؛ بولسون Paulson؛ وويلمان Wellman). وتبنت حكومات الولايات ومجالس الإدارة المنسقة سياسات رفع تقارير عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل (بيرك Burke ومعاونوه، 2002؛ بيرك وميناسيانس Minassians، 2002، الفصل العاشر). وبينما ركزت سياسات التقويم على عمليات الجامعة، من المفترض أن برامج الأداء ركزت على المردود والنتائج (مجينيس، 1997). وقد قام صانعو السياسة في الولايات بالحلول مكان موظفي الجامعة كوكلاء للمسؤولية الجديدة (لايفلي Lively، 1992).

أوائل الألفين

في السنوات الأولى للقرن الجديد، بدا وكأن زخم المسؤولية تغير مرة أخرى. ذلك أن عائدات الولاية بسبب ركود اقتصادي آخر، والتنافس الناجم عن التكاليف المرتفعة للرعاية الصحية والمدارس العامة، خفضت مرة أخرى من تمويل دافع الضرائب للكلية والجامعات. وبعد توقف الدعم العام، تصاعدت المطالب العامة، مؤكدة أن دعم دافع الضريبة والمطالب العامة نادراً ما تكون متزامنة.

إن التسجيل المتزايد للطلاب وحاجات الولاية المتزايدة لقوة العمل والتطور الاقتصادي، كما هو الأمر أيضاً في المدارس العامة وإعداد المعلمين، كل هذا دعا إلى استجابة متزايدة من الكليات والجامعات. ورغم أن اللغة التي تصف التعليم الجامعي كخير عام بقيت في خطابات الحكام والمشرعين، فإنه من المتوقع من الطلاب وأولياء أمورهم أن يدفعوا نسبة متزايدة من التكاليف من خلال رسوم التعليم والأجور لما يُنظر إليه غالباً في المباني الحكومية للولايات كمزيد من الفائدة الخاصة للخريجين. فالأسواق الخاصة تدفع بنحو متزايد التطورات في الكليات والجامعات العامة والخاصة. يقول كيرب Kirp (2003، ص 2): "إنها السوق هي التي تتخذ القرارات الآن وليست المصلحة العامة. فالولايات تتخلى عن المزيد والمزيد

من توجهات وتكاليف التعليم العالي للأسواق الخاصة، بينما تديرها أحياناً، كما يحدث حين تتدخل لتشجيع الأولويات العامة من خلال مبادرات البرامج والتمويل (مجينيس، 2002).

التوترات بين ثقافات ثلاث

رغم أن العقود الأخيرة سببت تغييرات في اهتمامات المسؤولية، فإن الصراع يتواصل بين الاهتمامات والثقافات "الأهلية" وتلك الخاصة بـ "الكلديات" (بوج Bogue وهول Hall، 2003، ص 229). ونشأ مؤخراً اهتمام ثالث: "الثقافة التجارية" أو ثقافة المقاولين. فمقاومة الجامعة للمسؤولية العامة باسم الاستقلالية الأكاديمية غالباً ما تبدو، بالنسبة لمن في الخارج من الذين يفكرون بالمصالح الأهلية والتجارية، كعباءة تغطي المنفعة الذاتية من أجل حماية امتيازات خاصة. أما الأكاديميون المنخرطون في الثقافة الجامعية، فغالباً ما يُعدون الإلحاح الخارجي على المسؤولية تدخلاً في الاستقلالية المطلوبة للتقويم النقدي للمجتمع والحكومة ولتغذية الفنون والآداب. وكالعادة، إن محضرات المسؤولية والاستقلالية تكون مختلطة بين وقت وآخر في الجامعة. ذلك أن الثقافتين، الجامعية والأهلية، تخلقان سلسلة من صراعات المسؤولية أو، على الأقل، سلسلة من حالات التوتر.

وتبني النزاعات التالية بين الثقافتين على تلك التي قدمها بوج وهول (ص 229). وكلها تمثل تنويعات على الموضوع الواحد للتوترات بين الاستقلالية والمسؤولية إزاء الخارج: المصلحة الداخلية تأتي أولاً والاهتمام الخارجي ثانياً:

- التحسن المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية.
- مراجعة الند مقابل التقييد الخارجي.
- المدخلات والعمليات مقابل المردودات والنتائج.
- السمعة مقابل الاستجابة.

- الاستشارة مقابل التقويم.
- الشهرة والمكانة مقابل الأداء.
- الثقة مقابل الدليل.
- الفوعية مقابل الدليل الكمي.

لا تمثل هذه الصراعات المصالح الذاتية فحسب وإنما أيضاً الاهتمامات الواقعية للجماعة الأكاديمية وممثلي المجتمع. فالبداية في عملية المصالحة بين المصلحة الاجتماعية والاهتمام الأكاديمي هي الاعتراف بصلاحيه كل من هذه العناصر. وينبغي أن تعالج أنظمة المسؤولية الفعالة جانبي هذه الثنائيات، وهذه مهمة صعبة في أرض غالباً ما تطبق على القرارات السياسية المعيار الرياضي للربح أو الخسارة في تحقيق الأهداف.

نماذج المسؤولية

تقترح النماذج السابقة والحالية للمسؤولية تقدماً قليلاً في عملية المصالحة بين الثقافات الخاصة بالجامعة، والأهلية، والتجارية. وقد تضمن التعليم العالي ستة نماذج من المسؤولية على الأقل: البيروقراطي، والمهني، والسياسي، والإداري، والخاص بالسوق، والسوق المدار (انظر النموذج 1-1).

ولكل نموذج رافعات أو قوى دفع خاصة به، ووكلاء أو ممثلون خاصون، وأهداف وأغراض. وقد تغيرت الأهداف مع مرور الزمن من الفعالية إلى الجودة إلى الإنتاجية، وأخيراً إلى الاستجابة للأولويات العامة ومتطلبات السوق.

تختلف التقنيات بحسب النموذج. يحب البيروقراطيون القواعد. أما المهنيون فيطلبون الاستشارة. ويفضل صناع السياسة التخطيط، رغم أن مسؤولي الحكومة لا يزالون يعودون إلى التقييد. وتبدو كل مقارنة كأنها ملائمة لظروف مختلفة.

ويتطلب النموذج البيروقراطي الاستقرار، أما المهني فيتطلب الاستقلالية، والسياسي يقتضي الإجماع أو على الأقل إجماع الأغلبية. أما النموذج الإداري فيعمل جيداً في فترات دينامية من التغير الملحوظ. ويكيّف كل من نموذجي السوق القدرة على الطلب، مع حوافز حكومية تصوغ العرض والطلب كي يلائم الأولويات العامة في الأسواق المدارة.

لكل نموذج نتائج إيجابية أو سلبية تستند إلى الأداء أو النتائج. يكافئ النموذج البيروقراطي الخضوع للاستمرارية ويعاقب الانحرافات بالعقوبات. ويشجع النجاح في النموذج المهني على التشاور حول القرارات؛ ويؤدي الفشل إلى إهمال النصيحة المهنية. وتمثل الحوافز المالية الإيجابية والخسائر المالية السلبية في النموذج السياسي، رغم أن لرفع التقرير عن الأداء عادة تأثيراً إيجابياً أو سلبياً حول سمعة الكليات والجامعات لأنه يفترق إلى علاقة شكلية مع التمويل. وتتضمن مقاربة الإدارة إما ترفيعاً أو إنزالاً للمرتبة، أو من الممكن مديحاً أو عدم موافقة. فالأسواق تحقق الأرباح أو تؤدي إلى الخسائر، وتضيف الأسواق المدارة حوافز إلى النتائج الإيجابية.

وتجعل المسؤولية البيروقراطية الإدارة مركزية. أما جميع النماذج الأخرى، باستثناء ممكن للنموذج السياسي، فتقتضي صناعة قرار لامركزية، رغم أن النموذج الإداري، والنموذج السياسي، ونموذج الأسواق المدارة يضيفون درجات مختلفة من توجيهات السياسة. ويمكن أن يقود النموذج السياسي إلى تقييدات تطفلية. وتستند بعض نماذج المسؤولية إلى نظريات ناضجة، ولكن أخرى تجسّد ممارسات تتجاوز النظرية. ووُلد كلٌّ من نماذج المسؤولية برامج مسؤولية تشدّد على أهداف الفعلية، والجودة، والإنتاجية، والاستجابة، والأولويات العامة.

بالطبع، إن أنظمة المسؤولية القائمة نادراً ما تكون نقية كما يمكن أن توحى المقولات المذكورة سابقاً. لكل نموذج محاسن ومساوئ، وذلك يعتمد على التطبيق والتوقيت. ويتواصل وجود المسؤولية البيروقراطية في كثير من الولايات وتهدد باستمرار بالعودة في جميع المنظمات، العامة أو الخاصة. فالفضائح الأخيرة في سوق البورصة تذكرنا بأن بعض التقييد مطلوب من أجل منع السلوك غير المحتشم. وبشكل مناقض، إن التقييدات المنتظمة لا تعمل جيداً في منظمات أو جامعات متنوعة ومعقدة. فالمسؤولية المهنية (أو مشاركة هيئة الأساتذة) جوهرية لأنظمة مسؤولية فعالة في الكليات والجامعات، ولكن يمكن أن تقود إلى انسداد في صناعة القرار الجامعي وإلى استجابة باهتة للأولويات العامة أو متطلبات السوق.

إن السياسات أو السياسة، والإدارة والأسواق هي أجزاء ضرورية من المسؤولية في أنظمة الولاية الخاصة بالتعليم العالي وفي الكليات والجامعات العامة والخاصة. مع ذلك إن كلاً من هذه الرافعات يمكن أن تحرف التعليم العالي عن أهدافه الجوهرية لصالح أزياء عابرة.

يثير زيمسكي، مؤلف الفصل الثاني عشر، الموضوع، على الأقل جزئياً. فهو يدعو إلى قادة يمتلكون مهارة في المجالات الثلاثة للتعليم العالي يركزون على مهمتهم، ومطلعين على السياسة، وأذكياء فيما يتعلق بالسوق (تعاونية نايت للتعليم العالي، 1999). كان بوسعه إضافة عدة مواهب أخرى، مثل: ماكرون بيروقراطياً، طاهرون أكاديمياً، ملتزمون جامعياً، وأذكياء إدارياً. لا يحتاج قادة الكليات والجامعات إلى السير على الماء، ولكن ينبغي أن يعرفوا كيف يخوضوا في أمواج المسؤولية.

الجدول 1 - 1 نماذج المسؤولية، سمات المسؤولية

سوق مدارة	سوق	إداري	سياسي	مهني	بيروقراطي	
سياسات أسواق	أسواق	إدارة	سياسات	خبرة	قواعد	رافعات
تجار صانعو سياسة	تجار	مدراء	صانعو سياسة	أنداد	بيروقراطيون	وكلاء
أولويات الاستجابة	استجابة	إنتاجية	أولويات	جودة	فعالية	أهداف
مردودات نتائج	نتائج	مدخلات نتائج	نتائج	عمليات	مدخلات عمليات	مؤشرات
طلب قدرة حوافز	طلب قدرة	دينامي	إجماع	استقلال	استقرار	شروط
ارتياح الزبون تخطيط الأولوية	ارتياح الزبون	تحليل العلاقة بين الكلفة والفائدة	تخطيط	استشارة	تنظيم	تقنيات
أرباح حوافز خسائر	أرباح خسائر	ترقية تخفيض	حوافز خسائر	مشاركة إهمال	استمرارية عقوبات	نتائج
شراكات عامة وخاصة	قوى السوق	لامركزي	اتجاه لامركزي	جامعية	مركزية	إدارة
توجيه السوق	اقتصاد السوق	إعادة ابتكار الحكومة	سياسة عامة	إدارة جامعية	إدارة علمية	نظرية
ميثاق كليات كويون مساعدة مالية	مسوحات ارتياح الطلاب والمتخرجين تصنيفات السمعة	تقارير الأداء	بطاقات التقارير رفع تقرير عن الأداء وضع الميزانية التمويل	التقويم الاعتماد التدقيقات الأكاديمية الاختبار المقنن	تدقيقات البرامج المالية	برامج

من الفوائد العامة إلى السلع الخاصة

إن انخفاض تمويل الولاية، وضغوط السوق القوية، والتدخل السياسي المتنامي في تنسيق الولاية وإدارة الجامعة يقوض الإجماع حول المنفعة العامة للتعليم ما بعد الثانوي. وصرح مارك يودوف Mark Yudof، رئيس نظام جامعة تكساس بأن الميثاق الأساسي بين حكومة الولاية والجامعات العامة ميت أو يُحتضر. ورغم أنه لم يتحدث إلا عن جامعات البحث العامة، فإن زعمه يشمل الجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس، خاصة تلك التي يتخطى فيها الطلب على التسجيل الأماكن الشاغرة.

"لقد طورت حكومات الولايات وجامعات البحث العامة ميثاقاً فائقاً للعادة. فمقابل الدعم المادي من دافعي الضرائب، وافقت الجامعات على إبقاء رسوم التعليم منخفضة وعلى تشجيع التحاق طلاب من خلفيات اقتصادية واسعة، وعلى تدريب الطلاب الخريجين والمهنيين، وتعزيز الفنون والثقافة، والمساعدة في حل مشكلات المجتمع، والقيام ببحث يؤدي إلى اكتشافات جديدة. ورغم ذلك، انتهى الميثاق في السنوات الخمس وعشرين الأخيرة تاركاً مؤسسات البحث العامة في حالة من الموارد غير الكافية والكفاءة المتدنية" (يودوف، 2002).

استجابة لذلك، اقترح يودوف (2002) "جامعة مهجنة": عامة في بعض الأهداف ولكنها خاصة في معظم عملياتها، ويشمل ذلك الرسوم، والسوق المخدومة، والبرامج المقدمة. وقد وافق حاكم تكساس ومجلسها التشريعي على اقتراح يودوف، وتبنى صانعو السياسة مبادرات مشابهة في عدد من الولايات الأخرى وهي قيد النقاش (كوتوريير 2003). سيجتاز ستانلي فيش Stanley Fish (2003) الطريق كله. وقد ردد شعار: "أمنحونا الحرية أو امنحونا عائدات"، وهو أقل بطولة لكنه أكثر تجارية من شعار باتريك هنري Patrick Henry: "الحرية أو الموت". وقبل حاكم

ساوث كارولاينا تحدي فيش واقترح السماح بأن تصبح بعض الكليات والجامعات العامة خاصة، شرط أن توافق على التخلي عن تمويل الولاية (شميد Schmidt، 2003). وحتى الآن لم يقبل أحد اقتراح الحاكم.

يصفق يودوف وآخرون لجاذبيات الجامعات المهتمة بالسوق، ولكن ديريك بوك Derek Bok يرى بعض الخطايا الحتمية في "الجامعة القائمة على المشروع التجاري الحر" التي تستجيب في معظم الأحيان للأسواق. وفي الصراع من أجل المواقع التنافسية والعائدات المتزايدة، يعتقد بوك أن قلة من الكليات والجامعات ستخضع لإغواء الدخول في مغامرات تجارية مشكوك بها. يقول: مع مرور الزمن "سيصبح السلوك المشبوه ممارسة مقبولة" (2003). ولكن بوك لا يذكر المشكلة الأكبر في مسؤولية السوق. إذا أصبحت الكليات والجامعات مسؤولة كثيراً أمام قوى السوق، فإنها تقلل من استقلاليتها كي تنتقد العمل أو المصالح العامة التي تقود تلك الأسواق. فضلاً عن ذلك، إن الأسواق التي تقودها تصنيفات يو. إس نيوز آند وورلد ريبورت تكافئ المكانة لا الأداء. ويصرّح ماسي قائلاً: "لقد أصبح السلوك المؤسسي مقادراً من السوق بنحو متواصل، ولكن الأسواق تكافئ المكانة والشهرة عادة، فهي لا تقدّر الصفة الحقيقية للتعليم، وبالتالي تنتج مجموعة خاطئة من الحوافز" (2003). ويزعم زيمسكي في الفصل الثاني عشر أن هذا الصراع من أجل المكانة والشهرة يعني أن الأسواق لا تقيّد رسوم التعليم ولا تحسّن الجودة في الأجزاء التنافسية من التعليم العالي (انظر أيضاً الفصل الحادي عشر لكل من فولكواين Volkwein وجرونيغ Grunig).

يورد آرثر ليفاين Arthur Levine، رئيس كلية كولومبيا للمدرسين، سبباً أكثر إزعاجاً لإضعاف الميثاق غير ضغوط السوق والتمويل المتراجع. ويرى أن تراجعاً في جاذبية الالتحاق بالجامعات قام بتقويض الميثاق. لقد بقي التعليم العالي حتى

أواخر التسعينيات، صناعة نمو يقودها هدف الالتحاق لتسجيل نسبة مئوية متزايدة دوماً من خريجي الثانوية. ويرى ليفاين (1997) أن الحكام، والمشرعين، وقادة الرأي يمكن أن يكونوا قد تخلوا سريعاً عن هدف التوسع المتواصل ذلك. "ذلك أن أكثر من 60 بالمائة من جميع خريجي الثانويات يتابعون الآن صيغة ما من التعليم ما بعد الثانوي، ويرى كثيرون من مسؤولي الولاية أن تلك النسبة كافية أو حتى مرتفعة جداً. ولا أرى حماساً بين مسؤولي الحكومة من أجل زيادة نسبة الدخول إلى الكلية إلى 70 أو 80 بالمائة من خريجي الثانويات" (ص: 48).

ربما كان ليفاين مخطئاً حين يقول: إن مسؤولي الحكومة توقفوا عن دعم الالتحاق الموسع. فالدخول تراجع بوضوح كأولوية في المباني الحكومية، بالمقارنة مع التعليم من بداية الطفولة مروراً بالثانوية. فضلاً عن ذلك، تنوء دراسة حديثة للجنة تعليم الولايات أن الولايات المتحدة تتراجع خلف أمم أخرى متطورة في نسب مشاركتها في الكلية لأكثر من عقد (روبرت Ruppert، 2003). ما لم يذكره ليفاين واللجنة هو الالتزام المشكوك به لبعض شرائح التعليم العالي بالالتحاق. ففي غالب الأحيان، تستجيب الكليات والجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس لطلبات تسجيل متزايدة، حين تستطيع، من خلال رفع معايير القبول والرسوم بدلاً من توسيع الالتحاق.

يمكن أن يدعم الدليل الوصفي الإضافي فرضية تراجع الاهتمام الحقيقي بالالتحاق إزاء مبادرات مرئية جداً في التطورات الاقتصادية. ويبدو الحكام والمشرعون أكثر رغبة في هذه الأيام بتمويل مبادرات بحث التكنولوجيا العالية المكلفة جداً التي تحفز التطور الاقتصادي بدلاً من تقديم المال الكامل لتسجيل متزايد (هبل Hebel، 2003). ربما يوحي هذا الانتقال بالمرحلة التالية من أسواق التعليم العالي، والتي ستشتري فيها الولايات ما تريده من أي مصدر بدلاً من أن تقدم

تمويلًا عاماً للكليات والجامعات العامة. إن هذا الانتقال حديث نسبياً؛ وانتقد الحكام والمشرعون في أوائل التسعينيات أساتذة الجامعات لأنهم شددوا على البحث وأهملوا الطلاب غير المتخرجين. ويمكن أن يشرح أيضاً مفارقة أن الحكام والمشرعين يقولون إن التعليم العالي هو خير عام في مجتمع معرفة ومعلومات ولكنهم يرونه كقائدة خاصة حين يحدون من التمويل العام من أجل نمو التسجيل والاعتماد على (أو على الأقل السماح ب) زيادات رسوم التسجيل. فضلاً عن ذلك، يتفق الآن الداعمون والنقاد الخارجيون والأعداد المتزايدة من المناصرين الداخليين على أن الالتحاق ليس كافياً. أخيراً، إن العدالة والتنوع، الشريكان التوأم للالتحاق، أنهما على ما يبدو الدعم في دوائر الحكومة القومية، رغم الحكم الأخير للمحكمة العليا الأميركية.

لا يأتي التهديد الأقوى لاستقلالية التعليم العالي في هذه الأيام من سلطة الحكومة، سواء في الولاية أو الحكومة الفدرالية، وإنما من قوى السوق. ذلك أن مسؤولية السوق تترك وضع الأولويات العامة لمطالبات السوق. ويشكك مناصروها في فعالية التخطيط الجماعي لمبادرات البرنامج وقرارات التمويل ويعتقدون أن قوى السوق هي أكثر قوة وفعالية في تخصيص البرامج والموارد. ويرد آخرون بأن الأسواق تعكس المصالح الخاصة للشرائح المهيمنة في المجتمع وليس المصالح العامة للمجتمع ككل. وثمة مقارنة جديدة تجمع بين المصالح الخاصة والعامة تدعى مسؤولية الأسواق المدارة. وهو يتبع التحذير في إعادة ابتكار حكومة "توجيه دفة" بدلاً من حكومة "تجذيف". وعوضاً عن امتلاك مؤسسات خدمة الإرسال وتمويلها بنحو جوهري، تستطيع الحكومات أن تصوغ أو "تدير" الأسواق من خلال شراء أو إعانة الخدمات التي تريدها. وتسمح هذه المقاربة للحكومة بصياغة استجابة التعليم العالي لآليات السوق كي تنجز فعالية أكبر في استخدام الموارد العامة النادرة. (الأمثلة القديمة عن مقاربات الأسواق المدارة هي المساعدة المالية الفدرالية وتمويل

البحث اللذان يذهبان إلى الطلاب والأساتذة بدلاً من المؤسسات). مرة أخرى، التوازن هو المفتاح. ذلك أن أنظمة المسؤولية الفعالة ينبغي أن تتضمن ضغط سوق كافياً لضمان رد الفعل على المطالب الخارجية وتوجيه سياسة كافياً لضمان الاستجابة للحاجات العامة مع الانتباه إلى الاهتمامات الأكاديمية الشرعية.

وضع جدول أعمال عام

يُوجع غياب الاتفاق على هذه الحاجات العامة - ما تكون الولايات والمجتمع بأمرس الحاجة إليه من الكليات والجامعات - العداء بين المؤسسات الأكاديمية والمجموعات الخارجية. فغياب الاتفاق حول التوقعات من التعليم العالي، يبقى الالتزامات مفتوحة، والطلبات غير مقيّدة، ومالكي الأسهم ساخطين. ذلك أن الحكام، والمشرعين، وقادة الأعمال يدعون باستمرار الكليات والجامعات كي تبدأ برامج وخدمات جديدة بينما يعنفونها باستمرار لأنها تحاول أن تكون كل الأشياء لكل الناس. وبدورهم، يشكو الأكاديميون من وصفهم بغير المستجيبين، حين تكون الحكومة وقادة الأعمال غامضين حيال حاجاتهم الأولية أو يغيرونها في دورات الانتخابات أو السوق (تعاونية نايت للتعليم العالي، 2002).

هناك بضع ندوات تجمع القادة الأهلين، وقادة السوق والأعمال سوية بطرق تنتج فهماً متبادلاً. وتلتقي المجموعتان غالباً في أسوأ الحالات وليس في أفضلها. ويجتمع الحكام، والمشرعون، وقادة الأعمال مع المدراء وأساتذة الجامعات في غالب الأحيان في أوقات الميزانية للمساومة على المزيد من المال كمثال اهتمامات أخرى خاصة وليس في أثناء العمل وهم يقدمون برامج في التعليم، والبحث، والخدمة. وغالباً ما يشكو الأكاديميون من انحدار في تمويل الولاية والتمويل الخاص بدلاً من الاعتراف بالدعم الكبير الذي تقدمه الحكومات والأعمال مسبقاً. فالفجوة المتسعة بين حاملي الأسهم والأكاديميين تقوّض السمة الوحيدة

التي يراها جميع المؤلفين جوهرية للتوازن بين المسؤولية والاستقلالية: الثقة (لنجنفلتر Lingenfelter، 2003؛ ماسي، 2003؛ ترو، 1996؛ جراهام، ليمان، وترو، 1995). وعلى عكس المقولة الشائعة (الكليشييه)، إن المعرفة من المحتمل أن تسبب الشكر أكثر من أن تربي الاحتقار.

من المضايقة الكاملة (360 درجة) إلى المسؤولية الكاملة

ينتقد "الخارجيون" غياب المسؤولية في التعليم العالي كحق غير قابل للتحويل بينما لا يقبلون تحمل المسؤولية لبناء أنظمة مسؤولية فعالة. ذلك أن دور الناقد غير الملزم كان مشهوراً لفترة طويلة في الدوائر الأهلية، وليس أقل من هذا في حرم الكليات. يتحدث بين Behn في كتابه إعادة التفكير بالمسؤولية الديمقراطية عن الانتقال من "مضايقة كاملة" للحكومة من جميع أطراف المجتمع لفشلها في تحقيق مصالحهم الخاصة إلى "مسؤولية كاملة"، حيث مجموعات العمل والضغط تقبل المسؤولية مع مسؤولي الحكومة لوضع الأولويات وضمان تحقيقها (2001). إن مقاربتة تحول النقد إلى التزام. ففي بعض الولايات، بدأ بعض قادة العمل، والقادة الأهلين والحكوميين وقادة التربية الانتقال من مضايقة كاملة إلى مسؤولية كاملة في التعليم العالي.

وحاولت مؤتمرات الطاولة المستديرة المدعومة من تروستات بو الخيرية، ولقاءات القمة لقادة الحكومة والأعمال والمجتمع والتعليم، التي ترعاها رابطة مجالس الإدارة، ومنظمات أخرى، أن تطور جداول أعمال عامة شاملة للتعليم العالي في عدة ولايات، بينها نورث داكوتا والميسيسيبي (بيرك، 2003، الطاولة المستديرة لنورث داكوتا، 2002؛ لجنة التوجيه في الميسيسيبي، 2002). وحدد ممثلو الحكومة، والأعمال، والمجتمع، والمنظمات، والتعليم العالي في اللجان، والقمم، ومؤتمرات الطاولة المستديرة، بشكل جماعي، الأولويات التي تكون ولاياتهم بأمس الحاجة

إليها من الكليات والجامعات العامة والخاصة في التعليم، والبحث، والخدمة، وخاصة من أجل قوة العمل والتطور الاقتصادي والشراقات مع المدارس من مرحلة الروضة إلى الثانوية.

تستطيع ندوات كهذه أن تحول الشاكين إلى مبدعين ملتزمين بضمان التعليم العالي استجابة للحاجات الأولية ويتلقى الدعم الخاص والعام كي يعالج جدول الأعمال العام ذلك. ورغم أن هذه الاجتماعات لا تزال قليلة جداً وتوصياتها جديدة جداً بحيث لا نستطيع أن نقيّم تأثيرها النهائي، فإنها تقدم أمل نقل التعليم العالي من جدل مضايقة كاملة إلى نقاش مسؤولية كاملة على الأقل.

وادی مؤتمر الطاولة المستديرة في نورث داكوتا إلى التزام مستمر من قادة الولاية، والقادة الأهليين وقادة الأعمال والتعليم ببرنامجها الذي يُدعى "المرونة في المسؤولية" (نظام جامعة نورث داكوتا، 2002). وناصر تقرير اجتماع الطاولة المستديرة ذاك شيئاً ما قريباً من المسؤولية الكاملة:

يدعو تقرير الطاولة المستديرة جميع الأطراف المعنية إلى تغيير سلوكها وطرقها في القيام بالعمل. وبينما يحتوي التقرير على كثير من التوصيات المحددة، فإن الموضوعات المهمة جداً تدعو إلى:

- أن يتوقف نظام جامعة نورث داكوتا عن التفكير بنفسه كجناح للولاية وأن يتولى مسؤولية أكبر من أجل مستقبله الخاص.
- أن تقوم الصروع التشريعية والتنفيذية للحكومة بتحرير وإطلاق قوة نظام الجامعة: أن تغيّر بناء الميزانية، وتخصيص المورد، وممارسات التدقيق كي تعكس الميثاق الجديد بين الولاية ونظام الجامعة.
- أن يلتقي القطاع الخاص مع نظام الجامعة في منتصف الطريق في تأسيس شراكات مفيدة بنحو متبادل كي يقدموا المعلمين وفرص التعلم لجيل جديد من مقاولي (entrepreneurs) نورث داكوتا.

- أن تبقى جميع الأطراف روح مؤتمر الطاولة المستديرة حية، وتتابع الحوار الذي أتى أكله مسبقاً وتحافظ على الزخم الذي تم تحقيقه من خلال عملية جمع القادة، وكثير منهم بوجهات نظر متصارعة، كي يتعاملوا في جو من الاحترام المتبادل مع المشكلات التي اكتشفوا أنهم يهتمون بها بشكل مشترك (اجتماع الطاولة المستديرة لنورث داكوتا، 2002).

يملك التعليم العالي قائمة طويلة من المشاركين الذين يجب أن يصبحوا شركاء في المسؤولية. ويشملون، على المستوى الداخلي، الطلاب، وهيئة التدريس، وطاقماً، وأوصياء، وعلى المستوى الخارجي، مدراء المدارس، وقادة الحكومات، والعمل، وقوة العمل، والمنظمات الأهلية، والإعلام الإلكتروني والمطبوع، وكلهم يستفيدون من نشاطات وخدمات برامج التعليم العالي. فالمسؤولية التعاونية أو المسؤولية التامة توحى بالحقيقة في المقولة الشائعة (الكليشية): "إذا لم تكن جزءاً من الحل، فأنت جزء من المشكلة".

ردد تقرير لجنة توجيه قمة قيادة المسيسيبي للتعليم العالي صدى هذا الموضوع: "عملت قمة قيادة المسيسيبي حول التعليم العالي بجد كي تحدد ما الذي تستطيع فعله كل مؤسسات التعليم العام والخاص، ذات السنتين والأربع سنوات، لتعزيز كفاءة ولايتنا وتحسين نوعية حياة شعبنا. ومن خلال هذه المجموعة من الأولويات، ننوي أن نقدم إطاراً مشتركاً للتقدم التربوي، والاقتصادي، والاجتماعي... لن يكون من السهل تطبيق هذا الإطار. لكننا نشعر، على أي حال، أننا نستطيع، من خلال جهد جامعي منظم، أن نحقق حلمنا في المستقبل" (لجنة توجيه المسيسيبي، 2001).

شدت اللجنة المشتركة لخطة كاليفورنيا الرئيسية (2002) على أهمية التعاون في وضع الهدف: "في غالب الأحيان يُنظر إلى الأهداف بشكل عرضي هذا إذا نُظر إليها... الهدف الأهم، هو الوصول إلى إجماع حول ما يُقصد بالأداء. ما هو

الشيء المهم للأفراد في التعليم، وكذلك للولاية، والمجتمع بعامه؟ ما هي توقعاتنا حول الفعالية والتأثير؟ ماذا عن اتساع الفرصة وعمق الإنجاز؟ هذه هي الأسئلة التي تمنح المسؤولية معناها الأعمق، والجهود لتقديم أجوبة بشكل جماعي لها هي ما يجذب الدعم من مالكي الأسهم، الذي في النهاية سيصنع أو يحطم أي نظام مسؤولية".

ورغم أن توصيات اللجنة المشتركة لخطة كاليفورنيا الرئيسية الجديدة فشلت في تلبية حاجات الولاية، فإنها دعت إلى التعاون في وضع الهدف مع جميع مالكي الأسهم كمدخل إلى المسؤولية في التعليم العالي.

التمسك، الخدمة، والبيع

تدعو "المسؤولية التامة" إلى قادة شجعان للكليات والجامعات. ذلك أن ثالث زيمسكي من القادة المركزين على المهمة، والأذكياء فيما يتعلق بالسوق، والمطلعين على السياسة في التعليم العالي يوحى بالمقتضيات المتصارعة للحفاظ على الاستقلالية بينما ينتج المسؤولية. يجب على الكليات والجامعات أن تتمسك بمهماتها، وتخدم مجتمعتها، وتبيع خدماتها. إن كلاً من هذه الأفعال يتصارع بطرق ما مع الأفعال الأخرى. ذلك أن كلية أو جامعة، عامة أو خاصة، تتمسك بمهمتها يمكن أن تفقد موجة السوق التالية. أما واحدة "تبيع" فتقول عادة للزبائن ما يودون سماعه: وواحدة "تخدم" غالباً ما ترسل رسالة هناك حاجة إليها لكنها غير مرحب بها. وبالفعل، إن الكلية أو الجامعة التي تخدم المجتمع بنحو أفضل يمكن أن تكون الواحدة التي تنتقد وتقاوم العبودية لقوى السوق، والتي هي غالباً موضات عابرة. ولا تستطيع جامعة واحدة أن تفعل كل ما تطلبه الأسواق. ينبغي أن تفعل ما تفعله بنحو أفضل من الأخريات، وهذا يعني التمسك بمهمتها فيما تباع للزبائن الذين يحتاجون إلى خدماتها أكثر. أخيراً، إن القائد المطلع على السياسة في التعليم

العالي هو الذي يستطيع أن يميز الحاجات العامة عن الطلبات الممائلة ويقنع الجمهور العام وكذلك مسؤولي الحكومة كي يلاحظوا الفرق.

لا يشجع النموذج الحالي المنظم للتفوق في الكليات والجامعات "التركيز على المهمة" وإنما "البطء في المهمة". إن تنوع التعليم العالي الأميركي هو أعجوبة العالم، وذلك بسبب جمعه المدهش بين الجماعة والكليات التقنية، والفنون الليبرالية والجامعات الشاملة، وجامعات الدكتوراه والبحث. ولكن في الوطن، تتناقش ثقافتنا الأكاديمية والجمهور العام حول خاصية الجودة فقط في جامعات الخريجين والبحث الضخمة، وإلى درجة أقل، في كليات الفنون الليبرالية الانتقائية والصغيرة. ويزدهر هذا المفهوم الضيق للجودة في التصنيفات القومية للجامعات والكليات التي ينشرها يو. إس. نيوز آند وورلد ريبورت وعدد متنام من المجلات الشعبية (انظر الفصلين 11 و12). وينبغي أن تكافئ أنظمة المسؤولية الفعالة النماذج المتعددة للتفوق الأكاديمي المستندة إلى الأداء وليس إلى الشهرة والمكانة، إلى النتائج وليس إلى السمعة، إلى التركيز على المهمة وليس إلى البطء في المهمة.

مثلث المسؤولية

استخدم مثلث بيرتون كلارك المشهور سيطرة الدولة، والأوليغارشية الجامعية، ونموذج السوق كقوى ثلاث تهيمن على تنسيق أنظمة التعليم العالي في سياق دولي مقارنة (كلارك، 1983). ذلك أن مثلثه الإداري يقدر تأثيرات هذه العوامل الثلاثة في تنسيق الأنظمة القومية للتعليم العالي. ويستبدل الشكل التالي أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق كي يخلق مثلث مسؤولية (الشكل 1-1) للتعليم العالي في الولايات المتحدة. يقيّم استجابة برامج المسؤولية للمصالح الثلاث والضغط التي تؤثر أكثر في التعليم العالي في هذه البلاد: (1) تعكس أولويات الولاية الحاجات والرغبات العامة ببرامج وخدمات تعليم عال، غالباً

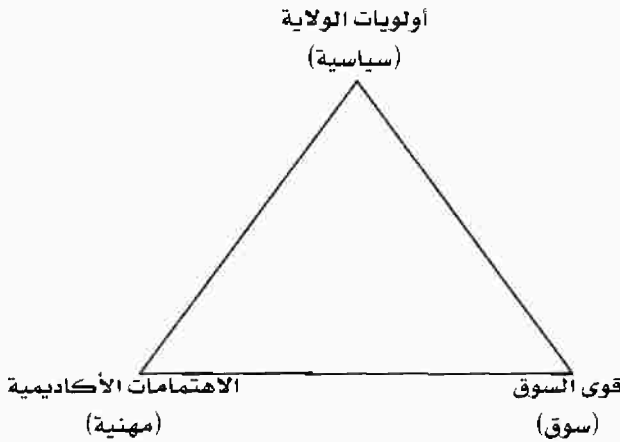
كما يعبر مسؤولو الولاية ولكن أيضاً القادة الأهليون خارج الحكومة: (2) تغطي قوى السوق حاجات المستهلك ومتطلبات الطلاب، والأبناء، والأعمال، وأيضاً الزبائن الآخرين للكلية والجامعات. فأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تعكس أيضاً، على التعاقب، الثقافات والمصالح الأهلية، والجامعية، والتجارية. وتمثل أولويات الولاية المسؤولية السياسية، وتعكس الاهتمامات الأكاديمية المسؤولية المهنية، وتحفز قوى السوق مسؤولية السوق.

لكل من الزوايا الثلاث لملتك المسؤولية جانب مضيء وجانب مظلم، يعكسان الحاجات الواسعة والمصالح الخاصة. وتستطيع أولويات الولاية أن تشكل ما يكون مواطنو ولاية بأمس الحاجة إليه من التعليم العالي، كممثل أساتذة مدارس أفضل، وقوة عمل متعلمة، ومواطنين مطلعين. تستطيع أيضاً أن تضاعف المصلحة الممائلة للحزب الذي في السلطة. وتستطيع الاهتمامات الأكاديمية أن تشجع البحث الحر والنقاش الحر للأفكار، والمعتقدات، ومؤسسات مشربة بالانفتاح والبحث والموضوعية. وتستطيع أيضاً أن تعكس نموذج سمعة المورد الخاص بالتعليم العالي الذي ينظر إلى الجودة المؤسسية في غالب الأحيان كمسألة تسجيل الطلاب الأكثر ذكاء، وتوظيف أفضل المدرسين، وتأمين معظم الموارد. ويمكن أن تعني قوى السوق تلبية حاجة المواطنين والمجتمع الحقيقية، لبرامج وخدمات، أو الاستجابة للمصلحة الاقتصادية المهيمنة في ولاية، أو لخطط تجارية أو بدع استهلاكية.

على العموم، إن أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تقدم متطلبات متصارعة، مع بعض الاستثناءات المهمة. أحياناً، يجمع الدافع إلى المكانة والسمعة بين الاهتمامات الأكاديمية، والأولويات العامة، وقوى السوق ويخضع لخدع نموذج سمعة المورد الخاص بتفوق الكليات والجامعات. وينتج هذا الجمع الغريب عدداً من المحامين والأطباء يفيض عن حاجة المجتمع بدلاً من الممرضات

والمدرسين الذين يحتاج المجتمع إليهم. أحياناً، وفي اقتصاد يقوده الابتكار، يوحد الطلب من أجل البحث مصالح أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. إن لأولويات الولاية وقوى السوق بعض المصالح المشتركة، بينما تعتمد الأخيرة على خيارات خاصة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تستمر أولويات الولاية فترة أطول من قوى السوق.

الشكل 1-1 مثلث المسؤولية



إن التعليم العالي وكلياته وجامعاته، العامة والخاصة، هو بشكل محتم مسؤول أمام أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. يجب أن يخدم الكل دون أن يخضع لأي من هذه الإلزامات. فالخضوع للمسؤولية أمام كل من هذه الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية يعني موازنة الاستجابة لضمان الخدمة دون خضوع لأولويات عامة، واهتمامات أكاديمية وقوى سوق.

وإذا ما سلّمنا بأهمية أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق كونها تمثل المسؤولية السياسية، والمهنية، والخاصة بالسوق، يبدو مركز مثلث المسؤولية وكأنه البقعة المثالية لنظام مسؤولية فعال وربما لبعض برامج المسؤولية. وتضع الفصول التالية والخاتمة ممارسة برامج المسؤولية الحالية في البقعة الملائمة في

المثلث. ويقترح بعض المؤلفين أيضاً تغييرات يمكن أن تتقلل برامجهم أكثر نحو مركز المثلث ويناقشون إن كانت تغييرات كهذه ملائمة أو حتى مرغوبة. يمكن أن يقترحوا أيضاً صلات بين البرامج التي يمكن أن تُسهم في نظام مسؤولية فعال من خلال دمج أولويات الولاية، واهتمامات الجامعة، وقوى السوق. وبغض النظر عن هوية برامج المسؤولية في الماضي والحاضر، يجب أن تجمع الجهود الفعالة في المستقبل بين كل من زوايا مثلث المسؤولية.

خاتمة

عبرت المسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة السلسلة كلها من الثقة والتنظيم الذاتي إلى القواعد والشروط البيروقراطية، إلى أهداف ونتائج الأداء، إلى مبادرات السياسة والتدخلات السياسية، وأخيراً، إلى الأسواق الخاصة وحوافز الحكومة. وكما يحدث غالباً، أدخل صانعو السياسة مبادرات جديدة دون أن يتخلوا عن الجهود الأولى. وقد شكك ثلاثة قادة تعليم عال فيما يمكن أن يعد المناقشة الآتم للمسؤولية: "لا يفتقر التعليم العالي إلى المسؤولية، بالأحرى يفتقر إلى ما يكفي من النوع الملائم ومثقل بكثير من النوع غير المنتج" (جراهام، ليمان، وترو، 1994). يمكن أن يعارض القراء وصفتهم لتحقيق المسؤولية، ولكن قلة ستخاصم مع تشخيصها. فالفتاح هو توضيح امتدادات وحدود المسؤولية وتطوير أنظمة مسؤولية فعالة ومتكاملة. ذلك أن التعليم العالي مهم جداً للمجتمع بحيث لا يمكن أن يصبح بدون قيود أمام المؤثرات الخارجية، أو موضوعاً مستكيناً للتحكم الخارجي، سواء من قبل أولويات الولاية أو قوى السوق.

ارتدت المسؤولية وجوهاً كثيرة وشهدت تغييرات كثيرة. ولكن نقادها ومناصريها، يتفقون على الأقل على نقطة: المسؤولية هنا كي تبقى. وقد ناصر الخارجيون لفترة طويلة جداً المسؤولية من أجل مصالحهم الخاصة في التعليم العالي

دون أن يقبلوا مسؤولية عن تطوير أنظمة مسؤولية حقيقية. وفي غالب الأحيان، قاوم الأكاديميون التمهيد الخارجي كفضو لاستقلاليتهم الأكاديمية وفشلوا في أن يحملوا أنفسهم مسؤولية النتائج. وإذا كان يجب أن ينجو التعليم العالي من لعنة مضايقة تامة من جميع أطراف المجتمع، يجب أن يحوّل المتذمرين إلى مبدعين لخطّة مسؤولية تامة تصممها وتدافع عنها جميع شرائح المجتمع. إذا كان يجب أن تبقى المسؤولية في التعليم العالي هنا، ينبغي على جميع الداعمين أن يستنبطوا طريقة مقبولة لموازنة الاهتمامات العامة، والأكاديمية، والخاصة بالسوق.

الفصل الثاني

المسؤولية والقطاع الخاص:

منظور الولاية والمنظور الفدرالي

وليم إم. زوميتا

يُدخل الفصل الأول استعارة مثلث المسؤولية، أي فكرة أن مقاربات المسؤولية والسياسات يمكن أن يتم تصورها بنحو مفيد بحسب موقعها في مثلث افتراضي حيث نقاط الالتقاء هي اهتمامات أكاديمية، قوى سوق، وأولويات عامة. يمثل كل من نقاط التقاطع بعداً هاماً يتعلق بإسهامات التعليم العام في المجتمع الذي يدعمه.

ولكن كيف يمكن أن ينطبق هذا الرسم البياني المفاهيمي على قطاع التعليم ما بعد الثانوي؟ سيكون هذا السؤال الاهتمام الأساس لهذا الفصل. أولاً، ينبغي أن نعالج المسألة الأكثر أهمية وهي إن كانت فكرة المسؤولية العامة متصلة بالتعليم الخاص ما بعد الثانوي وكيف. إذا كان المزودون خاصين ما علاقة صانعي السياسة العاميين بهم، وبأي معنى يجب أن يكونوا مسؤولين؟ إن جزءاً من الجواب هو التالي: ينبغي على مؤسسات ما بعد التعليم الثانوي الخاصة أن تحصل على ترخيص حكومي كي تعمل، مماثل لعقد الشركة، مثلها مثل الأعمال والمؤسسات غير الربحية في مجالات أخرى. إنها مسؤولية أمام السلطات العامة التي تمثل المواطنين من أجل سلوكها كأرباب عمل، كشاغلي أرض ومشغلي مصانع مادية يمكن أن تُنتج مشكلات إضافية للسلطات القضائية المحلية (مثلاً، التلوث، الازدحام، والسلوك السيئ للطلاب) ومسؤولة عن الأمانة المالية، والتكامل الأساسي لخدماتها الرئيسية للطلاب وزبائن آخرين وعن جودتها.

راقبت حكومات الولايات في الولايات المتحدة لفترة طويلة أداء الكليات الخاصة ومؤسسات أخرى لما بعد التعليم الثانوي في دورها الأساسي ككيانات متحدة. وكان إشرافها على مسائل تتعلق بجودة الأداء خفيفاً بنحو تقليدي، على أي حال، ويتألف بشكل رئيسي، من بعض الفحوص في المرحلة الاستهلاكية من الإدخال الظاهر للهدف والاستقرار المالي للعملية والاستجابة بين حين وآخر لارتكاب أخطاء في المالية وشكاوى خداع المستهلك.

فما هو مطلوب من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي الخاصة الربحية والمهنية هو أن تقدم معلومات عن فعالية برامجها للسلطات الفدرالية وهي خاضعة في بعض الولايات لمراجعات دورية من قبل هيئات ولاية مصممة لضمان أنها تقدم البرامج التي تُعلن عنها. أما الكليات والجامعات الخاصة (المستقلة) فلم تحصل، تقليدياً، إلا على انتباه تنظيمي قليل من السلطات التربوية الفدرالية والخاصة بالولاية، طالما هي معتمدة من واحدة من منظمات الاعتماد الأكاديمي الإقليمية التي تعترف بها الحكومة الفدرالية (انظر الفصل الرابع). ويُعتقد أن الاعتماد الأكاديمي يضمن على الأقل أرضية لجودة تعليم المؤسسات التي تسجل الطلاب الذين يتلقون مساعدة طلابية فدرالية أو من الولاية (أي، تقريباً جميع المؤسسات المانحة للشهادة) وكي تقدم، سوية مع قوى السوق، بعض المسؤولية الأساسية كي تُستخدم هذه الأموال انعاماً بشكل واف بالغرض من أجل الأهداف التربوية التي خُصصت من أجلها.

سيجادل كثيرون بأن هذا النظام من المسؤولية المحدودة لمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي خدمت الأمة جيداً، وخاصة فيما يتعلق بالكليات والجامعات الخاصة. ذلك أن "نظام" المزودين الخاصين للتعليم ما بعد الثانوي واسع ومتنوع؛ فوزارة التربية الأميركية تعترف بألف وثمانمائة من الكليات والجامعات الخاصة غير الربحية والمانحة للشهادة وبعدها مئات من تلك الربحية المانحة للشهادة، بالإضافة إلى الآلاف

من المدارس الثانوية الخاصة التي لا تمنح شهادة (المركز القومي للإحصاء التربوي، 2003). ويثير القطاع الجامعي المستقل حسد العالم بسبب جودته وتنوعه وهو دينامي جداً (برنباوم Birnbaum، 1983؛ زوميتا، 1999). وكان عدد الجامعات الربحية التي تمنح الشهادات ينمو بسرعة، وبشكل كبير استجابة لطلب متزايد من أجل تعليم ما بعد الثانوي مرتبط بالوظيفة والإمكانيات التي أتاحتها انتشار الكمبيوترات الشخصية والمداخل إلى الإنترنت (كيرب Kirp، 2003). يمكن للتنظيم الحكومي المفرط أن يخلق هذه الدينامية المستتدة إلى السوق. من ناحية أخرى، إن النمو ذاته في هذا القطاع في عدد الطلاب المسجلين يمكن أن يجذب انتباهاً حكومياً أفضل إليهم للتأكد من أن المواطنين يُخدمون جيداً وللاطلاع على التأثيرات التنافسية في المؤسسات الخاصة، وحتى العامة الأكثر تقليدية التي يمكن أن تؤثر بمقدرتهم على تقديم الخدمات. بالنسبة إلى مدى طلب هذه المؤسسات الربحية الخاصة وطلابها لمساعدة طلابية ممولّة من الشعب وحصولها عليها - كما يحدث (بوردي Burd، 2003) - فإن الحجة من أجل رقابة ومسؤولية حكومية أكثر دقة هي أقوى.

ورغم أن قلة تشكك بالنوعية الأكاديمية لمعظم المؤسسات الجامعية في القطاع الخاص ما بعد الثانوي، فإن الحقبة قد أنتجت اهتماماً خاصاً في ضمان أن أموالاً عامة محدودة تُصرف بطرق تحقق بفعالية أولويات عامة. وكما سنصف بشكل أكثر تفصيلاً فيما بعد، إن الكليات والجامعات الخاصة تتلقى تنوعاً من أشكال المعونة العامة، يتسلسل من الإعفاءات من الضريبة عبر أشكال مختلفة من (معظمها غير مباشر) الدعم المالي إلى الاعتراف باهتماماتها في صناعة السياسة بخصوص التعليم العالي العام. وهكذا يشعر بعض صانعي السياسة الآن أن كلاً من الكليات العامة والخاصة يجب أن تكون أكثر مسؤولية عن الطلاب المتخرجين بطريقة يُراعى بها التوقيت، وتبرهن أن الطلاب يتعلمون، ويبدلون ما بوسعهم للتحكم بالتكاليف والأسعار (مكيون McKeon، 2003؛ بوينر Bohner ومكيون، 2003). وبالفعل،

يخشى الكثيرون من أن بلايين الدولارات المتوفرة سنوياً في برنامج مساعدة الطلاب الفدرالي والخاص بالولاية تقدم حافزاً قليلاً للكليات كي تتجنب رفع رسوم التعليم بنسب مئوية ضخمة كل عام. وهكذا، فإن الكليات الخاصة، ومؤسسات أخرى ما بعد التعليم الثانوي هي خاضعة بقوة للأنماط نفسها من الضغوط من أجل مسؤولية متزايدة وأكثر مباشرة تواجه المؤسسات العامة الآن.

يستقصي هذا الفصل باستفاضة أساس هذه المزاعم الجديدة من أجل المزيد من المسؤولية: كيف تتناغم مع تاريخ ووجهات النظر التقليدية المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية للتعليم العالي الخاص في الولايات المتحدة وكيف أثرت التحركات الأخيرة من أجل مسؤولية أكبر حتى الآن في هذا القطاع بشكل واسع. يفحص الفصل أيضاً الدفع الحالي على المستوى الفدرالي من أجل مسؤولية متزايدة وما يمكن أن يعنيه هذا للأقسام الفرعية المتنوعة للتعليم العالي الخاص (بالنسبة للقطاع الأميركي ما بعد الثانوي هو متنوع بإفراط). أخيراً، أقدم بعض الاقتراحات حول كيف يمكن أن يتم تكييف الاهتمام الحالي بتقوية وزن عنصر "الأولويات" العامة في صناعة السياسة من أجل التعليم العالي دون إلحاق الأذى بمقدرة قطاعات الخاصة الدينامية والتي هي ذات جودة عالية. إن الإطار المفاهيمي الذي يقدمه مثلث مسؤولية ومفاهيم الاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، والأولويات العامة تُستخدم كمحركات على مدى الفصل.

المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص

من أجل فهم مسائل المسؤولية المعاصرة وتأثيرها في التعليم العالي الخاص في الولايات المتحدة، هناك ضرورة أولاً لتسليط الضوء قليلاً على خلفية نظام التعليم العالي الأميركي، وصلاته بالحكومة، والطريقة التقليدية التي تم بها تصور المسؤولية في التعليم العالي. فالكليات الأولى في أميركا مزجت العناصر العامة

والخاصة. وكانت الكليات التي تحمل امتيازات من الولاية (وسابقاً كولونيالية) تحوي في مجالسها مسؤولين عامين، وكانت تتمتع بوضع الإعفاء من الضرائب مثل المنظمات غير الربحية الأخرى التي تخدم أهدافاً عامة، وكانت تتلقى معونات عامة بين الفينة والأخرى. ولكنها كانت أيضاً دينية في توجهها، ولم تكن مدعومة مالياً بشكل متواصل من المجالس التشريعية، ولم تكن بعامّة خاضعة لإشراف وثيق من السلطات العامة (ترو Trow، 1993). وبالفعل، إن الابتكار الرئيسي في التعليم العالي الأميركي، بالمقارنة مع أسلافه الأوروبيين حيث سادت نقابات المعلمين والكنيسة المركزية وأولوية الولاية، هو فكرة مجلس إدارة من المواطنين والمسؤولين لضمان نوع من المسؤولية الاجتماعية تحت الميثاق العام للمؤسسة. أخيراً، إن هذا الشكل من المسؤولية كان موثقاً به بنحو كاف حيث إن المجالس التشريعية لم تعد تشعر بالحاجة إلى تعيين أعضائها في مجالس إدارة الكليات التي منحتها الامتياز. وبعد أن أدى حكم المحكمة العليا في قضية كلية دارتماوث إزاء وودوارد (1819) إلى استقلالية الكليات الحاصلة على امتياز من الولاية عن مجالسها التشريعية، لم تعد تلك التعيينات خياراً لما ندعوه الآن الكليات الخاصة، وتطورت مجالس الإدارة إلى وحدات قانونية تشتغل ذاتياً. وبين فينة وأخرى، يتوجب على سلطات الولاية أن تتدخل لضمان حماية الطالب أو مصالح المانح في وجه ارتكاب الشركات أو المشاكل لكن في معظم الحالات، برهنت آلية المسؤولية البعيدة أنها مقبولة وقادرة على إنتاج توازن استقلالية مؤسسية مقبولة اجتماعياً – اعتبار مهم في التعليم العالي – ومسؤولية أساسية للمجتمع.

الدور الفدرالي

ما هو غائب بنحو ملحوظ عن مناقشة هذه النقطة هو الحكومة الفدرالية. ففي الولايات المتحدة، التي تختلف عن معظم بلدان العالم في هذا المنحى، لعبت

الحكومة القومية، في كثير من تاريخ الأمة، دوراً ثانوياً وحسب في التعليم العالي. فالدستور الأميركي يترك الإشراف على التعليم للولايات (دون أن يتضمن ذلك). ومنذ الجدل الأولي حول اقتراح الرئيس واشنطن بأن يؤسس الكونغرس جامعة قومية (الأمر الذي لم يفعله أبداً) إلى سنة 1862، حين قدم قانون موريل منح أراض للولايات من أجل تأسيس جامعات عملية، لم تفعل الحكومات الفدرالية أي شيء في مجال التعليم العالي. ورغم أهمية قانون منحة الأرض، فإنه، جوهرياً "ترك النقود على المنصة" من أجل الولايات، الأمر الذي قامت بعده الحكومة الفدرالية جوهرياً بانسير بعيداً (ترو، 1993، ص: 57 و58). وفي ثمانينيات القرن التاسع عشر، وبعد إصدار قانون هاتش Hatch Act، أنشأ الكونغرس خدمة التوسع الزراعي، التي استندت إلى مؤسسات منحة الأرض، ولكن حينها كان تعاملها في الحد الأدنى فحسب مع التعليم العالي (على سبيل المثال، تمويل مؤسسات متخصصة مثل الأكاديميات العسكرية وقليل من الأخريات، سوية مع خدمة التوسع) حتى الحرب العالمية الثانية.

حينها بزغ نمطان رئيسيان من التدخل الفدرالي ساعداً في صياغة سياسات لاحقة ومجاذلات تنطوي بنحو محتوم على معانٍ ضمنية لتطور التفكير بالمسؤولية. كان أحدها بزوغ التنمية والبحث الكبيران والمدعومان فدرالياً في الجامعات، العامة والخاصة في آن واحد. ورغم أنه في السنوات الأولى لما بعد الحرب كانت المنح تُقدم للباحثين الجامعيين على أساس مراجعة الأنداد والتنافس وفق بعض الشروط على ما يبدو (سميث، 1990)، ومع نمو مبالغ وأهمية البحث الخاضع للإشراف الفدرالي، نمت تجهيزات المسؤولية وازدادت أهمية. وتمت مراقبة المنح والعقود بدقة أكبر، من أجل التماسي مع قواعد مسؤولية معقدة بنحو متزايد وليس من أجل استحقاقات منتجاتها البحثية. وعانت الجامعات من بعض الضرر الخطير في العلاقات العامة في بداية التسعينيات وذلك بسبب ممارسات مشكوك بها مثل

فرض تكاليف غير مباشرة للمنح الفدرالية، وكان المهاجمون الأكثر فظاعة هم المؤسسات الخاصة (ترو، 1993). وفي بداية السبعينيات، بدأ صانعو السياسة الفدراليون باستخدام نفوذ منحهم وعقودهم الكثيرة مع الجامعات كي يضغطوا عليها كي تتماشى بشكل أكثر دقة مع أهداف السياسة الفدرالية بخصوص فرص التوظيف المتساوية والفعل الإيجابي في توظيف هيئة التدريس وتسجيل الطلاب. وفي بداية ومنتصف التسعينيات، حاول الكونغرس فرض أدوات سيطرة تنظيمية كبيرة على المؤسسات ما بعد الثانوية، في محاولة للحد من نسب عالية من تخلف الطلاب عن تسديد القروض. أيضاً، في الوقت نفسه، أصبح رجال القانون مهتمين بالارتفاع الكبير في نسب رسوم التعليم وتحدثوا عن وضع حوافز قوية للتحكم بالأسعار ولكنهم انتهوا إلى الاستقرار على لجنة لتفحص المسألة. وهكذا إن مدى تشديد صانعي السياسة على أشكال المسؤولية في الجامعات، وبينها الخاصة، من أجل أولويات عامة معينة كانت في ازدياد لعدة عقود. مع ذلك، إن نطاق المسائل التي طلبت الحكومة الفدرالية حلها مسؤولية من الكليات والجامعات الخاصة بقيت ضيقة تماماً.

وأثرت روابط البحث والتنمية والحكومة الفدرالية في عدد قليل نسبياً من المؤسسات الخاصة (أو العامة)، وبنحو رئيسي جامعات البحث المكثف. ولكن بزغت أيضاً في نهاية الحرب العالمية الثانية ظاهرة المساعدة الفدرالية الأكثر انتشاراً لطلاب ما بعد الدراسة الثانوية. وكان التجلي الأول هو قانون سرعة الحقوق GI Bill لعام 1944، الذي قدم المساعدة للكليات مباشرة ولأكثر من 2.3 مليون من الطلاب، بالإضافة إلى 1.2 مليون آخرين بعد الحرب الكورية (وزارة شؤون المتطوعين، 2003). وجاءت برامج فدرالية أخرى لمساعدة الطلاب - قروض الطلاب للدفاع القومي - بعد الإحساس بالأزمة الذي سببه نجاح السوفييت في إطلاق أول قمر صناعي يُدعى سبوتنيك في سنة 1957. ثم جاءت برامج واسعة من

المنح والقروض أنشئت في سنة 1965، حين سُنَّ قانون التعليم العالي الأول، وتم توسيعه في سنة 1972 بعد إعادة المصادقة الأولى على القانون. وهنا أيضاً اختارت الحكومة الفدرالية بوضوح أن تستخدم قوى السوق في تخصيص فوائده برامج المساعدة هذه للطلاب بدلاً من اختيار مؤسسات مساعدة مباشرة، رغم أن الممر الثاني له مناصرون أقوياء (ترو، 1993).

استنتج كثير من المحللين أن هذا الخيار الاستراتيجي الرئيسي لعب دوراً رئيسياً في دعم استقلالية وتنوع نظام التعليم العالي الأميركي، وصاغ طبيعة مناقشة المسؤولية. وفي النظام الذي تطور حتى الآن تُعد السوق آلية المسؤولية الرئيسية لضمان أن الكليات والجامعات الخاصة هي مسؤولة عن تحقيق نتائج يريدها الناس بالمعونات العامة غير المباشرة التي تتلقاها. فإذا كانت مؤسسة لا تقدم خدمة مرغوبة اجتماعياً أو مستوى جودة عالٍ، من المفترض أن يعكس الطلاب، ومن بينهم الحاصلون على مساعدة حكومية هذا في خيارات تسجيلهم، وأن تعدّل الكلية ما تقدمه وإلا تواجه كارثة مالية.

إن النقاش الحالي على مستوى السياسة الفدرالية حول مسؤولية التعليم العالي يجب أن يُفهم في ضوء هذه الخلفية التاريخية. بالفعل، من أجل توظيف المقولات المفاهيمية التي تقود التحليلات في هذا الكتاب، يمكن للمرء أن يقول إن السياسة الفدرالية في التعليم العالي حتى الآن واصلت التضييق على اهتمامات أكاديمية واسعة مع تقدم المعرفة (من خلال كل من التربية والبحث) من خلال قوى السوق في منحة البحث التنافسية وأنظمة مساعدة الطلاب - التي هي مفتوحة بنحو كامل للمؤسسات الخاصة - كي تلاحق الأولويات العامة. المشكلة الآن هي أن صانعي السياسة اليوم يرون المزيد من التباين بين الاهتمامات الأكاديمية والأولويات العامة أكثر مما كان صحيحاً في الماضي.

دور الولايات

لا تزال للولايات مهمة سياسية رئيسية في الإشراف على التعليم العالي. حالما تتجاوز منح الترخيص ووظائف الحماية العامة، فإن درجة تدخل الولاية في الكليات الخاصة والجامعات تتنوع بنحو معتبر. ففي جميع الولايات الخمسين، ثمة قطاع تعليم عال، "تملكه" الولاية، ويخدم أغلبية الطلاب المسجلين (المركز القومي لإحصائيات التربية، 2003) ويجذب معظم انتباه صانعي السياسة.

قبل رسم بعض الملامح الأساسية للتنوع في علاقات الولاية مع التعليم العالي الخاص والتفكير بالمعاني الضمنية للمسؤولية، من الضروري وصف سياسات الولاية الرئيسية التي يمكن أن يكون لها تأثير على الكليات الخاصة والجامعات ونتائجها. ربما كان الأهم هو السياسات الضريبية. وكمثل معظم مؤسسات الخدمات غير الربحية، إن الكليات والجامعات مؤهلة في كل الولايات الخمسين للإعفاء من ضرائب الولاية والملكية المحلية، وبنحو رئيسي من ضرائب دخل الشركة. وتقدم معظم الولايات أيضاً منحاً للكليات غير الربحية قابلة للاقتطاع من ضرائب فردية وخاصة بالشركات، وبعضها لديها برامج تتخلى عن ضرائب المبيعات لصفقات معينة من قبل هذه المؤسسات. وكمثل السياسات الضريبية الفدرالية المتماثلة، تستند هذه الإعفاءات إلى مفهوم مفاده أن منظمات كهذه تخدم هدفاً عاماً يجب أن تُشجع، وتستحق المعونة الاجتماعية المتمثلة بعائد الضرائب السابق. إن جزءاً من المنطق الضمني لإدراج الكليات والجامعات الخاصة هو، إذا كان هناك عدد أقل من هذه المؤسسات لا تتلقى معونات الضرائب، فإن القطاع العام سيتعرض للضغط من أجل أن يُحسن التصرف بالأموال.

إجمالاً، إن المعونات المقدمة للتعليم العالي الخاص من خلال أولويات الضرائب هي جوهرية تماماً (تومسون Thompson وزوميتا، 2001). ويشكل هذا نفوذاً قوياً

لطلب المسؤولية منها. وكما درجت العادة، لا الولايات ولا الحكومة الفدرالية قامت باستخدام هذا النفوذ بشكل فعال. كانت ملاحظتها للمسؤولية مقتصرة بشكل كامل على فحص المؤسسات التي تستفيد من السياسة الضريبية ولكنها ليست في الحقيقة غير ربحية، وعلى تحديد تدفق الدخل داخل غير الربحية التي يمكن أن تُفرض عليها الضرائب بحجة أنه دخل "عمل" (مثلاً، تأجير الملكية أو دخل مكتبة). فسياسة رفع اليد هذه متألقة مع مقارنة سياسة التعليم العالي الأميركية التاريخية التي قدمت معونات عامة كبيرة من خلال الطلاب وسمحت لهم أن "يصوتوا بأقدامهم" * حول أين ينتهي المال بدلاً من دعم المؤسسات بشكل مباشر وكامل⁽¹⁾.

وإذا سلّمنا أن إعفاءاتها من الضريبة وخياراتها هي غير قابلة للهجوم بشكل واسع، فإن سياسات الولاية التي تراها مصالح الكلية الخاصة على أنها أكثر أهمية لها هي عادة سياسات مساعدة طلاب (زوميتا، 1989، 1996). وكما أشير، تقدم جميع الولايات تقريباً منحاً وأشكالاً أخرى من المساعدة لطلاب ما بعد الدراسة الثانوية، وبينهم المقيمون في الولاية الذين يسجلون في كليات مستقلة مرخصة (الجمعية القومية لمنح طلاب الولاية وبرامج المساعدة، 2003). وتسمح بعض الولايات للطلاب المسجلين في مؤسسات خاصة غير ربحية وحتى غير مانحة للشهادة بأن يشاركون. وثمة تنوع واسع عبر الولايات في الحجم النسبي لبرامج مساعدة طلابها، وتندرج من ولايتين لا تمنحان مساعدة على الإطلاق إلى جورجيا، التي قدمت أكثر من 1500 دولار لكل طالب مسجل ما قبل التخرج في 2001-2002 (الجمعية القومية لمنح طلاب الولاية وبرامج المساعدة، 2003). إن حجم هذه البرامج وشروط مشاركة طلاب الكلية الخاصة فيها - حجم وعدد المنح، دور الحاجة المادية إزاء الجدارة

❖ يُظهر موقفه بمغادرة مكان ما أو دخوله.

الأكاديمية في تحديد الأهلية، كم من رسوم التسجيل يمكن أن يُقدر في حساب حاجة الطالب وهلم جرا - هي مسائل أساسية لكثير من الكليات الخاصة، وخاصة تلك التي تفري كثيراً من الطلاب كي يأتوا من ولايتهم الأم. وأظهر البحث التجريبي أن تمويل برامج المساعدة هذه له تأثير مهم في تسجيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض أو المتوسط وبعض جماعات الأقليات في كليات وجامعات خاصة أقل انتقائية (تومسون وزوميتا، 2001). ورغم أن دولارات الولاية المهمة تتدفق إلى الكليات الخاصة من هذه البرامج عبر طلابها، لا يظهر البحث حتى الآن إلا إشارة قليلة بأن الولايات استخدمت هذه الرابطة لإتباع إجراءات مسؤولية عدوانية تؤثر بالتعليم العالي الخاص. وإذا كانت إجراءات المسؤولية الفدرالية المرتبطة بمساعدة الطلاب ملاحقة بشكل ناجح، فإن الولايات تستطيع أن تتبع بشكل جيد المثال الفدرالي.

ثمة روابط مالية أكثر مباشرة بين الولايات والكليات والجامعات الخاصة في بعض الولايات. حدّد زوميتا (1996) على الأقل سبع ولايات ببرامج استمرت طويلاً للدعم المالي المباشر للكليات والجامعات الخاصة وثمانية عشرة أخرى بعقود من نوع ما مع كليات كهذه. فهذه البرامج هي بشكل أكثر شيوعاً ترتيبات تقتضي أن تدفع الولاية للمؤسسة الخاصة على أساس فردي من أجل تسجيل أنماط خاصة من طلاب الجامعة من القاطنين في الولاية، بغض النظر عن الاختصاص. وفي دراسات تمت في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، لم يعثر زوميتا إلا على أدلة قليلة حول استخدام الولايات لهذه البرامج كآليات لفرض مسؤولية قائمة على النتيجة على المؤسسات الخاصة (1989، 1996). وينوه بيرك أن مسوحاته كشفت عن حالتين من هذا النوع فحسب في الأعوام الأخيرة (2003). كانت إحدهما محاولة في بنسلفانيا لربط تمويل الولاية لأداء لكل من الكليات والجامعات العامة والخاصة بنسب التخرج فيها. لكن لم يستمر هذا إلا سنة واحدة بسبب نتائج سياسية سيئة بينما أنجزت المؤسسات الخاصة النسب المحددة فحسب. وفي أوهايو، تكافئ

عمليات تمويل الأداء التي تستحقها الكليات والجامعات الخاصة، بحسب برنامج تحدي البحث، المؤسسات بشكل يتناسب طرذاً مع دعمها للبحث الخارجي. ويفيد بيرك Burke أن جامعتين خاصتين تلقيتا بعض التمويل من هذا البرنامج في الأعوام المالية 2000-2003 (بيرك ومعاونوه، 2002). ومن الواضح أن هذه البرامج قدمت في الحالتين تمويلًا إضافيًا كمكافآت للأداء بدلاً من محاولة ربط جداول التمويل الموجودة بإجراءات الأداء.

وبين القوى التي تمتلكها معظم الولايات في مجال سياسة التعليم العالي هناك قوة مراجعة أو نقض ورفض تمويل برامج أكاديمية جديدة تقترحها كليات وجامعات خاصة. ففي عدد من الولايات، تستطيع سلطات الولاية أيضاً أن تدعو إلى إلغاء البرامج الأكاديمية الموجودة. ويمكن أن تشجع مصالح التعليم العالي الخاص على الاستخدام العدواني إلى حد ما لقوى مراجعة البرامج والمصادقة هذه حين تنشُد المؤسسات العامة برامج جديدة تشعر المدارس الخاصة أنها ستتعدى على "بقعتها". فالكليات الخاصة تفرض رسوماً مرتفعة، بما أنها تعمل بمعونات عامة أصغر بكثير. وتجادل بأن السعر العالي يضرها تنافسياً ويمكن أن يهدد صحتها المالية. أما الكليات العامة فتقول إن برامجها ستقدم مدخلاً إضافياً مخفض السعر للطلاب الذين لا تستطيع الكليات الخاصة تقديم ما يمكن أن يخدمهم. ما هو خفي في هذه المجادلات هو الزعم بأن الكليات والجامعات الخاصة تخدم أهدافاً عامة بطرق يمكن أن تعوق الحاجة إلى مؤونة عامة إضافية وأن السلطات العامة يجب، على الأقل، أن تنبّه إلى "المصالح الأساسية" لهذه المؤسسات.

فيما وراء ذلك، أكدت بضع ولايات سلطتها على الكليات والجامعات الخاصة مباشرة في مراجعات البرنامج. وبشكل أكثر بروزاً، في ولاية نيويورك، قامت هيئات التعليم العالي بإبطال ترخيص برامج الدكتوراه في الجامعات الخاصة

والعامة أيضاً بحجة جودة أو إنتاجية غير سوية (روي Roy، 1996). وفي بضع ولايات أخرى، قامت وكالات الحكومة بين فينة وأخرى بالتعليق بشكل غير مفضل على جودة برامج دكتوراه المؤسسات الخاصة واقتُرحت تخفيضها. فيما وراء ذلك، فعلت الولايات القليل لاستخدام السلطة القانونية أو نفوذ التمويل للتأثير في صياغة برنامج الكليات والجامعات المستقلة.

هناك مسألة تعليم عال أخرى لها أهمية للكليات الخاصة هي سياسات التسعير للمؤسسات العامة، التي يضعها في غالب الأحيان صانعو السياسة في الولاية أو يؤثرون فيها. هنا الكليات الخاصة هي أحياناً قلقة من أن الرسوم العامة المنخفضة أو بطيئة النمو جداً تضعها في حالة سيئة على المستوى التنافسي. يقدم تومسون وزوميتا (2001) دليلاً على أن تسعيراً منافساً كهذا يمكن أن يحدث فرقاً في تسجيلات الكلية الخاصة. بالطبع، هناك إشارة قليلة إلى أن مصالح القطاع الخاص سترحب بتدخل الولاية في ممارساتها في وضع الأسعار كتعويض بدل.

أخيراً، تلعب هيئات الولاية دوراً أكبر أو أقل في "سياسات المعلومات". وقد حاولت بعض الولايات بنحو فعال أن تعمل مع مؤسسات في جميع القطاعات كي تزيد المعلومات عن محاسن الكلية وكيف يُدفع لها من أجل زيادة نسب المشاركة. ذلك أن سياسات كهذه تستطيع أن تعمل لصالح جميع المؤسسات. وتقع على عاتق الولايات مسؤولية أساسية من أجل الانتباه قليلاً إلى التمثيلات التي تقوم بها المؤسسات للطلاب الأقوياء، ومع بزوغ عصر المعلومات، نشد بعضها أيضاً تشجيع جودة وتمثيل المعلومات المتاحة عن البرامج والطلاب والتكاليف وخصائص أخرى من المؤسسات لتعزيز قدرة الطلاب على القيام بالخيارات الحكيمة. وهناك تنوع واسع لكيفية قيام الولايات باتباع حثيث لهذا النوع من السياسات، وخاصة فيما يتعلق بالمؤسسات الخاصة، ولكن من المحتمل أن تكتسب أهمية متزايدة في المستقبل.

مواقف سياسة الولاية من القطاع الخاص

وإذا ما وضعنا هذه السياسات في عين الاعتبار، نلاحظ أن هناك تنوعاً أكبر في طرق تعامل الولايات مع قطاعات التعليم العالي المستقل الخاصة بها. ففي تحليل تجريبي تم في البداية، حددت ثلاث "مواقف سياسية" للولايات إزاء هذا القطاع التي، سوية مع مؤسستين مهجنتين، عبرت إلى حد ما، بنحو جيد، عن هذا المدى من التنوع. (انظر زوميتا، 1996، من أجل تفاصيل حول المنهج. لا تحتاج الولاية إلى الحصول على كل الملكيات التي من نمطها ولكن يجب أن تعرض عدة منها). أما في موقف سياسة عدم التدخل فتتجاهل الولايات بنحو كبير إسهامات القطاع الخاص في أهداف سياسة الولاية في التعليم العالي وتخصص تقريباً انتباهها حصرياً للشرائح العامة. وبنحو غير مفاجئ، تمتلك معظم الولايات نسبياً (كثير منها أقل سكاناً في السهول أو الأقاليم الغربية) قطاعات خاصة صغيرة.

في الطرف الآخر من الطيف هناك بضع ولايات (بشكل ملحوظ فلوريدا، إيلينوي، ماريلاند، ونيوجيرزي) وُصِفَتْ كولايات تخطيط مركزي، تتسم بجهود للاستفادة الواضحة من القطاع الخاص لخدمة حاجات الولاية بطرق مخططة. على سبيل المثال، يُفكر بشكل بارز بهذه المؤسسات الخاصة في ولايات كهذه في الخطط الرئيسية و"تمنح" تقريباً حصصاً محددة من التسجيل المتنامي أو المبادرات لتلبية الحاجات البرامجية في حقول التخصص. وهي أيضاً ممثلة بنحو نمطي في الهيئات الصانعة لسياسة التعليم العالي في الولاية وخاضعة لعملية جمع معطيات ومراقبة برمجية من الولاية أعلى من المعدل. وبنحو ملازم، تتلقى المؤسسات المستقلة في ولايات كهذه عادة (سواء بنحو مباشر أو غير مباشر من خلال ترتيب مساعدة الطلاب) تمويلاً مهماً من الولاية؛ وهي أيضاً مفضلة في هذا من حيث إن رسوم التعليم في المؤسسات العامة مرتفعة نسبياً وخاضعة لتنظيم معتبر من الولاية.

اتسمت مجموعة أخرى من الولايات ذات الحجم المتواضع بأنها تنافسية في السوق في موقفها السياسي (مثلاً، كولورادو، جورجيا، ميشيغان، وتكساس)، وتضع في عين الاعتبار الإسهامات القوية للقطاع الخاص تاركة قوى السوق، بدلاً من تخطيط الولاية وإدارتها الواضحة، تلعب دوراً رئيسياً في مسائل كهذه كمثل تخصيص معونات الطلاب والولاية. وأظهرت مجموعة كبيرة من الولايات (14) أيضاً عناصر مهمة من مواقف تنافس السوق والتخطيط المركزي في آن في مزيج سياستها. الأمثلة البارزة في هذه المجموعة تشمل إنديانا، ومينيسوتا، ونيويورك، وبنسلفانيا، وفرجينيا. (كانت هناك أيضاً ولايات مهجنة تنافسية في السوق تتبع سياسة عدم التدخل بالإضافة إلى ثلاث ولايات كان مزيجها السياسي غير قابل للتصنيف تستخدم هذه الخطة). ومالت الولايات المهجنة المتنافسة في السوق، ذات التخطيط المركزي التنافسي في السوق أيضاً، إلى إظهار نمو أكبر في تسجيل القطاع الخاص، وإنفاق عام أقل على التعليم العالي لكل فرد (ولكن ليس إنفاقاً أقل على كل طالب في المؤسسات العامة)، ومشاركة عامة في التعليم العالي أعلى من مشاركة ولايات نموذجية أخرى. تبدو هذه مجموعة مهمة من النتائج لولايات بقطاعات خاصة مهمة تستطيع المساعدة في تلبية المطالب المتنامية الحالية من أجل التعليم العالي في الحقبة الحالية من الموارد العامة المحدودة.

يُظهر هذا التحليل أن الولايات ترى، إلى درجة أكبر أو أقل، أن الكليات والجامعات الخاصة تخدم أهدافاً عامة وبأنها تلبي، قانونياً، الحاجات التربوية للطلاب. وتتلقى هذه المؤسسات، على الأقل، بنحو غير مباشر، موارد عامة وخيارات سياسة لتسهيل تنفيذها لمهمتها الاجتماعية. وهي تهدف إلى تخفيض مطالب من أجل تمويل الحكومة المباشر لتعليم جميع الطلاب في القطاع العام. ومن الواضح أنه تقع على عاتق حكومات الولايات مسؤولية ضمان إجراء ما من المسؤولية الاجتماعية من هذه المؤسسات، يتعلق بجودة خدماتها وإدارتها. رغم هذه

المسؤولية، نادراً ما تجاوزت الولايات حتى الآن تقديم آليات للتأكيد الأساسي بأن المدارس هي مؤسسات تربوية شرعية، مدارة بشكل تنافسي مالياً، وعلى الأقل إلى الحد الأدنى محترمة كمربية في داخل مجالها (أي، مرخصة).

يمكن أن تتغير هذه المقاربة المتساهلة. ونظراً لازدياد المطالب من أجل مسؤولية المؤسسات العامة، يمكن أن نرى جيداً صانعي السياسة في الولاية يأخذون بعين الاعتبار أشكال الدعم السري والعلني العام الذي تتلقاه هذه المؤسسات شبه العامة ويتساءلون لماذا لا تكون مسؤولة أيضاً عن نتائج تربوية وأخرى متعلقة بها. بالتأكيد، سيتم تسريع هذه العملية إذا أكدت الحكومة الفدرالية نفوذها القوي الواسع وطالبت بمسؤولية مستندة إلى النتيجة من الجامعات والكليات الخاصة.

المناخ المعاصر للمسؤولية في التعليم العالي الخاص

من المهم أن ننتبه عند هذه النقطة لماذا يمكن ألا تُعد كافية بعد الآن وجهات النظر والآليات التقليدية القائمة للاستجابة لمزاعم المجتمع من أجل مسؤولية مؤسسات التعليم العالي، وخاصة المؤسسات الخاصة. ففي جذر المسألة، يقوم الاقتصاد المعولم، المتغير بسرعة، والذي تقوده التكنولوجيا بممارسة ضغط تنافسي متزايد على جميع أنواع المنظمات، والحكومات، والمؤسسات غير الربحية، بالإضافة إلى شركات الأعمال. وينبغي أن تتنافس الشركات بشكل مباشر مع منتجين كلفتهم قليلة في جميع أنحاء العالم، ويتغير المتنافسون والتكنولوجيا التي يستخدمونها بسرعة. وينبغي أن تتنافس الكليات والجامعات بالطريقة نفسها على نحو متزايد، وخاصة الكليات الخاصة المعروفة أقل من غيرها والتي هي مستقلة في رسومها التعليمية التي يجب أن تصارع باستمرار للحفاظ على تسجيل الطلاب (برينيمان Breneman، 1994). وتجد جميع المؤسسات الأكاديمية تقريباً التنافس متصلياً ومتطلباً خاصة في مجال التعليم الافتراضي سريع الانتقال. إن أوصياء

الكلية والجامعة ورجال القانون المنصرفين إلى العمل التجاري يتوقعون الآن أيضاً من المؤسسات أن تكون مواكبة للتطور في برامجها وقدراتها التكنولوجية، بالإضافة إلى أن تكون منظمة وفعالة. وقد مر كثير من صانعي السياسة هؤلاء في ضيق مادي مؤلم وإعادة هندسة في منظماتهم الخاصة ويتوقعون الأمر نفسه من كلياتهم وجامعاتهم. في غضون ذلك، من المعروف أن دافعي الضرائب مقاومون للدعوات من أجل عائدات متزايدة للبرامج، وبينها تلك التي تستفيد منها الكليات والجامعات الخاصة. نتيجة لذلك، تنشأ الضغوط من أجل الفعالية وتأثير الأسعار.

ظهرت أيضاً تغييرات في التوقعات في الجانب الذي يتعلق بالتأثير والأداء من المعادلة. فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات وقوى نشرها جعل من الممكن جمع، وتأويل، وتقديم ثروة من المعطيات حول الأداء المؤسسي كانت غير قابلة للتصور منذ عشرين عاماً. ذلك أنه طلب من مزودي الصحة، مثلاً، العاميين والخاصين أن يقدموا معطيات دقيقة عن سمات المرضى، والتكاليف، والنتائج التي يمكن مقارنتها مع مرور الزمن وعبر المنظمات. ومن المطلوب الآن من المدارس الابتدائية والثانوية أن تشرح وترفع تقارير عن خصائص الطلاب، والإنجاز الأكاديمي، وفعالية البرامج. ويسأل صانعو السياسة: لماذا لا يطبق مقياس الأداء نفسه على التعليم العالي، القطاع الذي يعد إسهامه في رخاء الفرد أو الولاية أو الإقليم مهماً لماذا لا يمكن أن يتم استنباط تكاليف كل طالب، ونسب المتابعة والإتمام، وإنجازات ما بعد التخرج، وحتى إجراءات تعلم الطلاب وتُقارن مع مرور الزمن وعبر المؤسسات من أجل تقديم معلومات وحوافز لتحسين الأداء المؤسسي ورفع تقارير عن خيارات الطلاب في المدارس؟ تبدو الفكرة الأساسية بسيطة وقابلة للتطبيق بنحو واسع، نظراً للحضور الكلي لتكنولوجيا المعلومات الحديثة. فالكليات والجامعات الخاصة، التي يشرف عليها أوصياء، لهم تجربة في العمل التجاري، سوية مع قطاعات أخرى مدعومة مالياً بشكل مشابه من خيارات

السياسة العامة و(في معظم الأحيان) معونات غير مباشرة، تبدو من غير المحتمل أن تبقى معفاة طويلاً من تلك المطالب.

إن رجال القانون وأوصياء الكلية والجامعة، والمانحين الكبار، كذلك، هم أقل ميلاً مما كانوا عليه في الماضي، كي يذعنوا للقيم، والتحذيرات، والتقاليد الأكاديمية التي يمكن أن تعيق الكثير من إجراءات المسؤولية الجديدة. فقد درس معظمهم في الكلية ودفعوا لأطفالهم كي يسجلوا فيها، مما منحهم منظوراً داخلياً يقود أحياناً إلى الارتباب حول كيفية سريان بعض الأمور في الجامعة، وخاصة كيف تجري بفعالية. وفي الوقت نفسه، فإن مجالس الأوصياء، والتي تُنظر إليها تقليدياً كحرس للاستقلالية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية في آن، غالباً ما ينظر إليها رجال القانون وقادة الرأي الآن على أنها حامية جداً للمصالح والامتيازات المؤسسية على حساب منظورات خارجية حول أشكال ملائمة للمسؤولية (انظر الفصل 3). ورغم أن اهتمامات إدارية كهذه تم تقويضها تقريباً بشكل كامل في المؤسسات العامة في الماضي، فإن هناك علامات ظاهرة أن صانعي السياسة، الذين يقدمون عشرات الملايين من دولارات الضرائب النادرة كل عام لمساعدة الطلاب، يعبرون عن شكوك حيال الحاجة إلى زيادات رسوم تعليم دائمة والتي يزداد تضخمها في القطاع الخاص كما في القطاع العام (بوينر ومكيون، 2003). فالكليات والجامعات الخاصة هي أيضاً معرضة كمنظيراتها العامة لخطر العجز عن تقديم شرح واضح لأية مهارات ومعرفة يكتسبها طلابها.

مع ذلك هناك اختلافات مهمة بين القطاعين الخاص والعام وثيقة الصلة بالجدل حول المسؤولية. وكان داعمو التعليم العالي الخاص دوماً كائنات سوق إلى درجة أكبر من المؤسسات العامة (ترو، 1993). يجب أن تتنافس الكليات والجامعات الخاصة من أجل الطلاب وأيضاً من أجل دعم المانحين؛ فمعظمها يعتمد

بشكل كبير على رسم تعليم سنوي وعائدات طلابية مشابهة، إذ تتلقى هبات متواضعة جداً بالمقارنة مع ميزانياتها السنوية (برينيمين، 1994). ذلك أن الضغط التنافسي في جزء كبير من هذا القطاع شديد جداً، وينتهي عدد كبير من الكليات الخاصة إلى الإغلاق (برنباوم، 1983؛ زوميتا، 1999) وهذا نادراً ما يحدث لنظيراتها العامة. فالمؤسسات التي تتلقى منحاً قوية (وعادة أيضاً فائضاً من المتقدمين) هي أكثر انعزلاً من قوى السوق ضد تهديدات تمس بقاءها، لكنها تتنافس بقوة مع أندادها من أجل طلاب متفوقين، وهيئة تعليمية متميزة، وتبرعات، ومنح. فالقطاع دينامي تماماً في مجمله، من حيث إن مؤسسات خاصة جديدة تظهر في المشهد تقريباً بنحو متكرر كما تغادر تلك القديمة، مشيرة إلى استجابة ملحوظة إلى احتياجات اجتماعية متبدلة تعبر عنها متطلبات الطلاب من أجل أشكال خاصة من التعليم العالي. ورغم أن أكثر من مائة مؤسسة توقفت عن العمل، فإن القطاع الجامعي المستقل نجح في الاحتفاظ بحصته من التسجيلات بالمقارنة مع القطاع الأكاديمي العام المدعوم مالياً في فترة تمتد من 1980 إلى 1995، وهذا إنجاز ملحوظ في وقت كانت فيه العوامل الديموغرافية والاقتصادية غير مفضلة بشكل عام (زوميتا، 1999).

تمثل هذه الدينامية التنافسية شكلاً مهماً من المسؤولية الاجتماعية للتعليم العالي الخاص. فالإشارات في أسواق الطلاب، والمانحين، ومنح البحث تعكس قيماً لها أهمية بالنسبة للمجتمع الأميركي، وهكذا يمكن أن تستمر بضع كليات خاصة أو تزدهر دون أن تكون مستجيبة ومسؤولة أمامها. بالفعل، يصبح تأثير أسواق كهذه أكثر انتشاراً حين تخفّض الولايات معونات المباشرة للكليات والجامعات العامة، فالأسعار ترتفع في هذا القطاع، وتلعب مساعدة الطلاب دوراً أكبر في تمويل التعليم العالي (مورتنسون Mortenson، 2002). ونظراً للتقدم في

تكنولوجيا المعلومات يمكن أن تُربط سياسات المسؤولية بهذه القوى لتزويد صانعي القرار الخاص بالسوق بمعلومات أكثر دقة حول خياراتهم.

يستطيع المرء أن يتصور مقاربة للمسؤولية مصممة كي تكون أكثر توجهاً نحو "الخارج" أي إلى المستهلكين والزبائن أكثر مما هي متجهة إلى "الأعلى"، نحو الحكومة وصانعي السياسة، على الأقل بالنسبة للمؤسسات الخاصة. وستبنى على معلومات صحيحة، قابلة للمقارنة، عن عناصر أداء كانت مبهمة سابقاً مثل "قيمة إضافية" لتعلم الطالب من قبل مؤسسة من بداية الالتحاق إلى التخرج، ونسب الإتمام المستندة إلى خصائص الطالب لدى الدخول، وإنجازات المهنة التي يمكن أن تُعزى إلى جهود المؤسسة. فالدور الرئيسي للسياسة العامة في نظام كهذا سيكون مراقبة جودة المعلومات في السوق وقابليتها للمقارنة، لضمان قاعدة الجودة، وكي تعمل في تلك الحالات التي تقع بين فينة وأخرى حين يتم استغلال الأفراد، وبالطبع، لوضع وإدارة المعونات الاجتماعية لتكاليف التعليم العالي. لن يكون نظام كهذا دون متساكله لكنه سيخفف كثيراً من مشكلات أنظمة المسؤولية المتجهة نحو الأعلى التي يمكن أن تهدد الاستقلالية المؤسسية المرغوبة وتنتج ضيقاً في الرؤية واستجابة اجتماعية أقل قوة في نظام مزدهر شبيه بالسوق. سأعود إلى مجموعة الأفكار هذه فيما بعد.

حركة مسؤولية الولاية والقطاع الخاص

كما أشير سابقاً، ليس هناك أدلة كافية توضح أن الولايات وسّعت محاولات الكليات والجامعات الخاصة لربط تمويل التعليم العالي بالأداء المؤسسي. ويبدو أن الولايات التي تقدم تمويلاً مباشراً للمؤسسات الخاصة لا تفعل شيئاً سوى أنها تؤكد لنفسها أن المباني التي تدعمها بُنيت أو أن الطلاب الذين دفعت من أجلهم تم تسجيلهم في البرامج المحددة. هذه إجراءات إذعان للمسؤولية بدلاً من مقاييس

مسؤولية عن الأداء. فنيويورك في برنامج مساعدتها الذي يدعى بندي، وميشيغان، في برنامجها الأصغر بكثير لمساعدة مهن الصحة، تجسدان تحولاً في مدفوعات مخصصة لكل شخص من أجل مقارنة تسجيلات محددة. ففي هاتين الولايتين، تتلقى الكليات والجامعات الخاصة مدفوعات من أجل درجات معينة ممنوحة للطلاب القاطنين في الولاية. وفي نيويورك، يُدفع تمويل الولاية، بحسب برنامج المساعدة بندي، لكل شهادة بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه تُمنح لمقيم في نيويورك. أما في ميشيغان، فيُقدم التمويل لدرجات تُمنح في مهن الصحة من قبل مؤسسات خاصة (هيبيل 2003). هذا نمط من الدفع البسيط للأداء، لكنه ليس جديداً. كانت هذه البرامج سارية لعقود عدة. فضلاً عن ذلك، ليس هناك مقاييس أداء تتعلق بكلفة الشهادة أو مدة زمنية للتسجيل لتحديد المدفوعات. ومن الواضح أن مقاييس كهذه يمكن أن تضاف، ولكن التقليد المستمر طويلاً، المؤلف من الدفع ببساطة من أجل الشهادات، يوحي بأن هناك كسلاً مهمناً يجب التغلب عليه من أجل إحداث التغييرات.

إن مثالي أوهايو وبنسلفانيا اللذين وصفا سابقاً يمكن أن يكونا رائدين لأمر قادمة في مجال تمويل الأداء، على الأقل في ولايات تمتلك تاريخاً طويلاً من الروابط المالية القوية الخاصة بالولاية مع مؤسسات مستقلة. (لقد تم تصنيف أوهايو كولاية تخطيط مركزي في دراسة زوميتا (1996) وبنسلفانيا كمزيج من التخطيط المركزي التنافسي في السوق). على أي حال، كان برنامج بنسلفانيا قصير الأمد، وهذا مؤشر على بعض الصعوبات في مقارنة أداء المؤسسات الخاصة والعامة بنحو مباشر، وتوحي نتائج مسح بيرك لعامي 2002 و2003 بأن الاندفاع نحو تمويل الأداء بصفة عامة يمكن أن يضعف. وتعرض كثير من الولايات متطلبات تقدم أكاديمي مقنعة على الطلاب الذين يتلقون منحاً دراسية من الولاية، وبينهم الطلاب الذين يسجلون في كليات خاصة (الرابطة القومية لبرامج المساعدة والمنح لطلاب الولاية،

(2003). وغالباً ما يقبل، بصفة عامة، حكم المدرسة حول التقدم المقنع. لكن تطوراً حديثاً مهماً يتضمن أوضاعاً أكثر تفضلاً: ذلك أن كثيراً من برامج "استحقاق المنحة" الخاصة بالولاية، وسريعة النمو، تتطلب من الطلاب أن يحصلوا على معدل درجات محدد كي يحتفظوا بجدارتهم، الأمر الذي يمكن أن يضغط على التكامل الأكاديمي لأنظمة المدارس في منح الدرجات.

وبما أن تمويل الأداء يبدو كأنه يتراجع، يوضح بيرك أن المزيد من الولايات تعود إلى رفع تقارير عن الأداء على أنه مقارنة للمسؤولية "غير مكلفة" (2003: الفصل 10). وبالنسبة لسنة 2003 يفيد بيرك أنه ليس هناك أقل من ست وأربعين ولاية تمارس رفع تقارير عن الأداء. وقام بمسح تسع وعشرين ولاية في سنة 2000 من أجل دراسة عميقة لرفع التقارير عن الأداء (بيرك وميناسيانس، 2002) وقدم بكرم مدخلاً إلى المعطيات حول رفع التقارير الذي تقوم به المؤسسات الخاصة من أجل هذا التحليل.

هناك نماذج عدة ملحوظة في هذه المعطيات. أولاً، لم يشتمل عدد كبير من الولايات (21 من 29) على مؤسسات خاصة مطلقاً في خطط إفادتها عن الأداء. ودعت اثنتان من الولايات الثماني المتبقية، هما كينيديكت وتكساس إلى الإبلاغ فحسب عن أرقام التسجيل الأساسية في المؤسسات الخاصة، بينما أبدت أوهايو اهتماماً بإجراء تخصصي واحد فقط: دعم البحث الخاضع للرعاية. وجمعت ألاباما سلسلة واسعة من معطيات التسجيل في المؤسسات الخاصة (التسجيل من ناحية السن، الجنس، العرق، ووضع الدوام الجزئي مقابل الدوام الكامل) وبعض المعطيات المشابهة حول درجاتها الممنوحة. وتوحي عناصر المعطيات هذه ببعض الاهتمام في تأثيرات قطاع التعليم العالي المستقل في أهداف سياسة الولاية. أما الولايات الأربع المتبقية - إلينوي، ميزوري، نيوجيرزي، وتينيسي - فقد أبدت

اهتماماً بعناصر المعطيات غير المقتصرة على التسجيل والدرجات. ففي إيلينوي، تضمنت التقارير عن الكليات الخاصة نقل الطلاب (بنحو مفترض من كليات المجتمع المحلي) وكمية عمل هيئة التدريس والتعويض. وأبلغت ميزوري عن الإنفاقات على كل طالب، والمساعدة المالية التي يتلقاها الطلاب، وتسجيل الطلاب الذين يتلقون رصيد الكلية من أجل مناهج درسوها في المدرسة الثانوية. وأشار تقرير نيوجيرزي إلى منح مساعدة مالية، كمثال مساعدة تستند إلى الجدارة، والمثابرة، والتخرج، والبحث الخاضع للرعاية، وتنوع هيئة التدريس. وأظهر تقرير تينيسي الإسهام في نسبة التسجيل بكلية الولاية. وتسجيل الطلاب المتفوقين، ومنح المساعدة المالية، والمثابرة والتخرج، ومعدل درجة المنتقلين من كلية المجتمع المحلي، ونسب النجاح في امتحان الترخيص، ومعدل رواتب خريجي إعداد المعلمين. كانت الإجراءات المبلغ عنها في نيوجيرزي وتينيسي ما جمعه قطاع مستقل، بينما كانت تلك التي في ولايات أخرى إجراءات على مستوى المؤسسات.

وبخلاف جميع الولايات التي ليس فيها رفع تقارير عن الأداء حول التعليم العالي الخاص، فإن ألاباما، وإيلينوي، ونيوجيرزي، وأوهايو هي من بين حفنة من الولايات التي تقدم مساعدة مباشرة للكليات والجامعات الخاصة، موحية أن هناك على الأرجح صلة بين تمويل الولاية وهذا الشكل من مسؤولية المؤسسات الخاصة (ومن بين الولايات في عينة بيرك التي تقدم دعم ولاية مباشراً ومنظماً للكليات والجامعات الخاصة، فقط ماريلاند تشير إلى عدم وجود رفع تقارير عن الأداء)⁽²⁾. وكما قيل في تحليل زوميتا (1996)، إن قطاعاً خاصاً يتلقى مساعدة ولاية مهمة طوال سنوات كثيرة من المحتمل أن يقاوم، بنحو أقل، جهود الولاية لجمع معطيات كمثال التي يريدها صانعو السياسة كي يفهموا بنحو أفضل "نظام الولاية" الخاص بالتعليم العالي برمته ويشرفوا عليه.

لا تقدم ميزوري وتينيسي دعم ولاية مباشراً للكلّيات الخاصة، ولكن، كما بينّا في الفصل العاشر، كانتا رائدتين في تبني مسؤولية مستتدة إلى النتيجة في التعليم العالي. ففي تينيسي، تم التبليغ عن المعطيات للقطاع المستقل ككل فحسب، بينما في ميزوري كانت عناصر المعطيات قليلة وضيقة التركيز. وبغض النظر عن اهتمام سياسة هاتين الولايتين بجمع معطيات أكثر تركيزاً على الأداء من الكلّيات والجامعات، يمكن أن يكون من الصعب على سلطات الولاية أن تستخرج معلومات أكثر منها بدون حوافز أكثر مباشرة. باختصار، ليس هناك اتجاه قوي واضح نحو مسؤولية للقطاع الخاص من ناحية رفع التقارير عن الأداء، ما عدا ربما في بعض الولايات التي تمتلك تاريخاً من الروابط المالية المباشرة والقوية.

هناك تأثير خارجي قوي يستحق الانتباه. إن سلسلة المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي من "بطاقات التقارير التي وضعها" للولايات حول قياس التعليم العالي (2000 و 2002)، الكثير فيما بعد) تشمل بشكل هادف أبعاد التعليم العالي الخاص في سلسلتها عن قياس أداء الولاية (انظر الفصل التاسع). وتبدو هذه المنشورات وحملات الدعاية المرافقة لها كأن لها بعض التأثير في التفكير وفي صياغة السياسة في الدوائر الحكومية للولاية (نوداين، 2001) أما قياس نسبة المشاركة، ونسبة المثابرة، ومؤشرات التوفر فيتأثر كما يبدو بالحجم النسبي لقطاع التعليم العالي الخاص في الولاية وبأدائه، وكذلك بمؤسساته الخاصة (المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، 2002). جعل هذا بعض صانعي السياسة يشكون من أن لهم تأثيراً قليلاً أو منعماً في المدارس الخاصة داخل حدودهم، وبالتالي على درجاتها. هذا صحيح جزئياً فحسب. فإذا ما رغبت ولاية بتحسين نسبة إتمام أدائها، مثلاً، يمكن أن تفكر باستخدام سياسات مساعدات طلابية كي تشد المزيد من الطلاب إلى الكلّيات الخاصة حيث نسب المثابرة تقود

إلى اهتمام ولاية متزايد لضمان أن المدارس الخاصة تحتفظ أو تحسّن أداء نسبة المتأثرة فيها.

وبنحو مماثل، تتأثر درجات توفر دعم الولاية في خطة القياس بنسب أسعار كلية الأربع سنوات الخاصة (وأيضاً العامة) بدخل الأسر، وبكمية مساعدة الطلاب المستندة إلى الحاجة التي تقدمها الولاية، وباعتماد الطلاب على القروض. وإذا تأثرت سياسات الولاية باهتمامات درجات قياس الولاية، يمكن أن تبدي مزيداً من الاهتمام بسياسات المساعدة المالية والتسعير لدى الكليات الخاصة، مبتغية ربما التأثير فيها من خلال رؤية أنه تم الإبلاغ والإعلان عنها بشكل واسع على أقل تقدير. ويمكن أن يشرك صانعو سياسة الولاية المؤسسات الخاصة في إجراءات مكثفة أيضاً لزيادة نسب المشاركة العامة في التعليم العالي. ومن المحتمل أن تلعب المساعدة المالية المتزايدة التي تقدمها الولاية للطلاب، في جميع هذه المجالات، دوراً في تحقيق أهداف السياسة. ذلك أن ميل صانعي سياسة الولاية إلى استخدام جميع جامعات وكليات الولاية للوصول إلى أداء محسّن يمكن ألا يرغب في إعفاء الخاصة من رفع تقارير عن الأداء (أو ربما من متطلبات أداء مفروضة قانونياً مرتبطة بتمويل الأداء). سيكون من الممتع مراقبة الطريقة التي تمارس بها "سلسلة بطاقات التقارير الخاصة بعملية القياس" تأثيرها في صناعة سياسة التعليم العالي الخاصة بالولاية. ويمكن أن تؤثر بنحو ملحوظ في العلاقات بين الولايات وجامعاتها وكلياتها الخاصة. على الأقل في تلك الولايات حيث القطاع الخاص كبير بما يكفي كي يكون هاماً.

المعاني التي تنطوي عليها الضغوط الفدرالية من أجل مسؤولية متزايدة

إن قانون التعليم العالي الفدرالي، والذي تم تحديد موعد إعادة المصادقة عليه من قبل الكونغرس في سنة 2004، هو الأداة الرئيسية لمنحة مساعدة الطالب

الفدرالية الرئيسية وبرامج القروض التي تقدم أكثر من 60 بليون دولار سنوياً لطلاب الكلية الذين يسجلون تقريباً في جميع المؤسسات العامة والخاصة المرخصة في البلاد. وفي سنة 2003، أطلق بعض قادة الكونغرس الجمهوريين تصريحات وقدموا اقتراحات تؤكد أن التأثير الفدرالي، من خلال قانون التعليم العالي الفدرالي، سيكون أكثر إلزاماً مما حدث وتم سنّه في الماضي (برد، 2003: مكين 2003). وأشار كل من النائب هوارد مكين (جمهوري عن كاليفورنيا) رئيس لجنة الكونغرس الفرعية التي ستقوم بالعمل الرئيسي حول إعادة المصادقة، والنائب جون بوينر (جمهوري عن أوهايو)، رئيس لجنة التربية وقوة العمل التامة، إلى دعم من أجل ربط قدرة المؤسسات على تسجيل الطلاب الحاصلين على معونة فدرالية بمقاييس أداء في ثلاثة مجالات (سكوت، 2003): (1) كبح زيادة تكاليف التسجيل السنوية إلى أقل من نسبة التضخم العام بمرتين، كما قاسها مؤشر الأسعار الخاص بالمستهلك؛ (2) تحسين مثابرة الطلاب غير المتخرجين ونسب إكمال الشهادة؛ و(3) شرح ما تعلمه الطلاب وما هم قادرون على فعله نتيجة لحضورهم في الكلية. وقد أفيد أن إدارة بوش تفكر بمجموعة مشابهة من الاقتراحات، ليس كجزء من موقفها من إعادة المصادقة على قانون التعليم العالي وحسب وإنما أيضاً كجزء أساسي من الحملة الانتخابية للرئيس من أجل انتخابات سنة 2004 (بيرد، 2003).

اعتقد أن هذه الاقتراحات ستقدم استجابة إلى وعي عام بأهمية التعليم العالي وعلاقته بفرص الحياة الفردية في المجتمع الحديث ولكنها كانت مخيبة حيال أجور الطلاب التي كانت ترتفع بنحو أسرع من الدخل العادي. وهي تستجيب أيضاً لدافع ضريبة وجماعة عمل شكاكة بفعالية المؤسسات الأكاديمية (بوينر ومكين، 2003). ما يكمن هنا أيضاً هو صراع في القيم. فالاهتمامات الأكاديمية التقليدية بأنواع معينة من المنح والتشديد في التربية التي تُعد مقتصرة على فئة قليلة،

وحتى مدمرة، هي في نزاع مع مزاعم بأن الأولويات العامة في التعليم العالي يجب أن تركز أكثر على الفعالية والمهارات والمعرفة التي لها علاقة واضحة بالوظائف ووظائف أخرى رئيسية للمواطنين.

منظور تاريخي

رغم أن الاهتمام الفدرالي ببعض هذه المسائل ليس غير مسبوق، فإن المقترحات الأخيرة تتجاوز أي شيء قُدم بنحو جدي من قبل من حيث المدى والشمول. ويقدم قليل من التاريخ منظوراً ما. ففي سنوات ريفن، صدم وزير التربية الأميركي، ويليم بينيت، عالم التعليم العالي حين انتقد بعدائية الكليات والجامعات (وبشكل أكثر وضوحاً المؤسسات الخاصة) بسبب عدم فعاليتها وخاصة بسبب زيادات رسوم التسجيل التي اعتقد أنها كانت مفرطة جداً. وقال إن برامج مساعدة الطلاب الفدرالية الممولة بسخاء سهّلت رفع الأسعار المشكك بها (كوك، 1998). ولم يقد هذا الهجوم الأولي إلى اقتراحات تشريعية جادة، ولكن يبدو كأنه مهد الطريق لغزوات لاحقة في مياه لم تُستكشف سابقاً بالنسبة لصانعي السياسة الفدراليين (ممبر، 1996).

وفي أوائل التسعينيات، بعد جولة من الارتفاع الحاد في الرسوم بعد الانكماش الاقتصادي لتلك الفترة، أجّج الأعضاء ذوو النفوذ في الكونغرس (ومعظمهم جمهوريون يقودهم النائب مكيون) نقد ما عدّوه ارتفاعاً مفرطاً في تكاليف التعليم العالي وأسعاره، ونوهوا ثانية أن برامج مساعدة الطلاب الفدرالية يمكن أن تكون هي التي تغذيها من خلال مساعدة الطلاب على دفع الأسعار المحددة. ورغم أن فعلاً تنظيمياً أقوى قد تمت مناقشته، كانت النتيجة النهائية إنشاء لجنة للنظر في أسباب نمو الأسعار والتكاليف في التعليم العالي. واتهم البعض اللجنة بأنها مأسورة من قبل مصالح التعليم العالي، وخاصة مصالح الكليات المستقلة (كوك، 1998). وأصدرت لجنة الكلفة تقريراً في سنة 1997 وصف بدقة العوامل المختلفة التي تؤثر

في اتجاهات إنفاق التعليم العالي ودعت بنحو رئيسي إلى تبليغ وشرح أكثر وضوحاً من قبل الكليات والجامعات حول تمويلها ولماذا تطلب الأسعار التي تطلبها (كوك، 1998). كانت هناك محاولة فدرالية في السنوات الفاصلة لجعل المؤسسات تبليغ عن هذه المعطيات في أشكال ستسهل بنحو أفضل المقارنات، لكن التقدم كان بطيئاً. وظهر تقرير لجنة الكلفة بعد فترة همود واسع للزيادات الحادة في الرسوم. وصارت الرسوم أكثر اعتدالاً حين ازدهر الاقتصاد في أواخر التسعينيات؛ وبقيت المسألة معلقة بنحو كبير إلى أن وهن الاقتصاد في 2001، حين بدأت رسوم التسجيل في الكليات تحلق مرة أخرى.

كانت هناك غزوة أخرى فدرالية أكثر عدوانية لعمل التعليم العالي في التسعينيات على جبهة مختلفة بنحو ضئيل ولكنها أيضاً مرتبطة بالجدل الحالي. ففي أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، أصيبت برامج مساعدة الطلاب الفدرالية بمرض نسب عالية من تخلف الطلاب عن إيفاء القروض المضمونة فدرالياً (كوك، 1998). ورغم أن جزءاً كبيراً من المشكلة كان في قطاع الكلية المهتم بالربح، والذي غامر وسجل طلاباً بمجازفة عالية في ترك الدراسة والتخلف عن إيفاء القروض وساعدهم في التقدم من أجل الحصول على القروض، فإن السياسات الفدرالية التي أثبتت كجزء من إعادة المصادقة على قانون التعليم العالي لعام 1992 نصبت شبكة أوسع. وتم تطوير مجموعة من القوانين والإجراءات تحت سلطة قانون التعليم العالي لعام 1992 من أجل الهدف الظاهري لضمان أفضل للتكامل والأمانة المالية لجميع مؤسسات ما بعد الدراسة الثانوية والتي فاضت فيها نسبياً نسب التخلف عن إيفاء القروض ومؤشرات أخرى مختلفة عن العتبات المنخفضة (كوك، 1998). فالمؤسسات المسيئة، التي شملت أعدادها عدداً جدياً من الكليات غير الربحية، الخاصة والعامة في آن، يجب أن تخضع للتدقيق على المستوى العميق ثم يمكن أن تخضع للعقوبات التي يمكن أن تشمل إيقاف أهليتها لتسجيل طلاب

حاصلين على مساعدة فدرالية. كان يجب أن تُدار العملية كلها من خلال "وحدات مراجعة ما بعد ثانوية خاصة بالولاية"، والتي كان يجب أن ترتبط في كثير من الولايات بقوة مع مجالس إدارة الإشراف على التعليم العالي الموجودة وذلك إذعاناً لاهتمامات بتدخل فدرالي مفروض في مراقبة المؤسسات. كانت الولايات ستتابع تقريباً، وبنحو مؤكد، المثال الفدرالي بخصوص معايير الجدارة من أجل برامجها الخاصة بمساعدة الطلاب لو أن مقارنة السياسة الفدرالية هذه قد بقيت.

وكما هو موثق بنحو جيد من قبل كوك (1998)، توقفت المبادرة كلها في مساراتها بسبب حملة عداثية بنحو غير عادي من المعارضة الحقيقية والسياسية شنتها أثناء مرحلة التطبيق مؤسسة واشنطن للتعليم العالي التي كانت تقوم بالتعبئة، وقادتها المجموعة التي تمثل المؤسسات الخاصة: الجمعية القومية للكلليات والجامعات المستقلة. ويظهر هذا من ناحية، كما يؤكد كوك، قوة لوبي التعليم العالي حين تكون تكتيكاته مصممة جيداً من أجل الموقف. ولكن حقيقة أن القانون مر في الكونغرس تؤكد بقوة اهتمامات سياسية حول الصلة بين مساعدة الطلاب الفدرالية ونسب المثابرة ومن المهم أنه شمل الكليات والجامعات غير الربحية. ومن المحتمل أن نسخة ما من هذه المعركة ستتكرر مرة ثانية في سنة 2004، حين يُطرح قانون التعليم العالي مرة ثانية من أجل إعادة المصادقة.

المعاني الضمنية للمقترحات الأخيرة

دعونا الآن نلقت إلى معان ضمنية معينة لمقترحات المسؤولية الأخيرة من أجل الجامعات والكليات الخاصة. فيما يتعلق بالتسعير، إن الجامعات والكليات الخاصة هي غالباً موضوعات الانتباه الأكبر لأن أسعارها أعلى بكثير من أسعار العامة منها لكونها تفتقر إلى معونات عامة رغم أن رسم التسجيل في القطاع العام ارتفع بنسبة أسرع في السنوات الأخيرة بما أن دعم الولاية راوح في مكانه (مجلس

الكلية، 2002). كان معدل رسم التسجيل والأجور في الكليات والجامعات الخاصة ذات الأربع سنوات في 2002 و2003، 18.273 مليون دولار بالمقارنة مع 4.081 في المدارس العامة ذات الأربع سنوات. ووصلت "رسوم" القطاع الخاص إلى 35.000 دولار لكل عام جامعي (مجلس الكلية، 2002).

ورغم أن رسوم التسجيل هذه كبيرة، فهي لا تغطي عادة الكلفة الكاملة للتعليم في الكليات الخاصة، والتي تُدعم بدرجة أكبر أو أقل بمعونة أو منحة. وتتلقي نسبة عالية من طلاب الكلية الخاصة شكلاً ما من المساعدة المالية، يأتي جزء كبير منه من المدارس نفسها. وفي المجمل، لا يغطي عائد الرسوم في الكليات والجامعات الخاصة إلا حوالي 62% من كلفة التعليم، أما الباقي فيأتي من هبات، ومنح سنوية، وما شابه (الجمعية القومية للكليات والجامعات المستقلة، 2003). وتتوسع هذه النسب المثوية بشكل كبير في المؤسسات الخاصة، بحسب الأهمية النسبية للمنح والهبات في دعم الإنفاقات المؤسسية. وعلى عكس الجامعات المعروفة كثيراً كمثال هارفرد وبرنستون وويليامز، التي تقدم منحاً بالبلاتين، فإن أغلبية كبيرة من الكليات والجامعات الخاصة تمتلك هبات قليلة أو متوسطة، وتعتمد بنحو كبير على الرسوم السنوية ودخل الطلاب. وهي عادة تصرف على كل طالب أقل بكثير من كليات النخبة (برينيمان، 1994). فهذه الكليات الخاصة غير المعروفة كثيراً تسجل عادة كثيراً من الطلاب من خلفيات متواضعة وفيها نسب من طلاب الأقليات الإثنية شبيهة بالمؤسسات العامة التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات (الجمعية القومية للكليات والجامعات الخاصة، 2003). وهي تكاد لا تستطيع التفكير بفقدان المدخل إلى طلاب يتلقون معونة فدرالية.

ورغم أن الكليات الخاصة النخبوية يمكن أن تكون قادرة على تحمل فترة تخفيض إلزامي للرسوم من خلال الاعتماد على منحها الكبيرة (رغم أن بعضها

يظهر علامات الضغط المالي (بولي، 2002)، فإن الغالبية الكبرى من الكليات الخاصة لن يكون لها بديل يُذكر سوى تخفيض التكاليف استجابة للضغط على مصدر دخلها الرئيسي. فالبداية الرئيسة لتخفيض التكلفة تكمن في الموظفين (هيئة أساتذة وموظفون أقل وارتفاع في الحد الأدنى للراتب)، مساعدة الطلاب الممولة مؤسسياً، شراء الأجهزة مثل الكمبيوترات والبنية التحتية ذات الصلة، ونفقات البناء، وضمها الصيانة. وسيكون من الصعب على هذه المؤسسات الكادحة أن تحافظ على الجودة وتنوع الطلاب في بيئة كهذه. فضلاً عن ذلك، إذا فقدت الأرضية أمام المؤسسات العامة المنافسة فإن الأعباء على الموارد العامة ستزداد نتيجة لذلك.

يمكن أن تعمل السياسات الفدرالية بشكل أكثر إنتاجية كي تحد من الكلفة وارتفاع الأسعار في التعليم العالي من خلال اتباع مقاربات أكثر إيجابية بدلاً من أن تعاقب المؤسسات لأنها تحاول أن تدعم ارتفاعاً قوياً في العائد. ويكمن اتجاه واحد واعد في جعل الأسعار في التعليم العالي تعمل بنحو أكثر فعالية، كما تفعل عادة في السوق التنافسية، من أجل دعم نظام الأسعار بين المتنافسين من خلال جعل الأسعار الحقيقية أكثر وضوحاً للطلاب وأسرهم. فالمسائل الرئيسية هنا تتضمن تبسيط نظام مساعدة الطالب بحيث يستطيع الطلاب أن يقيسوا بنحو أفضل ما سيدفعونه بالفعل (رسم التسجيل المقرر ناقص المساعدة المالية) في الكليات المختلفة في المجموعة التي سيختارون منها في مرحلة مبكرة من عملية صناعة القرار (كين Kane، 1999). ثمة اتجاه آخر من المحتمل أنه مثمر ويكمن في دعم البحث والتنمية في التقانات التعليمية التي يمكن أن تجعل من الممكن تعليم المزيد من الطلاب في كل كلية دون التضحية بجودة التعلم.

إن الاهتمام الفدرالي الجلي بفرض نسب أحسن لمثابرة الطلاب ودوامهم هو تجديد في الطريقة. ففي الماضي، وإلى درجة أن السياسة الفدرالية كانت مهمة بهذه المسألة، تم الأمر من خلال مساعدة الطلاب المحتاجين مالياً فحسب بحيث لا يترككون الدراسة أو يحدون من تقدمهم، وتم كذلك بطرق محدودة، من خلال دعم برامج خاصة من المساعدة الأكاديمية للطلاب غير المستفيدين. وهناك دليل على أن نسب إتمام الشهادة كانت تتحدر في الأعوام الأخيرة جزئياً لأن الكليات سجلت المزيد من الطلاب غير المستفيدين. وأفاد مورتسنسون Mortenson أن نسبة التخرج المؤسسي في فترة خمس سنوات في أنحاء البلاد - التي عُرِفَتْ بأنها نسبة الطلاب الذين يتخرجون في هذا الوقت من المؤسسة التي سجلوا فيها في البداية - للكليات والجامعات الخاصة ذات الأربع سنوات انحدرت من 59.5 في سنة 1983 إلى 55.2 في سنة 2001، بينما انحدرت من 52.2 إلى 41.9 بالمائة في الفترة نفسها بالنسبة للكليات والجامعات العامة (مورتسنسون، 2002، ص 4). فضلاً عن ذلك، هناك دليل بأن الكليات الخاصة تميل إلى إنتاج نسب تخرج مرتفعة، حتى حين تؤخذ سمات الطلاب ذات الصلة بعين الاعتبار (الجمعية القومية للكليات والجامعات المستقلة، 2003). هكذا، كما أشار فرانك نيومان Frank Newman، مدير مشروع فيونشرز (المستقبل)، في شهادة قدمها مؤخراً أمام الكونغرس، لا يكمل إلا حوالي نصف طلاب الكلية ذات الأربع سنوات شهاداتهم في غضون خمس أعوام من الدخول، بينما الرقم المشابه للطلاب ذوي الدخل المنخفض هو تحت 20% (بيرد، 2003؛ نيومان، 2003). أما الكليات العامة (الحكومية) فهي عادة تمتلك درجة أقل من نسب المثابرة.

بالتأكيد، هناك مجال للتحسين هنا، لكن من غير الواضح أن أنماط الأوامر الفدرالية التي يُفكر بها حالياً ستفعل الكثير من الخير. وفي الحقيقة، يمكن أن تلحق الضرر. أحد الأسباب هو أن الحوافز القوية لتخفيض التكاليف المتضمنة في

القانون الفدرالي المفكر به ستصعب بنفسها على المؤسسات تقديم الدعم المعروف بأنه ضروري لتحسين نسب الإبقاء على الطلاب والتخرج (انظر نيومان، 2003). ربما كان الأمر الأكثر أهمية هو أن نسب الإبقاء على الطلاب والتخرج تتأثر بنحو قوي بخصائص الطلاب المقبولين. وليس من المفاجئ أن مدارس النخبة تبلغ عن نسب تخرج تتجاوز 90٪، بينما الكليات التي تسجل نسباً مرتفعة من طلاب أقل غير مستفيدين تميل إلى أن يكون لديها نسب نجاح أقل بكثير. وإذا كانت مؤسسة معينة تحت الضغط من أجل أن تحسن نسب الإبقاء والتخرج (وكانت مجموعتها المتقدمة تسمح بذلك)، فإن الطريق الأضمن إلى النجاح هو الحد من "ملف المجازفة" الخاص بالطلاب المقبولين. وستكون بعض المؤسسات الخاصة، التي تتمتع بمجموعات سوية من المتقدمين الأكفاء، قادرة على تعديل قبول الطلاب بهذه الطريقة، بينما لن تكون أخرى أقل تبركاً بمتقدمين كهؤلاء قادرة على فعل ذلك، وهذا سيزيد من الانقسام الاجتماعي والاقتصادي للهيئات الطلابية عبر هذه الأنماط المختلفة من الكليات. وهذه بالتأكيد نتيجة غير مرغوبة اجتماعياً. ففي الحد الأدنى، سيأمل المرء أن الإشراف الفدرالي سيتم تصميمه، رغم الصعوبات، من أجل الانتباه إلى الخصائص التربوية للطلاب لدى البدء بوضع مقاييس استمرارية وتخرج من أجل تخفيف هذه الضغوط المؤذية.

ورغم أنه ليس هناك على الأرجح بديل للموارد المتزايدة، إذا كان ينبغي معالجة النواقص التربوية لدى الطلاب أثناء الأعوام ما بعد الثانوية، فمن المرجح أن تكون مقارنة لمسألة المثابرة/التخرج التي بنيت على آليات السوق أكثر إثارة من مجرد أمر رسمي. فالرافعة الرئيسية للسياسة هنا ستكون طلب نشر وتوزيع فعال لنسب تخرج الطلاب المحتملين في الكليات، بالمقارنة مع كليات مساوية في المستوى تسجل طلاباً بسمات قبول مشابهة. ويجب أن ترى قوى السوق أن الكليات ذات الأداء الأفضل تجذب المزيد من المتقدمين، أما ذات الأداء الأقل فسوف تُحَث

على إعادة تخصيص الموارد، إلى الحد المقبول، من أجل تحسين المثابرة والتخرج. فالمؤسسات الخاصة تصيب عادة نجاحاً جيداً في مقارنات كهذه، بالمقارنة مع العامة، ولكن بعضها سيبدو أفضل من الأخرى. فالجدل المنهجي كيفية يمكن مضاهاة الخصائص والمؤسسات سيكون بشكل محتم معقداً ومشحوناً سياسياً. مع ذلك، إن مقارنة على طول هذه الخطوط يمكن جيداً أن تكون حيث ينتهي الجدل الذي بدأ من قبل الإشراف المقترح لتحسين نسب التخرج. ففي هذا السيناريو، سيتم تطوير الأولويات العامة التي اعتُقد أن الأكاديميين استجابوا لها بنحو غير كاف من خلال الإلتزام الحريص لقوى السوق عبر إصدار أمر سياسي لجمع وتوزيع معلومات مرتبطة بالمستهلك في صيغة متحكم بها.

إن المجال الثالث للاهتمام في مقترحات المسؤولية الفدرالية التي تجري مناقشتها حالياً هو التقويم الموضوعي لتعلم الطلاب. فالتحسينات في هذا المجال مرغوبة، مثل نسب التخرج المحسنة، إذا تم تصورها وتنفيذها بنحو ملائم، رغم أنها ليست أولوية عليا للأكاديميين المتروكين لأدواتهم. (يميلون إلى الاعتقاد بأن درجات المقرر الدراسي تقدم تقويمات ملائمة ومألوفة لتعلم الطلاب). وحدث نشاط البحث والتنمية المعتبر في مجال تقويم تعلم ما قبل التخرج في السنوات الخمس عشرة السابقة، وبدأت بعض المقاربات الواعدة تتقدم نحو الأمام (ريسبيرج Reisberg، 2000؛ بنجامين Benjamjn، وتشن Chun، 2003؛ الفصلان الخامس والسادس). ونعبت الكليات والجامعات الخاصة دوراً مهماً في هذه التطورات (الجمعية القومية لكليات والجامعات الخاصة، 2003). ولا تزال المقاربات الأكثر وعداً في بداية تطورها ومراحل اختبارها الأولى، أما المشروع ككل فمليء بالتعقيدات (شافلسون Shavelson وهوانج Huang، 2003؛ أيضاً الفصل السادس).

وستكون المساعدة الفدرالية المعقولة لـ"الصناعة" من أجل تحريك مشاريع البحث والتطوير إلى الأمام إيجابية، لكن الأوامر الرسمية الملحة ذات المواعيد النهائية المتشددة يمكن أن تنتج تأثيرات جانبية غير مرغوبة. وتشمل الضغط لاستخدام الاختبارات الجاهزة غير المصممة الآن جيداً من أجل منهاج كل مؤسسة وخصائص الطلاب وضغوط متعلقة بالأمر من أجل توحيد قياسي قومي ناضج للأدوات لتسهيل المقارنات المؤسسية باسم المسؤولية. ستكون تطورات كهذه بنحو خاص سيئة الحظ بالنسبة للتعليم العالي الخاص، والذي استجاب في الولايات المتحدة لحاجات مجتمع متنوع من خلال تنوع كبير للأشكال، والمناهج، والمقاربات المؤسسية. أما أداء القطاع في ظروف سوق صارمة، وبينها انهيار بعض المؤسسات، فيوحي بقوة أن الآليات الضرورية قائمة من أجل قياس معتبر جداً للمسؤولية الاجتماعية من خلال السوق. ويبدو من الحكمة للسياسات العامة المتبعة في التقويم أن تعمل بحساسية مع هذا التنوع المرغوب فيه اجتماعياً بدلاً من خلق ضغوط قوية للحد منه. أخيراً، يمكن أن يأمل المرء أن الآليات المنظمة ذاتياً كمثال الاعتماد يمكن أن تُستخدم لوضع حوافز مهنية من أجل الأنماط المختلفة من المؤسسات لإظهار دلائل قابلة للاعتماد أن طلابها يكتسبون المعرفة، والمهارات، والمقدرات التي تزعم مناهجها وبرامجها بأنها تقدمها (انظر الفصل الرابع). يمكن توقع أن تفعل القوى المتنافسة الكثير مما تبقى من العمل لضمان مسؤولية مؤسسية من أجل ما يتعلمه الطلاب.

باختصار، من المحتمل أن تكون الضغوط الفدرالية الجديدة حقيقية مختلطة من حيث القبول الاجتماعي لتأثيراتها على الكليات والجامعات الخاصة. ذلك أن قليلاً من الضغط على الكليات، يهدف إلى جعلها أكثر انتباهاً إلى تعلم الطلاب ونسب المثابرة، ليس أمراً سيئاً. لكن التحكم الفعال بالأسعار سيحدث تأثيراً مؤكداً في جودة التعليم، خاصة في المؤسسات التي تكون الأقل قدرة على تأمين

ذلك، ومن المرجح أن يؤثر كثيراً على تنوع الطلاب، إلا إذا طرأت تغيرات غير معروفة حتى الآن في تكنولوجيا وفعالية التعليم والتعلم. ومن المرجح أن تنتج الأوامر الرسمية السابقة لأوانها والمدرسة بنحو ضيق. المتعلقة بمثابرة الطلاب وتقويم التخرج والتعلم، تأثيرات جانبية خطيرة وغير مرغوبة على التنوع، في توزيع خصائص الطلاب عبر المؤسسات وفي سلسلة الصيغ المؤسسية نفسها في آن. وستستند مقاربات مرغوب فيها أكثر إلى آليات سوق تنافسية، تمتلك وجوداً قوياً في التعليم العالي الأميركي، وتزيد من قوة السوق كي يخصص بنحو فعال من خلال تحسين جودة المعلومات المتعلقة بالقرار وتوزيعها. وتلعب سياسة الحكومة دوراً أيضاً في دعم بحث شامل للصناعة ومبادرات تنمية ونشر أفضل الممارسات في مجالات مثل تقويم الطلاب، واستخدام التكنولوجيا التعليمية، واستراتيجيات الاحتفاظ بالطلاب.

خاتمة

إن التحدي اليوم هو الاستجابة إلى دعوات جديدة لمسؤولية التعليم العالي الخاص دون التخلي عن الفوائد الاجتماعية التي يقدمها التنوع، ومسؤولية السوق، والاستقلال النسبي لهذه المؤسسات. وتضيف الكليات والجامعات الخاصة تنوعاً ملحوظاً من الأشكال والخيارات المؤسسية إلى مشهد التعليم العالي الأميركي، وهذا تنوع لم يُلاحظ في معظم الأنظمة العامة للأمم الأخرى. ففي بلاد ضخمة، متغيرة وأكثر تنوعاً، نُظر إلى هذا دوماً كسمة إيجابية وقوية. وتُظهر الأدلة الأخيرة أن المدارس الجديدة الخاصة تأتي إلى المشهد كما تختفي القديمة غالباً، موحية باستجابة قوية لحاجات اجتماعية متغيرة بنسبة لا يستطيع القطاع العام مضاهاتها أبداً. وبالفعل، إن المؤسسات الخاصة ملزمة بالاستجابة بنحو أكثر مباشرة إلى قوى السوق التي هي نظائرها العامة، وأن تقدم شكلاً مهماً من المسؤولية الاجتماعية من خلال الاستجابة إلى رغبات وأولويات الطلاب وزبائن آخرين.

وللتأكد، فإن المؤسسات الثرية ذات الانتقائية العالية التي يفكر فيها معظم الناس حين يتأملون التعليم العالي الخاص، والتي لا تمثل إلا نسبة مئوية صغيرة من كل الكليات والجامعات الخاصة وحصة معتدلة من تسجيلات القطاع، هي أكثر انعزالاً عن قوى السوق من حيث التهديدات المباشرة لبقائها. مع ذلك، تتنافس بقوة في أبعاد مهمة وليست محصنة إزاء حاجات اجتماعية بأية وسيلة. ذلك أن الأمن النسبي لبعض المؤسسات الخاصة يقدم بعض التوازن في النظام، من حيث القيم الممثلة في مثلث المسؤولية؛ وتستطيع هذه المؤسسات أن تمنح دوراً أكبر للاهتمامات الأكاديمية أكثر من المؤسسات الخاصة الأخرى الأكثر قرباً إلى السوق أو المؤسسات العامة، التي يجب أن تستجيب بشكل أكثر مباشرة إلى أولويات عامة معبر عنها مؤخراً، بالإضافة إلى السوق بنحو متزايد (دودرستات Duderstadt ووماك Womack، 2003). إن جعل أولويات كهذه ممثلة بقوة في مكان ما في النظام له أيضاً قيمة اجتماعية؛ فعلى سبيل المثال، إن الكليات الخاصة النخبوية هي لاعب أساسي في مواصلة تراث الفنون الليبرالية في تعليم ما قبل التخرج (برينيام، 1994)، أما الجامعات الخاصة النخبوية فهي ممثلة بنحو غير متكافئ بين أفضل برامج الدكتوراه في العلوم الإنسانية. وبشكل أكثر عمومية، سواء أكانت تستخدم دوماً أم لا، فإن هذه المؤسسات تمتلك مجالاً أكبر من مجال المؤسسات الخاصة الأقل استفادة، أو معظم المؤسسات العامة، كي تقوم بالمجازفات في استكشاف حقول جديدة ومقاربات تربوية يمكن أن تقوم أو يمكن ألا تقوم بها في السوق أو تسبب نتائج سياسية سيئة. ومن المحتمل أنه من الصعب موازنة أنماط القيم هذه مع إجراءات مسؤولية عدوانية إذا لم يتم تصور الأخيرة بتفكير عميق.

إن النقطة الرئيسية هنا هي أن سياسات المسؤولية العامة ستفعل الخير الأفضل من خلال العمل مع قوى السوق التي تستجيب الكليات والجامعات الخاصة لها بنحو طبيعي بدلاً من أن يُفرض عليها تبني مقاربات متصورة بنحو ضيق تعمل ضد بعض

ميول الأسواق المكافئة للتنوع. يجب أن تركز سياسات الولاية والسياسات الفدرالية على البحث وتشجيع تبني أفضل الممارسات المخففة للكلفة، بما فيه مجال التكنولوجيا التعليمية، ولكن بنحو أكبر في دمج المسؤولية وسياسات المعلومات المهمة بالسوق. ستسمح هذه المقاربة للطلاب المستهلكين، المطلعين جيداً، أن يختاروا مزيج سعر صاف، والخصائص المؤسسية، وأهداف التعلم والإنجازات، الجودة والفعالية كما هو مشار إليه من قبل نسب الاحتفاظ والتخرج التي تلائم بنحو أفضل رغباتهم وحاجاتهم الخاصة. أما نظام سياسة كهذا فيخدم الكليات والجامعات العامة والخاصة، بالإضافة إلى اهتمامات الطلاب والمجتمع، في نظام تعلم عال متنوع، ودينامي، ومستجيب للتغيرات.

هوامش

(١) لا تقدم الحكومة الفدرالية الدعم المؤسسي إلا لبعض الكليات المتخصصة. حتى حكومات الولاية، التي تدعم المؤسسات العامة من خلال مخصصات مباشرة، تقدم أكثر من 5 بليون دولار سنوياً للتعليم العالي من خلال مساعدة الطلاب، والقسم الأكبر منه يمكن الاحتفاظ به في الكليات والجامعات الخاصة المعتمدة أكاديمياً (الجمعية القومية لمنح الطلاب وبرامج المساعدة الخاصة بالولاية، 2003).

(٢) في دراسة زوميتا التصنيفية (1996)، الولايات الأربع الأخرى في عينة بيرك التي تقدم دعماً منتظماً للمؤسسات العامة صنّفت كلها كولايات تخطيط مركزي أو كولايات هجينة تنافسية ذات تخطيط مركزي (ص 379).

الفصل الثالث

المسؤولية والإدارة (Account Ability and Governance)

ريتشارد جي. ريتشاردسون الابن وتوماس ر. سمولينج

يحث الاهتمام بالمحاسبة (المسؤولية) المسؤولين المنتخبين والمعينين في عدد متزايد من الولايات على مراجعة ترتيبات إدارة التعليم العالي وصناعة القرار المؤسسي. ففي قلب اهتمامات كهذه هناك تردد متنام لجعل أداء نظام يُمثّل مجمل القرارات المؤسسية حول كيفية رفع التطلعات المهنية للقادة الإداريين في الكلية إلى الحد الأعلى. وتقتضي المسؤولية، على المستوى المفاهيمي، توقعات، وأدواراً ومسؤوليات، وإجراءات أداء (كما تجلّى ذلك في قانون مكسيكو الذي رُتبَ كي يصبح ساري المفعول في سنة 2003، وقانون نورث داكوتا لعام 2001 "المرونة مع المسؤولية"، وقانون فلوريدا الحالي الذي يقتضي أن يخضع 10٪ من أموال الجامعات المخصصة لمقاييس ميزانية تستند إلى الأداء لم تُحدد بعد)، وتترك هذه المقاربة مسؤولية المسؤولية على كاهل المؤسسات الفردية أو منظماتها التعبوية، ويبدو كأنه من غير المرجح أن ترضي هذه المقاربة الاهتمامات العامة حول مردود الاستثمارات العامة في التعليم العالي.

إن ما هو أكثر تناغماً مع اتجاهات ولاية ناشئة هو الفعل الأخير الذي قام به حاكم أوهايو (تافت) حين عين لجنة للتعليم العالي والاقتصاد وأدار اللجنة كي تجيب على ثلاثة أسئلة مهمة (تافت، 2003):

1. ما الذي ستكونه أهداف وتوقعات الولاية لنظام التعليم العالي المستند إلى حاجات الطلاب، وأرباب العمل، والاقتصاد؟

2. كيف يجب أن تُبنى مؤسسات التعليم العالي في أوهايو، وتُنظَّم، وتُوجَّه، وتُموَّل كي تحقق بنحو أفضل أهداف الولاية وتوقعاتها.
3. كيف ينبغي أن يكون نظام التعليم العالي مسؤولاً عن تحقيق أهداف الولاية وتوقعاتها؟

إن العملية التي يُحوَّل من خلالها الاستثمار العام في التعليم العالي إلى دخل وأداء هو الإدارة (Governance). ونستخدم هذا المصطلح بنحو واسع بالمعنى الذي اقترحه مارجنسون Marginson وكونسيدين Considine، اللذان يعرفان الإدارة بأنها تشمل العلاقات بين الأقسام الأكاديمية داخل المؤسسة، بالإضافة إلى الروابط بين الجماعة الداخلية والعوالم الأكبر للحكومة، والعمل، والجماعة. ففي هذا المنظور، تُعرَّف الإدارة البيئة التي يحدث فيها التعليم، والتعلم، والخدمة. وتؤثر الإدارة أيضاً في الاتجاه المستقبلي لمشروع التعليم العالي من خلال صناعة القرار، وتخصيص المورد، وتحديد المهمات والأهداف (مارجنسون وكونسيدين، 2000).

تُعقد البنى والعمليات الداخلية - التي تنشئ توازن قوى معقدة - مهمة الإدارة في الاستجابة لحاجات مالكي الأسهم. فمجالس الإدارة التنفيذية والتوجيهية المسؤولة أمام حكومة الولاية من خلال التسلسل الهرمي للسلطة يجب أن تتشد استجابة من هيئة الأساتذة المثبتين الذين يمارسون سلطة مفوضة من المجلس حول مسائل أكاديمية. ويمارس أعضاء هيئة التدريس أيضاً نفوذاً سياسياً معتبراً في ولايات كثيرة من خلال المساومة الجماعية ومن خلال المشاركة الخارجية المباشرة في العملية السياسية على مستوى الولاية والمستوى القومي. فالأقسام والبرامج التي يوجدون فيها هي أحجار البناء الأساسية للإدارة الداخلية. ويمكن أن تمثل أيضاً العقبات الأساسية في الطريق إلى علاقات أفضل وأكثر كفاءة مع أجزاء مكونة خارجية وأسواق تعليم عال.

يهدف هذا الفصل إلى النظر في كيفية تأثير القواعد المختلفة للعبة في المسؤولية والأداء. ونبدأ باقتراح نموذج إدارة يربط سياسة الولاية بأداء نظام التعليم العالي. ثم نركز على عناصر منتقاة من النموذج، ويشمل هذا أولويات ولاية وأولويات فدرالية، وتصميم نظام، وسياسات مالية، لإظهار كيف تقدم القواعد المتنوعة آليات مختلفة للتأثير في السلوك المؤسسي بطرق هادفة. وبعد ذلك ننظر في المسائل والفرص التي تقدمها مجالس هيئة التدريس والمساومة الجماعية كعناصر أساسية من الإدارة الداخلية التي غالباً ما يكون لها حضور مهم في عالم السياسة الخارجي. ونختتم الفصل بتلخيص المعاني الضمنية لهذا التحليل من أجل تصميم ترتيبات الإدارة التي تدعم المسؤولية عن الأداء في تحقيق الأولويات العامة.

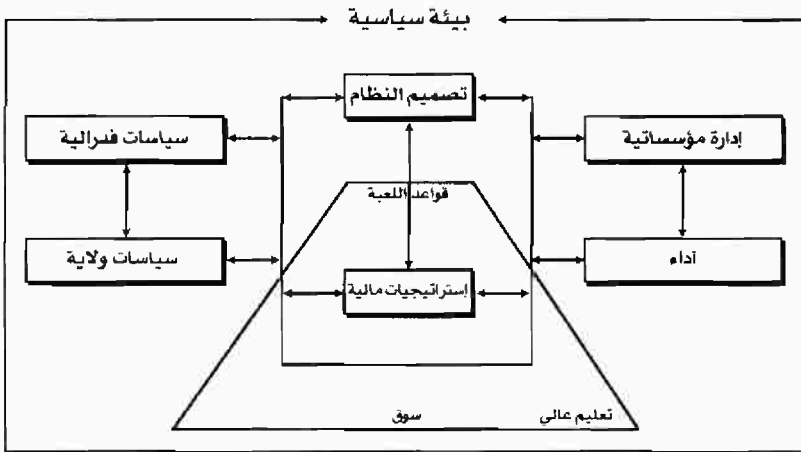
قرارات السياسة، الإدارة، والأداء

تقدم الإدارة الصلة الحيوية بين سياسة الولاية الهادفة والقيادة المؤسسية المستجيبة. فالأولويات التي تسعى الكليات والجامعات جوهرياً من أجلها، والقيادة التي تشجعها وتسمح بها، واستجابتها إلى موحّدات نظام كهذه كمثل الاتصال، والتعاون، والمسؤولية تتأثر بنحو هام بـ "قواعد اللعبة"، أي، بالقيود المدونة وغير المدونة التي تتبع الكليات والجامعات داخلها الفائدة التنظيمية بحسب قيمها الخاصة (نورث، 1990). ويشكل الحكام، ورجال القانون، وهيئات الولاية الإدارية، ويبدلون، أو يدعمون أولويات علنية أو سرية وقواعد اللعبة عبر عملية السياسة. وتمثل هذه القواعد الوسيلة الرئيسية التي تستخدمها الحكومات للتأثير بالمسؤولية المؤسسية والنتائج المترتبة على ذلك (ريتشاردسون، براكو، كالان، وفيني، 1999). ويمكن أن تشدد القوانين على التنظيم، وتعتمد على أسواق منشأة، أو تدعّن لقيم مهنية (كلارك، 1983؛ وليامز، 1995). ويقدم النموذج المجسد في

الشكل 3 - 1 طريقة للتفكير حول كيفية قيام إدارة الولاية بربط قرارات السياسة بالإدارة المؤسسية وبمؤشرات الأداء التي تمثل دليل المسؤولية في النهاية.

ليس هناك ولايتان تمتلكان القواعد نفسها بدقة. فبينما تشد الحكومات التأثير في أداء وسلوك التعليم العالي، تعمل جماعة التعليم العالي جاهدة كي تؤثر في السياسة. ويتبنى المهنيون داخل النظام السلوك الذي يعتقدون بأنه الأكثر قدرة على تعزيز الأهداف المؤسسية وفق القواعد السائدة للعبة (ريتشاردسون ومارتينيز، 2002).

الشكل 3 - 1 دور الإدارة في ربط السياسة بالأداء



- إن بيئات السياسة مصنوعة من عناصر مستقرة نسبياً على المدى القصير (دراسات إحصائية، السكان، التاريخ، الجغرافيا، الثقافة السياسية). أما تكاليف تعديل الأخرى (دساتير الولايات) فمرتفعة جداً. وتحدد الثقافة السياسية والتقاليد إن كان المسؤولون المنتخبون يعتقدون أنهم يستطيعون مراجعة سياسات تهدف إلى التأثير في أداء التعليم العالي أو إن كان ينبغي أن يراجعوها. فالسلطة

النسبية للفروع التنفيذية والتشريعية لحكومة الولاية والوضع الدستوري أو القانوني للمؤسسات يلعب أيضاً دوراً مهماً.

• تؤسس السياسات الفدرالية أولويات وتحدد كميات وأهداف الادخارات المالية؛ وتستطيع أن تفرض إجراءات مساءلة أو تقتضي تعاوناً. فبالإضافة إلى تأثيرها الفريد على تصرفات النظام، يمكن أيضاً أن تعزز أو تُلطف تأثير سياسات الولاية المتعلقة بالأمر، وذلك بحسب درجة الانحياز.

• وتعكس سياسات الولاية مظاهر أقل استقراراً من بيئة السياسة، وبينها الدورات الاقتصادية، والتغيرات في القيادة السياسية، وأوامر المحكمة، وتأثير الخيارات الشعبية من أجل خليط متغير من الخدمات العامة المتاحة. فاستجابات قادة المؤسسات يمكن ألا تعكس تلك التي يفضلها مسؤولو الولاية المنتخبون، الذين ينبغي أن يعثروا على طرق لتشجيعهم للوصول إلى توازن ملائم بين الأولويات العامة، وحاجات المستهلك (السوق)، والأهداف التي تُمناها جماعة التعليم العالي. فالمسؤولية من أجل صيانة هذا التوازن هي في قلب اهتمامات المسؤولية.

• قواعد اللعبة هي الوسائل الرئيسية التي تستخدمها الحكومات للتأثير في العمليات والنتائج في التعليم العالي. وبما أنها تلعب دور المنظم، تقدم الولاية تسهيلات ودعماً عملياً وتطلب من المؤسسات أن تحقق أولويات الولاية. وحين تقوم بالتوجيه باستخدام آليات السوق، تؤسس الولاية أولويات، وتبدع سياسات لدعم الأولويات، وتجعل المؤسسات مسؤولة ولكنها لا تخبرها كيف يجب أن تحقق الأولويات. فالولايات تدعّن للتعليم العالي حين تقدم موارد وتثق بالإدارة المؤسسية لخلق التوازن الملائم بين الأولويات العامة والقيم المهنية (ريتشاردسون، براكو، كالان، وفيني، 1999).

وتأخذ قواعد اللعبة شكلين رئيسيين: 1. تصميم نظام و2. سياسة مالية:

1. يشمل تصميم النظام عدد ونمط مقدمي الخدمة والمهام الموكلة لكل منها؛ خصائص وقوى الهيئات في السطح البيئي بين الحكومة والمزودين؛ أنظمة المعلومات التي تجمع، وتنظم، وتبلغ عن المعطيات الجوهرية لفهم الأداء والتأثير فيه؛ التكنولوجيا المتاحة واستخداماتها؛ والدور الموكل للقطاع الخاص.

2. تشمل السياسة المالية كمية الدعم القائم والقيود التي تنطبق على توزيعه، والاستقلال المؤسسي في تحديد الحاجة إلى رأس المال وفي تأمين التمويل، كمية واستخدام التمويل المحفز، أنماط وكميات مساعدة الطلاب، والسياسة الضريبية.

• يعكس التوجيه المؤسسي تأثير قواعد اللعبة في القيادة المؤسسية، والأولويات، والاتصال، والتعاون، والمسؤولية. ويمكن أن تقدم قواعد اللعبة لمهنيي التعليم العالي حرية معتبرة لتحقيق أهداف مؤسسية، أو يمكن أن تدير أو تشجع المؤسسات كي توجه انتباهاً أكبر إلى الأولويات العامة.

• يعكس الأداء النتائج المترتبة عن سلوك مؤسسي متراكم داخل نظام تعليم عال لولاية إزاء أهداف كهذه مثل الالتحاق، الخيار، المشاركة، إتمام الشهادة، التحضير، والتنمية الاقتصادية.

ونركز في النقاش التالي على الأولويات، وتصميم النظام، والسياسات المالية، والإدارة المؤسسية كآليات رئيسية لتحقيق قدرة الولاية على تعريف وتقويم المسؤولية المرتبطة بأداء التعليم العالي.

الأولويات والسياسات الفدرالية والخاصة بالولاية

تشارك جميع الولايات في بيئة سياسة فدرالية مشتركة تتسم بدستور صامت حيال التربية وسيقاق كانت فيه السياسات المالية الاستراتيجية المهيمنة لتحقيق أولويات قومية (انظر الفصل الثاني). وخلال أثناء العقد الماضي، ركزت الأولويات الفدرالية، بخاصة، على حماية المستهلك، والشفافية في رفع التقارير، والمسؤولية، والتعاون. ويعتمد تأثير هذه الأولويات في أية ولاية مفترضة على الثقافة السياسية، والأولويات، والسياسات المالية، وتصميم النظام. حالياً، إن جدول أعمال إعادة المصادقة الخاص بمجلس اعتماد التعليم العالي من أجل إصلاح الاعتماد الأكاديمي والمسؤولية، والتغيرات المقترحة على إعادة المصادقة على قانون التعليم العالي، التي توسع المبادئ من قانون "لا طفل" يُترك في الخلف (دون دراسة) ليشمل مؤسسات التعليم العالي، تقترح جدول أعمال فدرالياً مستمراً يشتمل على المسؤولية (انظر الفصل الرابع).

تمتلك معظم الولايات، بالمعنى العام، أولويات من أجل التعليم العالي. ويأمل المسؤولون أن تقدم أنظمتهم الالتحاق، والجودة، والمساواة، والخيار، مع درجة ما معقولة من الفعالية. ويتوقعون أيضاً إسهامات في التنمية الاقتصادية (رتشاردسون، براكو، كالان، وفيني، 1999). ويقيم عدد متزايد من الولايات الأداء الحالي حول النتائج المتعلقة بالأمر بانتظام ويرصد التغيرات مع مرور الوقت. وتبنى حوالي نصف الولايات استراتيجيات تربط جزءاً ما من المخصصات السنوية القائمة، والتي هي عادة ثانوية جداً، بالنجاح المؤسسي في تحقيق الأهداف من أجل التحسين. ويقترب هذا حالياً من مسؤولية "حديثه جداً".

وتستفيد إدارة الولاية التي تدعم المسؤولية من فهم واضح لكيفية إنشاء الأولويات. فالحاكم، ورجل القانون، أو أعضاء نظام يدير مجالس الإدارة أو ينسق

بينها يمكن أن يعرف الأولويات بالتشاور مع دوائرها الخاصة ومع بعضها بعضاً. فإقادة المنتخبون والمعينون في أن يمتلكون مسؤولية ودوراً. أما التحدي المائل أمام الإدارة فهو تنسيق أولويات تنشأ من فاعلين مختلفين وحل صراعات محتومة. فتطوير الأولويات ليس مهمة زمن واحد. وتتم العودة، مثالياً، إلى الأولويات سنوياً أو مرتين كل سنة كجزء من عملية تخصيص المورد.

ومن أجل تحقيق نتيجة يجب أن يتم توصيل الأولويات التي تم تحديدها مرة إلى مزودي التعليم العالي، وإلى الجمهور العام، وإلى جماعة السياسة. ويتم توصيلها، مثالياً، بطرق تحدد الثغرات بين الحاضر والأداء المرغوب وتقدم حوافز لمعالجتها. وركزت مبادرات التمويل الخاص لجورجيا ونظام إيلينيوي للحوافز المستند إلى الأداء على التعليم والتعلم وقدمت دعماً مالياً إضافياً "هامشياً" للاعتراف بالأداء العالي والتحسين. فالمسؤوليات الجزئية للقيام بتحسينات تحتاج أيضاً إلى أن تكون واضحة. وتحدد أريزونا، على سبيل المثال، النقل كأولوية. وتحمل خطة الولاية للمسؤولية كليات المجتمع المحلي مسؤولية معالجة هذه الأولوية ولكنها تترك الجامعات العامة، التي يعتمد عليها النقل الفعال بنحو كبير، بدون مسؤولية محددة عن النتائج.

قواعد اللعبة

تبدع الولايات بواسطة دساتيرها وقوانينها أنظمة تعليم عال وتحدد الترتيبات من أجل تنسيقها وتوجيهها. وتستثمر في البنية التحتية كي تزود المؤسسات بالقدرة على جذب منح بحث تنافسية أو كي تزودها بفرص تدريب جذابة لنمط أرباب العمل الذين تطمح إلى جذبهم. فالولايات تحدد من سيجمع المعلومات حول أنظمة التعليم العالي وفيما إذا كانت أنظمة المعطيات ستمتلك القدرة على جذب طلاب أفراد ودمج معلومات جمعتها الحكومة الفدرالية. وتحدد الولايات المسؤولية عن

تبلغ المعلومات وفيما إذا كان الجمهور سيمتلك مدخلاً إلى النتائج المؤسسية يتجاوز ذلك الذي أمر به الكونغرس.

تحدد الولايات دور مؤسساتها المستقلة وفيما إذا كانت مؤهلة لتلقي الدعم المالي العام (انظر الفصل الثاني). وتحدد الولايات كميات التمويل المتاحة لرأس المال والأهداف القائمة والأساس الذي توزع بمقتضاه المساعدات المالية. وتحدد أيضاً كمية ونمط المساعدة الإضافية المتاحة للطلاب ودرجة التنسيق بين برامج الولاية والبرامج الفدرالية. وتقدم تمويلاً حافزاً لمبادرات مثل التعليم بالمراسلة أو توزع كل الأموال بنحو متزايد بطرق تدعم "العمل كالعادة". وكل هذه الأفعال تحصل بتصميم أو بإهمال.

وإذا ما نُظر إليها ككل، تسهم قواعد اللعبة هذه بطرق قوية إما في دعم المؤسسات كما تطورت مع مرور الوقت أو في صياغة السلوك المؤسسي بطرق تستجيب لحاجات جديدة وأولويات ناشئة. ففي أثناء قسم كبير من الخمسين عاماً الماضية، تم تأطير مسألة إدارة الولاية كخيار بين الاستقلالية المؤسسية وتقييد الولاية. هناك الآن طريق ثالث واضح جداً. ويمكن جعل المؤسسات مسؤولة عن الإسهام في تحقيق أولويات الولاية من خلال ممارسات سوق تعزّز النشاط التجاري والتنافس دون القول لمجالس الأوصياء أو مدرائهم التنفيذيين الرئيسيين أية أولويات يجب أن تعالج أو كيف يتبعونها. ويمكن أن يكون تمويل الأداء، والتقارير العامة عن الأداء المؤسسي، وتمويل الحافز، ومساعدة الطلاب (الزيائن) استراتيجيات تستدعي الانتباه إلى نتائج تحددها الولاية كنتائج هامة (انظر الفصل العاشر). فالخدعة هي تحديد القواعد التي تدعم بنحو متبادل الأولويات التي تعتقد ولاية أنها مهمة. سنعود إلى هذه النقطة عدة مرات في الأقسام التالية حول تصميم النظام والسياسات المالية.

تصميم النظام

تمتلك جميع الولايات أنظمة تعليم عال مطورة من خلال مزيج من التخطيط والمصادفة التاريخية. أما مكونات هذه الأنظمة - كليات المجتمع المحلي والتقنية، الكليات والجامعات الشاملة، جامعات البحث، والمؤسسات المستقلة - فهي متشابهة عبر الولايات، ولكن مسؤولياتها من أجل تقديم خدمات تربوية وترتيبات من أجل التنسيق والإدارة تتنوع بنحو واسع. ففي سبع ولايات (فلوريدا، إلينوي، ماريلاند، ميشيغن، نيو جيرسي، نيويورك، بنسلفانيا)، تم دمج القطاعات الخاصة في خطط من أجل تقديم خدمات تعليم عال (انظر الفصل الثاني). وفي معظم باقي الولايات، يمكن أن يكون الطلاب المسجلون في مؤسسات مستقلة مؤهلين لشكل ما من مساعدة الولاية، ولكن المؤسسات لا تتلقى تمويلًا بنحو مباشر كجزء من خطة ولاية لحاجات التعليم العالي والاستجابة لها.

إن الولايات التي فيها أنظمة تعليم عال مصممة للاستجابة لأولويات عامة من أجل الالتحاق، والخيار، والتدريب المهني، وشهادة البكالوريوس، وتعليم ما بعد التخرج، والخدمة تؤدي بنحو أفضل في جميع المؤشرات وهي أكثر تأثيراً في الكلفة من تلك التي تطورت بنحو واسع نتيجة لتطلعات المؤسسات الفردية أو الجماعات المنفصلة. وتُعد نيومكسيكو مثلاً لنظام تطور كمنتج لمبادرات مؤسسية وخيار مجتمع محلي. ويتألف النظام من مجموعة محيرة من الفروع الجامعية، ومؤسسات تقنية سابقة، وكليات سنتين وكليات مجتمع محلي تعمل وفق قوانين مختلفة مصادق عليها، وجامعات إقليمية مقرها في الريف تصارع من أجل حصة في السوق وفق سياسات مالية تكافئ نمو التسجيل وتساوي تكاليف الطلاب عبر مؤسسات البحث والمؤسسات الشمولية. ومن المحتمل أن هناك تكاليف مرتفعة في النظام الجامعي لكنه لم يستخدم كما ينبغي عدداً من مبادئه؛ وليس

هناك مقارنة منسقة لتحديد الوصول إلى طلاب مقيدون بالمكان. بالمقارنة، تتضمن الأنظمة في إيلينوي ونيوجيرزي عنصراً أكثر ضخامة من التخطيط المركزي. وتلقى كل من إيلينوي ونيوجيرزي درجات أعلى في "بطاقات تقرير القياس" وهي أكثر تأثيراً في الكلفة (انظر الفصل العاشر).

يعتمد تحضير الطلاب للكلية على التعاون بين التعليم العالي والأساسي في وضع المقاييس، وتقديم برامج مؤقتة، وإعداد المدرسين. وتقتضي برامج فدرالية مثل التهيئة التعاون بين الأنظمة أيضاً. فولايات مثل نيويورك، التي تقوم بعمل جيد في تحسين إعداد الطالب، تقارب مسائل الإعداد من منظور شامل للولاية يعزز التعاون والشراكة بين المؤسسات والقطاعات. أما الولايات التي تقوم بعمل أقل جودة في هذا المؤشر فمن المحتمل أكثر أن تملك أنظمة تُترك فيها مبادرات الإعداد والنقل لحصافة المؤسسات الفردية.

أعاق رئيس جامعة إنديانا بنجاح نمو نظام من كليات المجتمع المحلي الشاملة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات. وحققت الولاية باستمرار درجات منخفضة في الالتحاق وإجراءات المشاركة. وأدى تغيير حديث في الخطة إلى تعاون بين كلية المجتمع المحلي الشاملة الوحيدة في الولاية ونظام شامل للولاية من المعاهد التقنية والمهنية التي بدأت تعالج هذه المشكلة. وغيرت ويست فرجينيا نظام إدارتها في سنة 2000 من نظام مجلس إدارة حاكم إلى مجالس إدارية مؤسسية، مع مجلس إدارة سياسة على السطح البيئي. ويهدد الحاكم الآن بفصل كليات المجتمع المحلي كما حدث في كينتيكي، إذا لم تقم مؤسساتها المضيفة بعمل أفضل في إدارتها بحيث تحقق أولويات الولاية.

تحتاج معظم الأنظمة إلى التغيير بطرق صغيرة مع مرور الوقت كي تستجيب لحاجات وظروف جديدة. وقوّت إيلينوي ونيوجيرزي سلطة مجالس الإدارة المؤسسية

كي تجعل الكليات والجامعات الإقليمية أكثر اعتماداً على المشروع الحر وأكثر تنافساً في بيئة سوق. ونتيجة لذلك، غيرتا أيضاً بيئة جامعات البحث فيهما وبيئة القطاع المستقل. وأنشأت بنسلفانيا مجلس إدارة لكلياتها وجامعاتها الشاملة كي تحررها من قيود بيروقراطية الولاية. وقامت تكساس بتغيير اتجاه كلياتها وجامعاتها ذات الأربع سنوات كي تقدم للمؤسسات المكافحة التي تخدم الهسبانيين* علاقة أوثق مع جامعات الولاية الضخمة. وتطورت كولورادو إلى نظام ولاية مصنوع بنحو واسع من كليات مجتمع محلي في محاولة لمساواة الفرص والتكاليف في ولاية تتسم بحواجز جغرافية مهمة وفوارق واسعة في الموارد. وقد جعلت هذه السلسلة من التعديلات الخفيفة مع مرور الوقت فرصة واحدة ممكنة هي كلية كولورادو الإلكترونية، وهي نظام ابتكار يجمع الموارد عبر كليات المجتمع المحلي الممولة من الولاية من أجل إرسال التعليم عن بعد بنحو أفضل لجميع السكان.

ليس تغيير النظام، بالطبع، غاية في حد ذاته. وليس كل تغيير للنظام ينتج أداء أفضل؛ ويمكن أن تنتج بعض التغييرات تكاليف سياسية عالية غير مقبولة. إن فلوريدا هي النموذج الرئيسي لإعادة تصميم نظام درامية في غياب الإجماع على الحاجة أو النتائج. وكاليفورنيا هي مثال للطرف المناقض. ذلك أن خطتها الرئيسة "ماستربلان" لعام 1960، والتي كانت مرة مثار حسد للعالم، بدأت تبلى من أضرارها، لكن الاتفاقيات والالتزامات التي استندت إليها بقيت سليمة، رغم سلسلة من مراجعات الخطة وعدد من مبادرات التغيير الخاضعة للرعاية المؤسسية أو التشريعية.

الهيئات الوسيطة (Interface Agencies)

يجب أن يرتبط نظام شامل من مزودي التعليم العالي بحكومة الولاية من خلال نمط ما من الوساطة (interface). فالاحتمالات لانتهائية تقريباً. وتعد مهمة فهم هذا العنصر من تصميم النظام تنوعات معتبرة موجودة داخل هيئة التخطيط وأنماط مجلس الإدارة المنسق، بالإضافة إلى التعديلات المتكررة التي تقوم بها الولايات للأشكال والقوى. ونركز، من أجل أهداف هذا الفصل، على بيئة المسؤولية المقدمة بطرق مختلفة من عمليات ربط المؤسسات بحكومة الولاية دون محاولة تصنيف الولايات بحسب الطرق التي تدير بها هذه المهمات كمراجعة مهمة، ومصادقة على برنامج، ومراجعة ميزانية. ويمكن العثور على تصنيف كهذا في الوثيقة الرئيسية إي سي إس. (لجنة تعليم الولايات، 1997).

وتقدم الأنظمة المقيدة بنحو كبير بيئات ضعيفة للمسؤولية عن الأولويات العامة. ففي أنظمة كهذه، تقول الولايات للمؤسسات ما الذي يجب أن تفعله وكيف تفعله، بحيث تكون بيروقراطية الولاية مسؤولة فعلاً عن الأداء؛ كما تقتضي التدقيقات. وتعترف معظم الولايات، إن لم يكن كلها، بحقيقة الحياة هذه. ووضعت في الحد الأدنى نمطاً ما من مجلس إدارة نظام بين بيروقراطية الولاية والإدارة المؤسسية. أما الاستثناء الأبرز لولاية ضخمة عن هذه القاعدة العامة فهو ميشيغان، حيث تتمتع جميع مؤسسات الأربع سنوات بوضع دستوري. ويمثل الرؤساء ومجالس الإدارة (ثلاثة منهم انتخبوا بنحو شعبي) مصالح مؤسسية بشكل مباشر لحكومة الولاية. وليس هناك هيئة فعالة وسيطة يعهد إليها بتمثيل المصلحة العامة. ومن المفترض، نظرياً، أن تمثل مجالس الإدارة المؤسسية المصلحة العامة، بالإضافة إلى القيم المهنية، ولكنها تقوم عملياً، وكما نوه الجميع، بعمل أفضل في المجال

الثاني وليس في الأول. فالمسؤولون المنتخبون في ميشيغان غالباً ما يشيرون إلى التعليم العالي كفرع رابع لحكومة الولاية.

وتجتمع كثير من الولايات الأكبر المؤسسات تحت مجلسي إدارة توجيهيين منفصلين، أو مندمجين، يتم تعيين أعضائهما من قبل الحاكم بنوع ما من الاتفاق القانوني. وتتفاعل مجالس الإدارة المنفصلة أو الخاصة بالنظام، ومدراؤها التنفيذيون الرئيسيون في نيويورك وكاليفورنيا بانتظام مع حكامها ومشرعيها الخاصين. وحدثت في كاليفورنيا ترتيبات شكلية للتوضيح بعبارات لا لبس فيها بأن توقعات الحاكم هي المقابل لدعم الأموال المخصصة. ورغم أن العملية ليست رسمية هكذا في نيويورك، فإنها تعمل كثيراً بالطريقة نفسها. وفي كلا الولايتين، كليات المجتمع المحلي مسؤولة بنحو رئيسي أمام رعايتها المحليين، مع إشراف شامل للولاية يُقدم من خلال مجلس تنسيق أو إدارة تجمعه روابط مباشرة مع حكومة الولاية.

أما الولايات التي فيها مجلس واحد يدير جميع المؤسسات المانحة للشهادات فيقدم البيئة الأقل تعقيداً من أجل المسؤولية ولكن ليس بالضرورة الأقوى. فمجالس التي تدير المؤسسات يجب أن تختار في غالب الأحيان بين تحالفها مع القيم المهنية وأولويات مدراء التعليم العالي وهيئة التدريس والقيم والأولويات الأوسع لما لكي الأسهم الخارجيين، وبينهم حكومة الولاية. ومما يفرح هو أن هذه الأمور هي أحياناً نفسها، ولكن هناك دوماً مسألة ماذا يحدث حين لا تكون. فمعظم الولايات التي تمتلك هذا النوع من التفاعل تمتلك أنظمة صغيرة، كما في يوتا وهاواي. أما حيث يكون النظام كبيراً ويمتلك وضعاً دستورياً، كما في جورجيا، فتنشأ مسائل إضافية. ذلك أن كليات المجتمع المحلي يمكن ألا تعمل جيداً في إطار التنافس الداخلي من أجل الموارد وتبقى غير مستخدمة كما يجب. فأنظمة كهذه

تمتلك القدرة نفسه من القوة كي تقاوم المسؤولية وتتولاها من أجل أولويات الولاية. ولم يكن النشر المنتظم للمعلومات المتعلقة بالمسؤولية أحد قوى نظام جورجيا.

إن المعلومات الصحيحة، المتاحة باستمرار لقادة السياسة وللجمهور العام في آن، هي جوهرية من أجل الاستخدام الفعال لآليات السوق ولأي تعريف معقول للمسؤولية. وهذا أحد الأسباب الرئيسية لقيام ولايات مثل إيلينوي وتكساس وأوهايو وواشنطن بتعيين مجلس إدارة يتمتع بسلطة وموارد لجمع ونشر المعلومات في تفاعلها بين مجالس الإدارة المؤسسية وحكومة الولاية. فالحاكم يعين، بعد نصيحة وموافقة مجلس الشيوخ، مجالس الإدارة هذه. وهي عادة تدير عملية تحديد الأهداف والأولويات، وتوكيل المهام، والمصادقة على برامج جديدة بطرق توازن المصلحة العامة إزاء قيم المؤسسات وقيم النظام. وما هو أكثر أهمية للمسؤولية، هو أنها تخدم كموارد مستقلة وموثوقة للمعلومات عن أداء التعليم العالي عبر العلاقة مع الأهداف والأولويات الشاملة للولاية.

وتستطيع مجالس التنسيق وهيئات التخطيط التي تمتلك القدرة على جمع المعطيات ونشر المعلومات أن تواجه تحديات مهمة في تحقيق مسؤوليات من أجل توليد أداء منتظم وتقارير مسؤولية. وقد كان ريتشارد فاغنر Richard Wagner، المدير التنفيذي السابق لمجلس إدارة إيلينوي للتعليم العالي، مولعاً بإظهار أن مجالس الإدارة الخاصة بالتنسيق لا تمتلك فرقاً لكرة القدم، وطلاباً، أو خريجين، وأنه في كل مجلس تشريعي كان هناك في أي وقت مفترض جلسة مشروع قانون ستنهي المجلس. أما منصب المدراء التنفيذيين للتعليم العالي الخاص بالولاية فملح جداً. ويجب أن يسير المدراء التنفيذيون للولاية باستمرار على "حبل البهلوان" للتوفيق بين الأولويات واهتمامات قادة الولاية المنتخبين وقادة مجالس الإدارة والرؤساء. فالنجاح في تحقيق التوازن في عهد حاكم واحد يمكن أن يتبخر بسرعة في عهد خليفته مع

أولويات مختلفة. وصعوبة العثور على التوازن الصحيح بين التأييد والمسؤولية هي في قلب مشكلات كثير من مجالس التنسيق وهيئة التخطيط.

كان دور الوكالة الوسيطة في العقد الماضي (إما مجلس إدارة وإما تنسيق) يتبدل من دور تأييد إلى تشديد أكبر على الإشراف والمسؤولية العامة. ذلك أن مسؤولي التعليم العالي كانوا بنحو متزايد أكثر حساسية إزاء المصالح المتغيرة للمالكي الأسهم المختلفين والطلبات المتغيرة للسوق (جمعية مجالس الإدارة، 2001). وقاد هذا التغير، في جلسات كثيرة، إلى مواجهات حول مسائل تتضمن درجة مشاركة واستقلال هيئة التدريس. ورغم أنه يمكن التشكيك بأفعال ونوايا المجالس ففي التحليل الأخير إن الهيئة الوسيطة هي مسؤولة بنحو رئيسي عن الأهداف العامة التي حددها الولاية وعن حاجات حاملي أسهمها المختلفين. ومن خلال ممارسة دورها في المسؤولية تستطيع الوكالة الوسيطة أن تخدم في فحص مسار المهمة وملاحقة أهداف مؤسسة محددة ليست في صف الأولويات (المركز القومي من أجل السياسة العامة والتعليم العالي، 2003).

السياسة المالية

رغم الاستمرار في تقديم التمويل الفدرالي للطلاب على أساس الحاجة، هناك الآن تشديد أقل على منح تستند إلى الحاجة وتشديد أكثر على القروض المدعومة. ومن الواضح أن السكان ذوي الدخل المنخفض، وغير المستحقين للدراسة، يبقون محط الاهتمام الفدرالي، لكن الطبقة الوسطى كانت بؤرة معظم المبادرات الجديدة. فالتغيرات الفدرالية في السياسة المالية انحازت إلى سياسات الولايات ذات المساعدة ورسوم التسجيل العالية أكثر من انحيازها إلى ولايات حاولت إبقاء الرسوم منخفضة كاستراتيجية اتبعتها كمدخل لالتحاق الطلاب. ونظراً للتركيز على خيار المستهلك والحوافز المالية، فضلت المبادرات الفدرالية بنحو أكبر السوق

كآلية مسؤولية رئيسية، ولكن حوافز السوق لكل من البحث والخدمات التربوية كانت بنحو متزايد مترافقة بتقييد قوي ومتنام. وفي جزء كبير من العقد السابق، كانت الحكومة الفدرالية، في أفضل الأحوال، غير مستجيبة لاهتمامات موظفي التعليم العالي، وكانت عدائية بنحو فعال في أسوأ الأحوال.

إن تمويل الأداء، المناقش بنحو مُفصّل في الفصل العاشر، هو المثال الأكثر وضوحاً لتخصيص الدعم المؤسسي القائم بطرق تعكس أولويات ولاية محددة للأداء. وينبغي أن يتسع توظيف السياسات المالية لدعم المسؤولية إلى ما وراء استخدام حوافز الأداء. ذلك أن معظم أموال الولاية تُمنح لدعم تكاليف التشغيل. أما مقارنة الصيانة المؤسسية، كما هي منعكسة في طريقة خطط التمويل المستخدمة من قبل ولايات مثل تكساس، إيلينوي، ونيو مكسيكو، فتمنح الأموال على أساس تسجيل الطلاب في اختصاصات مجمعة ومقدرة حسب تكاليف نظام الساعات*. وتكافئ الحوافز في هذه المقاربة المؤسسات من أجل تسجيل الطلاب في برامج تتجاوز فيها العائدات الكلفة. ولكن الدفع من أجل التسجيل يمكن أن يركز الجهود المؤسسية على القبول بدلاً من التخرج. ويمكن أن يشجع أيضاً مسار المهمة، بما أن المؤسسات تضيف برامج للمساعدة على جذب الطلاب. ذلك أن طريقة التمويل المستندة إلى الكلفة، وابن عمها القريب التمويل المتزايد، يفيدان تلك المؤسسات التي على قمة هرم الهيئة (المكانة) أكثر. إن مقاربتى طريقة التمويل المستندة إلى الكلفة والتمويل الإضافي لا تدعمان المسؤولية، سواء أكانتا مدارتين من قبل مجلس تنسيق، أملتة خطة بارعة كما في كاليفورنيا، أو مصاننتين بنحو واسع كالنتيجة غير المفحوصة للثقافة السياسية والتراث كما في ميشيغان.

واختارت ولايات، بينها نيوجيرزي، فصل التمويل العملياتي عن التسجيل،

❖ وحدة قياس تُستعمل لقياس وتدوين العمل الذي يقوم به الطالب الجامعي وينجزه بنجاح.

واستثمرت بنحو أكبر في مساعدة الطالب، مانحة المؤسسات استقلالية أكبر في وضع رسوم التسجيل وسمحت لها أن تبقى رسم التسجيل الذي ولّده. ذلك أن مقاربات السوق تستفيد من أهداف محددة ومعلومات عن الأداء. ووفقاً لقواعد اللعبة المهمة بالسوق، تُقاس المسؤولية المؤسسية أولاً بالنجاح في جذب العائدات التي توازن التكاليف وثانياً من خلال تحقيق أهداف أداء ضمنية أو علنية يتم تأسيسها من خلال عملية الإدارة. وليست مقاربات السوق علاجاً لصيانة المسؤولية. ولأنه من المتوقع من قادة التعليم العالي أن ينشدوا فائدة المؤسسة، فإن أية مجموعة قواعد تنتج نتائج غير مقصودة وبالإضافة إلى ذلك مرغوبة. ويعاني التحاق الطلاب في نيوجيرزي لأن المؤسسات تتلقى مخصصات مالية دون انتباه إلى تغيرات التسجيل. ومن أجل تعديل هذا الضرر، قامت الولاية بمبادرات شاملة للولاية تهدف إلى تحسين الدخول إلى الكلية، ونقل كلية المجتمع المحلي، وتعاون مرحلة التعليم من الروضة إلى الثانوية مع التعليم العالي.

من الواضح أن الولايات تكافح للعثور على مزيج من التنظيم والاعتماد على السوق سينتج النتائج التي تريدها. فالولايات القادرة على تعديل أنظمتها من خلال سلسلة من التغيرات من النوع الذي حصل في إيلينوي وإنديانا وكينتيكي ونيويورك وويست فرجينيا، تبدو مستفيدة في هذه المحاولة أكثر من ولايات مثل فلوريدا وكاليفورنيا، والتي تبدو كأنها عالقة في تحول رئيسي أو أنظمة صيانة توقفت عن تقديم مقاربات مؤثرة بالكلفة للمسائل المعاصرة. ويوحى مخطط الإدارة المقدم سابقاً بتعقيد تغيير النظام الذي يرتبط فيه كل شيء بكل شيء آخر.

تستخدم الولايات أيضاً دعم البنية التحتية والحوافز الخاصة لتعزيز التعاون المؤسسي وشراكات عمل التعليم العالي التي تهدف إلى التنمية الاقتصادية. فولايات مثل فيرمونت، ساوث كارولينا، ونيوجيرزي ونيويورك تقدم لأرباب العمل المحتملين

بعض المزيغ من مراكز البحث الجامعي، وبرامج تدريب للعمال خاصة، وحوافز ضريبية، وهيئة تنسيق شاملة للولاية تبسّط المفاوضات وتضمن إرسال الخدمات الموعودة والدعم. وتجمع ولايات مثل كولورادو وواشنطن بين منح حافز والاستثمار في البنية التحتية لدعم المقدرات من أجل تأمين التعليم عن بعد الذي يتجاوز حدود الخدمة والكفاءة التعليمية لأية مؤسسة. ذلك أن معظم الولايات تريد تنافساً اقتصادياً واستخدام التكنولوجيا لتقديم خدمات تربوية لمواطنين لا يسكنون ضمن مسافة قريبة نسبياً من جامعة تقليدية. ويتطلب تحقيق هذه الأهداف بفعالية المزيد من السياسات المالية المهتمة بالسوق والمزيد من التعاون عبر المؤسسات أكثر مما هو موجود عادة في ولايات حيث يشدد تصميم النظام على الصيانة المؤسسية.

الإدارة المؤسسية

تواجه المؤسسات باستمرار قيوداً مالية، واهتمامات بجمع مسار المهمة مع أولويات الولاية، وضغوطاً لتحسين الأداء في سوق تنافسي استهلاكي. وقدحت هذه القوى شرارة اهتمام متجدد في إجراءات المسؤولية المؤسسية التي قادت بالتالي وبشكل مفهوم إلى تفحص أكبر لصناعة القرار المؤسسية ودعوات متصاعدة من أجل إعادة تقويم وإعادة بناء ترتيبات الإدارة الداخلية.

ورغم أنها تتعرض للهجوم من عدة جهات، فإن فكرة إدارة مشتركة تبقى تأثيراً سياقياً قوياً في أي نقاش لصناعة القرار المؤسسية والمسؤولية. ويحدد مفهوم الإدارة المشتركة حقوقاً ومسؤوليات محددة لمالكي الأسهم، ويدعو إلى فصل القوى، ويؤسس بنية وعملية لمجالس الإدارة، والمدراء، وهيئة التدريس، والطلاب للاشتراك في المسؤولية عن أعمال محددة (هيرش، 2001). وقد أثرت البنى السياسية، والحزبية، وضغوط حكومة الولاية، ومصالح عدد كبير من مالكي الأسهم بنحو متزايد في ممارسة الإدارة المشتركة.

مشاركة هيئة التدريس

إن مدى مشاركة هيئة التدريس وتأثيرها في عمليات صناعة القرار المؤسسية محوري لأي نقاش للإدارة والمسؤولية المؤسسية. ولم يُشكك في غالب الأحيان بفكرة أن هيئة التدريس يجب أن تلعب دوراً في صناعة القرار المؤسسية. أما درجة ومدى ذلك التأثير والسياق الذي يمارس فيه فمسألة مختلفة. وقام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية بإدارة أنفسهم في القضايا الأكاديمية، في الجزء الأكبر من القرن المنصرم متخذين قرارات مهمة حول ما يجب أن يُدرّس، ومن يجب أن يُوظّف، وكيف يجب أن تُحل المسائل الأكاديمية الأخرى المهمة. وكان دور هيئة التدريس في الجامعات الإقليمية الناشئة وكيليات المجتمع المحلي أقل وضوحاً بكثير. وكانت استجابة هذه المؤسسات الأخيرة للمساومة الجماعية تُعزى، بدرجة كبيرة، إلى افتقارها لترتيبات مقبولة من أجل الإدارة المؤسسية.

ويحصل انخراط هيئة التدريس في الإدارة على ثلاثة مستويات. ويكمن لب إدارة هيئة التدريس في الوحدة الأكاديمية: القسم أو الكلية. وتلعب هيئة التدريس، على هذا المستوى بعامة، دوراً مهماً في صناعة القرار حول مسائل مثل تطوير المناهج، والترقية والتثبيت، وتقويم التعليم وجودة البرامج الأكاديمية، ومراجعة ما بعد التثبيت، وسياسة تعليم ما قبل التخرج. أما آليات إدارة هيئة التدريس في القسم والكلية فهي استخدام لجان الأساتذة القائمة أو الخاصة بهذه المسألة. ورغم أن رئيس القسم أو العميد يمكن أن يمتلك سلطة معتبرة في صناعة القرار، فإن هيئة التدريس، هي التي تكمل معظم عمليات العمل المتعلقة بالإدارة بنحو رئيسي من خلال عمل اللجنة (دودرستات، 2001).

وتلعب هيئة التدريس في المستوى الثاني أو المؤسسي من الإدارة عادة دوراً استشارياً في التأثير في سياسات توظيف تتعلق بهيئة التدريس، وأولويات مؤسسية،

وأولويات ميزانية، وقيود الملكية الفكرية، وانتقاء وتقويم المدرء الكبار. وتحصل مشاركة هيئة التدريس في هذه المسائل بنحو رئيسي من خلال مجالس هيئة التدريس أو لجان هيئة أساتذة الإدارة؛ أما القرارات الأخيرة فتتخذها عادة الإدارة المؤسسية أو مجلس الإدارة.

وتلعب هيئة التدريس عادة دوراً أكثر تقييداً في المستوى الثالث، أو مستوى إدارة النظام لأن القرارات هنا غالباً ما تؤثر في مؤسسات عديدة. وتحصل مشاركة هيئة التدريس في صناعة القرار في هذا المستوى بنحو رئيسي من خلال مجالس شاملة للولاية أو لجان، وبينها مزيج ما من مدرء النظام ومدرء الحرم الجامعي وهيئة التدريس (مركز التعليم العالي وتحليل السياسة، 2003). ورغم أن درجة التأثير قلّت، فإن المجالس الشاملة للولاية يمكن أن تقوم بإيماءات رمزية مهمة، كما في مثال التصويت على "عدم الثقة" بمجلس أوصياء جامعة ولاية نيويورك في 1999 بعد أن اتهموا بتطوير أحادي لمطالبات تعليم عام تهدف إلى فرض منهاج على النمط التقليدي.

المساومة الجماعية

غالباً ما يُنظر إلى المساومة الجماعية، سواء كانت على مستوى المؤسسة أو النظام، كوسيلة لمعالجة الخلل في سلطة صناعة القرار بين هيئة التدريس والمدرء. وغالباً ما يرد معارضو نقابات هيئة التدريس أن السمة التضادية للمساومة الجماعية تضعف الإحساس الجامعي الضروري لتدخل ذي معنى للهيئة التدريسية في مسائل الإدارة المؤسسية. أما المناصرون فلا يعدون العمل النقابي استراتيجياً لتحسين الأجور فحسب وإنما طريقة لتدعم صوت هيئة التدريس في الإدارة أيضاً. ويقتضي المثال كلاً من النقابة والإدارة لمعالجة مسائل مثل تخصيص المورد، وأنظمة المسؤولية، وسياسات مهمة المدرس، وممارسات التقويم، وبنى الدفع، مع إبقاء

العين على النقطة الأساسية وهي تحسين أداء النظام والمؤسسات. بوضوح، ثمة تحكم بالنرد ضد المساومة الجماعية كمساهم أساسي في مسؤولية فعالة، خاصة حين تُدار المفاوضات خارج القنوات المؤسسية العادية (كما في نيو جيرزي ونيويورك، حيث يتحمل مكتب الحاكم مسؤولية كل مساومة القطاع العام أو جزء منها). مع ذلك، يمكن أن تلعب المساومة الجماعية دوراً في المسؤولية، كما في نيو جيرزي، حيث يقتضي العقد من كليات وجامعات الولاية أن تطور إجراءات أكثر صرامة من أجل الترقية والتثبيت.

بغض النظر عن دورها في إدارة المؤسسات أو النظام، تلعب نقابات هيئة التدريس في ولايات مثل نيويورك وكاليفورنيا دوراً فعالاً في الساحات السياسية المحلية والخاصة بالولاية. أما في لوس أنجلوس، فتقوم نقابة هيئة التدريس في نظام كلية المجتمع المحلي بانتخاب أعضاء المجلس الذين تتفاوض معهم فيما بعد حول اتفاقيات المساومة الجماعية. وليس هناك رئيس جامعة يستطيع أن يتخذ بأمان قرارات كثيرة تثير غضبها. ففي نيويورك، ينظر الحاكم وأعضاء المجلس التشريعي بانتباه إلى أولويات نقابة هيئة التدريس واهتماماتها، كما يفعل عمدة مدينة نيويورك ومجلسها. وفي مسائل كثيرة، تُعد مجالس الإدارة، والمدراء، ونقابات هيئة التدريس حلفاء طبيعيين؛ وحيث لا يكونون، فإن الفائدة في الولايات المنظمة بنحو كبير لا تكون بنحو غير متكرر مستقرة في نقابات هيئة التدريس. ونظراً لأن النقابات والمجالس تلعب في غالب الأحيان أدواراً تكميلية وتتبادل قادة هيئة التدريس، يمكن أن تكون ساحات الإدارة طريقة لبناء التحالفات من أجل مناصرة أولويات التعليم العالي، وكذلك طريقة لحل النزاعات حول توزيع الموظفين وتخصيص المورد.

التثبيت

هوجم التثبيت، بخاصة، كعائق أمام مسؤولية هيئة التدريس وكقيد يحد من قدرة المؤسسة على جعل الأداء آملاً وتلبية احتياجات السوق. وقادت اهتمامات كهذه مجلس الأوصياء في أريزونا إلى تطبيق عملية مراجعة ما بعد التثبيت في سنة 1995. ومنذ هذه المحاولة المبكرة، ظهرت مراجعة ما بعد التثبيت في ولايات كثيرة كمقاربة لضمان مسؤولية هيئة التدريس، وكوسيلة للتخلص من العمال غير المنتجين. وتتطلب كثير من المؤسسات العامة الآن نوعاً ما من مراجعة أداء الأساتذة المثبتين؛ على أي حال، إن التقارير الأولية عن الفعالية ليست غير حاسمة (مونتيل، 2002). وكما تنظر المؤسسات إلى نماذج الشركات المتحدة من أجل الإدارة في بيئة مالية يزداد تقييدها باستمرار، يبدو من المرجح أن يستمر التثبيت كمسألة للمدراء وأعضاء المجلس المهتمين بالتكاليف المرتفعة، والمرونة المؤسسية، وآليات المحاسبة الفعالة (جيلاند، 1997).

مالكو أسهم آخرون

رغم أن نقاشات الإدارة ركزت تاريخياً على مجالس الإدارة، والإدارة، وهيئة التدريس المثبتة، ظهر الآن مالكو أسهم آخرون. ويتجاوز عدد الموظفين غير الأكاديميين الآن عدد هيئة التدريس في كثير من المؤسسات ومع ذلك ليس لهم صوت مشابه في الإدارة. ويصح الشيء نفسه على أعضاء هيئة التدريس غير المؤهلين للتثبيت، وأعضاء الهيئة الذين يعملون جزئياً، والأساتذة الملحقين والمدرسين المساعدين والخريجين. إن المدرسين المساعدين الملحقين والمتخرجين هم الآن، بازدياد، أهداف جهود تنظيمية من قبل نقابات قومية متنوعة، في كل من القطاعين العام والخاص. وتواجه الاهتمامات التي تعزز التنظيم صعوبات في الحفاظ على المسؤولية من أجل المعايير الأكاديمية والأداء حين تتألف قوة العمل من أشخاص

مُستغلين يعملون جزئياً، وكثير منهم لا يمتلكون مكاناً في مكتب، ناهيك عن الفرصة الأكثر هامشية للمشاركة في الإدارة المؤسسية.

الإدارة والمسؤولية

تمتعت مؤسسات التعليم العالي تاريخياً باستقلالية معتبرة لكنها تواجه الآن انحذاراً عاماً في الثقة العامة. فالشعبية المتنامية لمؤشرات الأداء وقياسات النتيجة تجبر المؤسسات على التركيز على معالجة اهتمامات المسؤولية حين تقيّم ممارسات الإدارة (سكوت 2001). إن تدخل هيئة التدريس الفعال في الإدارة هدف مهم وتحد رئيسي في آن. ثم إن قدرة هيئة التدريس على التدخل المباشر في قرارات أساسية تؤثر في الإدارة المؤسسية قد تم التشكيك بها بنحو متزايد، بما أن المسائل أصبحت أكثر تعقيداً والوقت لحلها أقصر. ويشكو أعضاء هيئة التدريس باستمرار من أن المشاركة في الإدارة تلهيهم عن التدريس، والبحث، وأنشطة بحثية أخرى. وقامت كثير من الجامعات بإضعاف دور هيئة التدريس في الإدارة من خلال إدخال موظفين من خارج هيئة التدريس والطلاب؛ في بعض المؤسسات، وتدخل الأعضاء الذين من خارج هيئة التدريس والطلاب يتجاوز تدخل هيئة التدريس. لهذه الأسباب، بالإضافة إلى الدراسات الإحصائية للهيئة التعليمية المتغيرة، من الصعب التفاوض حول إدارة هيئة التدريس كمقاربة لتحسين المسؤولية. ويبدو كأن دور "المعارضة الموالية" هو المرجح أكثر للهيئة التعليمية في معظم المؤسسات.

إن السؤال الأساسي على المستوى المؤسسي هو فيما إذا كان تخطيط الإدارة يعزز صناعة القرار الفعالة وعمليات المسؤولية. فاستجابة هيئة التدريس للجهود المؤسسية في تحسين المسؤولية تعتمد على بنية التقويم والمكافآت. وأسهمت بعثرة هيئة التدريس في فروع أكاديمية وكليات مهنية، مترافقة مع تشديد متنام على الاستجابة إلى السوق، في ثقافة أكاديمية ولأداءات هيئة التدريس فيها هي بشكل

رئيسي لفروعها، وثانياً لقسمها أو كليتها، وأخيراً لمؤسستها. فالتخصص المتسارع للهيئة التعليمية، وضغط السوق من أجل مهاراتها، وبنية المكافأة التي تُمنح بحسب المقدرة حلّ الموالاة المؤسسية وحفز موقفاً أنانياً من قبل كثير من أعضاء هيئة التدريس (دودرسات، 2001). وغالباً ما تحرف أنظمة الترقية والمكافأة المستندة بنحو رئيسي إلى النشر والبحث الانتباه عن مسؤوليات أكاديمية مرتبطة بنحو شائع بإجراءات مسؤولية كإنتاجية التدريس والخدمة للمؤسسة والجماعة.

يقتضي تحقيق نظام مسؤولية متوازن وفق هذه الشروط الثقة بين أعضاء هيئة التدريس، والمدراء، ومجالس الولاية، وصانعي السياسة المنتخبين، ومسؤولي ميزانية الولاية، والإعلام، والجمهور. ويجب أن تبرز معايير تقويم المسؤولية الفردية بشكل مباشر من الأهداف المؤسسية. فتخطيط الأدوار وتأسيس مجالات واضحة من المسؤولية والاتصال هما شرطان من أجل آليات أفضل للمسؤولية.

خاتمة

إن الإدارة والمسؤولية متصلتان بنحو غير قابل للفصل. وتتألف الإدارة من البنى، والعمليات، والقيم ذات الصلة التي تدعم ثقافة من الدعم المتبادل. وتقدم حكومات الولايات السلطة التشريعية وتسهم بنحو مهم في قاعدة المورد التي تجعل المشروع ممكناً. وتقدم أنظمة التعليم العالي خدمات حيوية لدافعي الضرائب، وبينها إسهامات في قاعدة المعرفة، وتحضير قوة العمل الماهرة، والتنمية الاقتصادية، وتدعيم القيم التي تحافظ على التماسك الاجتماعي. ومن أجل أن يعمل كل هذا، ينبغي أن تكون هناك طرق لحل الصراعات بين حاملي الأسهم بنحو مساو وتعزيز الفعالية في استخدام الموارد النادرة. فالإدارة، مهما كانت كفؤاً ومفوّضة، لا تستطيع أن تفرض المسؤولية على المهنيين الذين يثمنون الاستقلالية أكثر من الربح المادي في غياب بنى توجيه فعالة.

وصفنا في هذا الفصل بعض خصائص أنظمة الإدارة التي تبدو كأنها تعزز الأداء في تلك المؤشرات التي تهم عادة جماعة السياسة أكثر. فالأداء هو، بالطبع، الدليل الأفضل في المسؤولية. وفي هذا القسم الختامي، نقوم بتلخيص خصائص أنظمة الإدارة التي تعزز المسؤولية.

كي نبدأ، يجب أن يقرر شخص في منصب السلطة التشريعية - حاكم، المجلس التشريعي، أو هيئة وسيطة - ويوصل النتائج التي يجب أن يكون التعليم العالي مسؤولاً عنها. وبعيداً عن تحديد النتائج، يجب أن يكون هناك اتفاق حول كيفية ما يجب قياسه وما الذي يشكل أداء مقبولاً. وتتم تقوية مسؤولية النظام حين يحدد القادة المنتخبون عدداً قليلاً من الأولويات من أجل تحسين الأداء ويقومون بتوصيل توقعاتهم إلى الجمهور العام، وأيضاً إلى المزدودين المؤسسين. ويجب أن تُراجع الأولويات بانتظام وتُعدل كضرورة كي تعكس حاجات جديدة أو تغييرات في القيادة السياسية. ويجب أن تنص إجراءات الإدارة التي تُؤسس من خلالها الأولويات وتُراجع على تغذية متوازنة من جميع مالكي الأسهم وأن تأخذ بعين الاعتبار المسائل والمبادرات الفدرالية.

تالياً، يجب أن تقيّم الولايات قدرة أنظمة تعليمها العالي على إنجاز أولويات حالية. ويجب أن تُقيّم دورياً مسائل كمثال توفر واستخدام كليات المجتمع المحلي، ودور المؤسسات المستقلة، وفعالية سياسات التمثيل والنقل والاتصال والمسؤولية، وينبغي تعديل النظام كلما كان الأمر ضرورياً لإنجاز أولويات جديدة بطرق تشجع نظام التعاون والفعالية. ذلك أن أنظمة مؤسسات التعليم العالي المختلفة الشاملة والمخططة تؤدي ببراعة وفعالية أكبر من تلك التي تعكس التراكم التاريخي للتطلعات المؤسسية.

وتعزز مسؤولية النظام هيئة وسيطة بين حكومة الولاية ومزودي التعليم العالي تتولى بنحو رئيسي تمثيل المصلحة العامة. مثالياً، لا تهيمن على هيئة كهذه حكومة الولاية أو الولاءات المؤسسية، وهي قادرة على مساعدة القيادة في ابتكار استراتيجيات شاملة للنظام من أجل الاستجابة إلى الأولويات العامة دون التحكم بالطرق التي تختار بها المؤسسات الفردية أن تستجيب أو الهيمنة عليها. وتلعب وسيطة بيني كهذه دوراً في تغييرات المهمة، والموافقة على البرنامج، وتخصيص المورد، والمعلومات والتمفصل. لكن الوظيفة الأكثر أهمية تشتمل بشكل مثير للجدل على المعلومات.

وتتطلب المسؤولية الفعالة هيئة ما مستقلة عن جماعة التعليم العالي، بقاعدة معطياتها الخاصة وموظفيها الكافين كي تعد تقارير قابلة للاعتماد حول الأداء المؤسسي في مجالات محددة كمهمة لتحقيق أولويات الولاية. ويجب أن تُعد تقارير المسؤولية على أساس منتظم ويجب أن تكون متاحة لكل من المسؤولين المنتخبين وللجمهور العام. وقد استخدمت إيلينوي ونيوجيرزي ترتيباً تُعد فيه هيئة وسيطة مستقلة تقريراً شاملاً للنظام، بينما تنتج كل مؤسسة تقريرها الخاص بصيغة تحددها الهيئة. وبغض النظر عن رفع تقارير عن المسؤولية، يجب أن تستخدم الأنظمة ومؤسساتها الأعضاء النتائج كأساس لتطوير استراتيجيات تحسين.

ربما كانت الخطوة الأهم التي تستطيع الولايات القيام بها لتعزيز المسؤولية هي ترتيب السياسات المالية مع نتائج مفضلة. ويواصل كثير من طرق تمويل الولايات التشديد على التنافس من أجل تسجيل جديد للطلاب بعد وقت طويل من تبدل الأولوية إلى المثابرة. إن المقاربة الأكثر شيوعاً لتشجيع الانتباه المؤسسي إلى أولويات الولاية هو الحوافز المالية. ولسوء الحظ، إن تمويلاً كهذا لا يُتاح عادة إلا في الأوقات المالية الجيدة حين تكون المؤسسات أقل حاجة للموارد الإضافية. فالتمويل

التشجيعي هو بشكل ثابت الضحية الأولى للأوقات العصبية، ويجعل المؤسسات حذرة من إنشاء برامج خاصة يمكن أن يتوجب حالاً دعمها من العائدات العامة (انظر الفصل العاشر). ولا تعمل حوافز السوق إلا إذا كانت المؤسسات حرة بما يكفي من القيود (زيادات الرسوم، مثلاً) كي تستجيب بنحو فعال.

إن قيادة النظام والتعاون مهمة بخاصة في تبني مبادرات مرتبطة بالتعليم عن بعد والتنمية الاقتصادية وتحسين أداء التدريس في المرحلة التي تمتد من الروضة إلى الثانوية. ورغم أن المؤسسات الفردية طورت تدخلاً ممتازاً في كل من هذه المجالات، فإن الولايات تقوم بمعظم التقدم في تحسين الأداء حين تخلق بنى وعمليات تسهل تعاون الفاعلين المتعددين عبر الحدود البيروقراطية للأنظمة والهيئات الحكومية. وبغض النظر عن تعقيدات تنسيق منظمات متعددة، تتضمن جهود كهذه عادة الحاجة إلى استثمارات في البنية التحتية أو التوظيف يمكن أن تدار بفعالية من منظور ولاية كلي فحسب.

أخيراً، يجب أن تشد الولايات باستمرار، من خلال العملة السياسية، التوازن الملائم بين حوافز السوق، والتنظيم، والإذعان للخبرة المهنية. وهذه مهمة محورية لبنية الإدارة. وبما أن الاحتياجات والأولويات تتغير، تتغير أيضاً نقطة التوازن الأكثر فعالية. ولا معنى للتحدث عن السوق كدواء عام لجميع الأمراض. ذلك أن الحكومة الفدرالية وحكومة الولاية تنشئان، وتمولان، وتنظمان الأسواق والمهن وتعترفان بها. والسؤال هو دوماً عن أي مزيج من التنظيم وحوافز السوق من المحتمل أن يعزز المسؤولية عن الأولويات المعاصرة بنحو أكبر، إذا افترضنا تصميم نظام خاص ومجموعة من الاستراتيجيات المالية.

الفصل الرابع

المسؤولية والاعتماد الأكاديمي (Accountability and Accreditation)

هل تستطيع الإصلاحات أن تضيء الطلبات المتزايدة؟

رالف إي. وولف

لعب الاعتماد الأكاديمي دوراً محورياً في تعزيز المسؤولية وضمان الجودة في التعليم العالي الأمريكي لأكثر من قرن. وقاد نجاحه واستجابته لحاجات ناشئة إلى توسع مهم لعدد وأنماط هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة، بالإضافة إلى تبني الاعتماد على النمط الأمريكي في عدد من البلدان في أنحاء العالم. ففوة وتأثير الاعتماد تتشأن من عدد من الخصائص الأساسية: (1). يستخدم عملية مراجعة الأنداد التي كُيفت مع الثقافة الأكاديمية: (2) وعلى عكس أي عملية أخرى من المراجعة الخارجية، يشمل كل مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة: و(3) يركز بشكل كبير على التطوير والتحسين المؤسسي.

يعمل الاعتماد كحصن للجودة في بيئة تحث فيها أولويات الولاية المؤسسات على زيادة الالتحاق، وتحسين نسب التخرج، والعمل بدعم مالي أقل (على الأقل في القطاع العام). وبنحو متزامن، يجب أن تستجيب الكليات والجامعات لقوى سوق قوية لزيادة التنافس وتحسين تحديد المراتب على أساس السمعة والالتحاق. وقد أنتجت قوى السوق أيضاً أنماطاً جديدة من المؤسسات تنشُد الاعتماد، كتلك التي تعمل بشكل كامل على الإنترنت، ومؤسسات مسجلة، وكليات مهنية حرة مخصصة لهدف واحد. وتغيرت أيضاً الدراسة الإحصائية للتعليم العالي بنحو درامي،

وارتفعت نسبة الطلاب الذين هم أكبر من السن التقليدي من 18 إلى 22 وازداد عدد أفراد هيئة التدريس التي تعمل وقتاً جزئياً وصاروا يشكلون نسبة كبيرة من المدرسين. ورغم أن هيئات الاعتماد تكيفت بحيث تستطيع أن تعالج كثيراً من هذه التغيرات وتقود المؤسسات في ضمان الجودة، فإن عملية الاعتماد لها كثير من النقاد وهي تحت ضغط وتمحيص متزايدة كي تظهر مسؤولية أكبر وتستجيب لاهتمام عام متزايد بالعملية.

تطور الاعتماد الأكاديمي، داخل مثلث المسؤولية الموصوف في الفصل الأول، كي يلبي الحاجات الأكاديمية، وحافظ على دوره كمشروع أكاديمي وغير حكومي بنحو رئيسي. وهو ناتج بنحو رئيسي عن الكليات والجامعات المعتمدة، بما أن دعمه المالي يعتمد بنحو رئيسي على ديون مؤسسية، ومعايير اعتماد مطورة ومصادق عليها من المؤسسات نفسها. وتعرض هذا التركيز الداخلي للنقد بنحو متزايد، وتم الضغط على الاعتماد كي يعالج أولويات عامة بشكل أكثر وضوحاً تعززها بنحو رئيسي الحكومة الفدرالية وثانياً الولايات. وأثرت قوى السوق أيضاً على الاعتماد، وبنحو رئيسي من خلال التوسع المهم للتنوع المؤسسي والطلابي، منتضية تطور القدرة على تقويم عدد متزايد دائماً من المؤسسات، وفروع الدراسة، وأشكال التعليم. فالعدد المتزايد لهيئات الاعتماد بدأ أيضاً ينشئ سوقاً أكثر تنافساً داخل الجماعة المسؤولة عن الاعتماد الأكاديمي. وفي السنوات الأخيرة، تم إنشاء هيئات الاعتماد القومية أو وسّعت نطاق عملها بحيث تقدم اعتماداً مؤسسياً سوية مع اللجان الإقليمية. فضلاً عن ذلك، انتشر التنافس إلى الاعتماد المتخصص، وثمة أكثر من هيئة اعتماد واحدة تعمل الآن في حقول مثل العمل والتربية.

من خلال هذه التغييرات، كان الاعتماد ينتقل من زاوية "الاهتمامات الأكاديمية" لمثلث المسؤولية نحو المركز، عاكساً محاولاته للاستجابة للأولويات

العامة وقوى السوق. وكم انتقل بعيداً أمر مفتوح للجدل، ويبقى أن يُرى فيما إذا كان هذا التغير في التشديد سيرضي التحديات والمخاوف الكثيرة التي لا تزال تواجه الاعتماد.

ملخص عام للتحديات، النقد والتغيرات

مع مرور الأعوام، أظهرت هيئات الاعتماد مرونة ملحوظة وأدخلت كثيراً من التغييرات في معايير الاعتماد وممارساته. وفي السنوات الخمس الماضية، طوّرت عدة هيئات اعتماد جذرياً مقاربات جديدة للاعتماد، وأعادت تحديد علاقتها مع المؤسسات، وحددت مؤشرات جديدة للجودة، وبدأت تراجع دليل الفعالية المؤسسية والتربوية بشكل أكثر منهجية. وتم القيام بهذه المحاولات من أجل الاستجابة للانتقادات ولتحويل عملية الاعتماد إلى قوة دينامية أكثر حيوية من أجل التغير المؤسسي. ففي هذه الأشكال الجديدة، يمتلك الاعتماد القدرة على لعب دور جديد وأساسي في إعادة تعريف المسؤولية، مع تشديد متزايد على الفعالية ونتائج تعلم الطالب. فالعمليات الجديدة، على أي حال، أنشئت لتوها في عدد من هيئات الاعتماد الإقليمية والمتخصصة وغير مفهومة بشكل كامل من قبل المؤسسات أو متضمنة في ممارساتها. نتيجة لذلك، هي غير معروفة جيداً لصانعي السياسة، الذين لا يزالون يعتقدون آراء تقليدية عن عملية الاعتماد ويخافون منها.

وتحصل هذه التغيرات داخل بيئة أكبر من مسؤولية التعليم ككل وكجزء من محاولات لزيادة المسؤولية كي تشمل جماعة التعليم العالي كلها. وبعد تمرير قانون "لا طفل يُترك في الخلف"، وضع الكونغرس إجراءات جديدة من المسؤولية للصفوف من الروضة إلى الثانوية. وقام القانون الأخير بتصعيد فحص برامج تدريب المدرسين أيضاً من أجل التعليم العالي ووضع إجراءات جديدة للمسؤولية عن نتائج البرنامج ورفع التقارير عنها. وفي العقد السابق، كان كل تجديد لإعادة المصادقة

على قانون التعليم العالي، الذي يضع مستويات دعم وبرامج للمساعدة الطلابية والمؤسسية، يؤسس توقعات أكبر لكل من مؤسسات التعليم العالي وهيئات الاعتماد. ولأن الاعتماد يشمل جميع المؤسسات، ينظر بعض القادة في الكونغرس إلى الاعتماد كطريقة جاهزة لزيادة المسؤولية في التعليم العالي.

تحدث الطلبات المتزايدة هيئات الاعتماد كي تعيد تعريف أدوارها وعلاقاتها مع المؤسسات، وتعالج المخاوف العامة بشكل مباشر، وتشرف على الأداء المؤسسي إزاء الاحتياجات الأكاديمية الداخلية، والاهتمامات السياسية الخارجية الفدرالية والخاصة بالولايات، وقوى السوق. وعمقت بشكل ملحوظ الهدف العام للاعتماد ونقلت الاعتماد من منظمات خاصة متمركزة أكاديمياً إلى هيئات غير حكومية تم الاعتماد عليها بنحو متزايد من قبل المستهلكين وصانعي السياسة الفدراليين والخاصين بالولاية. وترافق مع الدعوة إلى مسؤولية أكبر التفكير بمسؤوليات كثيرة من أجل هيئات الاعتماد. وهي تثير سؤالاً حساساً يتعلق بما إذا كان الاعتماد يتولى أدواراً ومسؤوليات إضافية كهذه أو يجب أن يتولاها.

يراجع هذا الفصل الأسس التاريخية للاعتماد، ويصف بعض الانتقادات الرئيسية للعملية، ويحلل الإصلاحات الأخيرة التي قام بها عدد من هيئات الاعتماد الرئيسية. ثم يستقصي مسائل سياسية عدة تؤثر في دور الاعتماد في معالجة المسؤولية، وخاصة الحاجة إلى إرضاء أولويات الحكومة وقوى السوق.

أسس الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة

تأسس الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة على مبادئ استقلالية المؤسسات العامة والخاصة، والحرية الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، ونزعة التطوع (هاركلرود Harclerod، 1983). وأسس رؤساء الكليات البارزون هيئات الاعتماد الإقليمية الست بين سنة 1885 (نيوانجلاند) وسنة 1924 (ويسترن). في البداية،

وضعوا معايير لمعادلات الموضوع الدراسي، كبداية لتسهيل القبول من المدرسة الثانوية ونقل التقديرات* من مؤسسة ما بعد الثانوية واحدة إلى أخرى. مع مرور الأعوام، ازداد الاعتماد الطوعي والمعايير قوة وتعقيداً، وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية وتمير قانون شرعة الحقوق، الذي تبعه قانون التعليم العالي الرابع.

تعمل هيئات الاعتماد من خلال ثلاثة أنماط مختلفة من المنظمات: الإقليمية، والقومية، والمتخصصة (التي تُدعى أيضاً رسمية أو برمجية). تطور الاعتماد الإقليمي أولاً، وبينما تمثل عدة جمعيات إقليمية مناطق جغرافية واضحة (كمثل جمعية نيو إنجلاند)، فإن النطاق الجغرافي لكل إقليم ينتج من التطور التاريخي وليس من التخطيط الواعي. هناك ستة أقاليم: الولايات الوسطى، نيو إنجلاند، الشمالية الوسطى، الشمالية الغربية، الجنوبية، والغربية، ولكن ليس هناك إلا ثماني لجان اعتماد. فجمعية نيو إنجلاند تمتلك لجنتي اعتماد لما بعد الثانوية⁽¹⁾، والجمعية الغربية تمتلك لجنة واحدة لكليات المجتمع المحلي وكليات الراشدين وأخرى من أجل الكليات والجامعات العليا. تتنوع الإقليمية في عدد المؤسسات المعتمدة من دون 200 إلى ما فوق 1.100؛ وتخدم هذه المؤسسات أكثر من 14 مليون طالب. وغالباً ما تنشأ الأسئلة حول لماذا لا تندمج هيئات الاعتماد الإقليمية في مجموعة قومية واحدة. والجواب الأفضل هو أن كلاً منها تعكس ثقافة إقليمها وتمثلها، ويقدم وجود المقاربات الإقليمية فرصاً غنية من أجل التجريب والتكيف. وشعرت المؤسسات برابط أقوى مع هيئات اعتمادها الإقليمية وقاومت بنشاط اندماج واستئصال البنى الإقليمية.

إن الاعتماد الإقليمي مؤسسي في نطاقه ومستند إلى المراجعة الذاتية وتقويم الند وهو أقدم وأفضل أداة معروفة لتقديم المسؤولية الخارجية وضمان الجودة. وتتم

❖ الاعتراف بتقدير تم الحصول عليه في مقرر دراسي.

المراجعات الشاملة على أسس دورية، في دورات من ست إلى عشر سنوات بين اللجان الإقليمية، وتشمل التمويل، والإدارة، وعلاقات موظفي هيئة التدريس، والإنجازات المؤسسية، وخدمات الطلاب، ونتائج تعلم الطلاب.

وتعمل هيئات الاعتماد القومية في أنحاء الولايات المتحدة، وتتعترف وزارة التربية الأميركية ومجلس اعتماد التعليم العالي بست جمعيات كهذه. وتقتصر خمس هيئات نطاق عملها على أنماط محددة من المؤسسات: التي تقدم التعليم عن البعد، والمدارس (العبرية)، والكليات والمدارس المسيحية والأخرى اللاهوتية. فالهيئة السادسة تعتمد أكثر من ستمائة مدرسة مهنية، وكلية، ومنظمة تعمل في الولايات المتحدة وخارجها. وتعمل هيئات اعتماد قومية أخرى لكنها غير معترف بها. ومع نمو قطاع الملكية نشد كثيرون الاعتماد القومي، مما زاد من عدد هذه الهيئات وحجمها وتأثيرها.

تراجع هيئات الاعتماد المتخصصة أو المهنية فروعاً معينة أو مهناً وأصبحت بشكل متزايد جزءاً مهماً من الجودة الأكاديمية ونظام الترخيص المهني. وبدأت هذه الهيئات أولاً في بعض أقدم الفروع الدراسية مثل الطب، والقانون، والأعمال، واللاهوت وتشمل الآن أكثر من مائة حقن دراسي. فالمؤسسات متلهفة كي تلبى المعايير التي وضعتها هذه الهيئات المهنية لأن البرامج المعتمدة تُعد ذات جودة عالية.

الثالث: ربط الاعتماد بعمليات الولاية والعمليات الفدرالية

يعمل الاعتماد داخل ما يُدعى بثالث المصالح المتشابكة الفدرالية والخاصة بالولاية والاعتماد. وبحسب هذا الثالث، الولايات مسؤولة عن اعتماد المؤسسات وتستخدم الحد الأدنى من المعايير كي تحميها من خداع المستهلك، أما الحكومة الفدرالية فمسؤولة عن الاعتراف بهيئات الاعتماد وضمان الإذعان للقانون الرابع حول المساعدة المالية، وهيئات الاعتماد مسؤولة عن ضمان الجودة والفعالية.

وكوحدات غير حكومية، ودون تمويل من الحكومات الفدرالية والخاصة بالولاية، حاولت هيئات الاعتماد أن تحافظ على توازن بين استقلالها، ومسؤولياتها المحددة ذاتياً عن معالجة مسائل الجودة (التي تعتمد عليها الهيئات الحكومية كي تفعل ذلك) والإشراف المباشر الذي تقوم به الحكومة الفدرالية من خلال التشريع والتنظيم القانوني في عملية الاعتراف بهيئات الاعتماد.

كان للمركزية المتنامية للدور الفدرالي داخل الثلاث تأثير مهم على هيئات الاعتماد ومؤسسات التعليم العالي. فعلى سبيل المثال، أصبح الاعتماد بنحو متزايد أقل طوعية لأي مؤسسة تشد أن تكون مؤهلة من أجل المساعدة الفدرالية للطلاب والمؤسسات. وبعد أن جُمع الاعتماد غير الحكومي مع المساعدة الفدرالية أصبح حاسماً لمعظم المؤسسات، وبينما رفع هذا من أهمية الاعتماد، خفّض من استقلالية هيئات الاعتماد.

يلعب الاعتماد أيضاً دوراً في مراقبة الولاية للتعليم العالي. ففي بعض الولايات، كمثل نيومكسيكو وكولورادو، الاعتماد مطلوب للعمل. أما في ولايات أخرى، مثل كاليفورنيا ونيويورك، تتلقى المؤسسات المعتمدة تنظيمياً أقل أو مراقبة أقل من هيئات الولاية. وحتى في ولايات تتمتع بمقاريات مراجعة قوية، مثل نيويورك وإيلينوي، يختلف الترخيص عن الاعتماد: الترخيص مطلوب للعمل، ويركز عادة على معايير الحد الأدنى وتأسيس الحاجة؛ أما معايير الاعتماد فتتجاوز عادة الحد الأدنى لاعتماد الولاية وتتطلب بنحو متزايد إظهار عمليات ونتائج تربوية فعالة، مركزة على التحسين مع مرور الوقت.

فرضت كثير من الولايات إجراءات مسؤولية خاصة بها بالتزامن مع مراقبة فدرالية موسعة في التسعينيات. فعلى سبيل المثال، تبنت فلوريدا امتحانات ما قبل عام التخرج بشكل متصاعد وفرضت فرجينيا توثيق مراجعة البرنامج ونتائج تعلم

الطلاب. وأصبحت الخطوط في ولايات كهذه بين الاعتماد ومراجعات الولاية غائمة بشكل متزايد ، وكيفت هيئات الاعتماد عملياتها كي تشرح متطلبات الولاية هذه.

مراجعة هيئات الاعتماد والاعتراف بها

إن هيئات الاعتماد نفسها خاضعة لمراجعة ومصادقة خارجية دورية ، تُدعى الاعتراف. وتصوغ عمليات الاعتراف توجه هيئات الاعتماد وممارساتها تماماً كما تفعل معايير الاعتماد للمؤسسات ، وأسست في السنوات العشرين الماضية مجالات جديدة مهمة من المسؤولية. وعلى المستوى الفدرالي، يحصل الاعتراف من خلال وزارة الثقافة الأميركية. وبعد مرور قانون تربية الدفاع القومي في 1958 ، تم تأسيس الصلة بين الاعتماد والجدارة من أجل المساعدة المالية. وإلى أن تم تأسيس وزارة التربية الأميركية كهيئة منفصلة على مستوى مجلس الوزراء ، كان مكتب التربية يراجع هيئات الاعتماد ويسجل تلك المعترف بها. ورغم أنه بالأصل قانون روتيني ، بدأ في سنة 1969 وبتفاصيل متزايدة منذ ذلك الوقت ، أسست الوزارة مقاييس شكلية لمراجعة هيئات الاعتماد (فولكواين ، شبلي ، موكاين ، وفولكاين ، 2003).

في مراجعتها لهيئات الاعتماد ، كانت وزارة التربية الأميركية تنتقل من تشديد تقوده بنحو رئيسي مسؤولياتها المالية وفق القانون الرابع كي تحمي من الخداع وانفساد في برامج المساعدة المالية إلى جدول عمل أكبر يعالج مسائل الجودة والفعالية التربوية. وفي حديث مع المؤلف ، أشار مسؤول رفيع في وزارة التربية أن جدول أعمال الكونغرس والوزارة تغير الآن درامياً من التركيز على معايير الحد الأدنى إلى ضمان الجودة. وكان هذا جدول أعمال ناشئاً في السنوات العديدة الماضية ، وليس من المحتمل أن يتغير. ويريد الكونغرس أن يرى المزيد من الأدلة على فعالية مؤسسات التعليم العالي. وتعكس عملية اعتراف وزارة التربية الأميركية هذا الانتقال وتشدد الآن أكثر على مؤشرات الفعالية ، وخاصة إنجاز الطلاب

الأكاديمي. ووضع المعتمدون، بدورهم، تشديداً أكبر على تقويم تعلم الطلاب كعنصر مهم للمسؤولية في عملية الاعتماد.

ويوجد إلى جانب عملية الاعتراف الفدرالية عملية غير حكومية، تحصل من خلال مجلس اعتماد التعليم العالي. ويعمل هذا المجلس كصوت للاعتماد قومياً وعالمياً ويطور موضوعات سياسة لجماعات التعليم العالي والاعتماد. إن اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي كان له تأثير أكبر على هيئات الاعتماد الجديدة المتخصصة أكثر من تأثيره على الهيئات القومية أو الإقليمية، رغم أنه أصدر عدداً من المقالات والدراسات من أجل تحسين ممارسة الاعتماد في جميع الأشكال.

قوانين إعادة الاعتماد : صياغة جدول أعمال السياسة

يقوم الكونغرس بتجديد قانون التعليم العالي كل أربع سنوات، ويستخدم عملية التجديد هذه من أجل تجنيد سياسة التعليم العالي، وكذلك لوضع سياسات مساعدة مالية ومكافآت. وبعد صدور قانون إعادة الاعتماد لعام 1992، أشار الكونغرس إلى سخطه من الاعتماد كشكل من المسؤولية. وانتقد قطاع الموظفين لأنه لم يتعامل مع نسب التخلف عن إيفاء الديون وأمثلة الخداع وانتقد الاعتماد الإقليمي لأنه فشل في معالجة إنجاز الطلاب الأكاديمي ونتائج التعلم بفعالية أكبر. قاد هذا السخط إلى محاولات قام بها رجال القانون الفدراليون ورجال الولايات لقطع الصلة بين الاعتماد واستحقاق المساعدة المالية، التي قادت بدورها إلى الإنشاء قصير الأجل لوحدة الولاية للمراجعة ما بعد الثانوية بمقتضى قانون إعادة الاعتماد لعام 1992. وفرض على كل ولاية أن تضع نتائج للتعليم العالي وتصبح منخرطة، في ظروف معينة، في تحديد الجدارية من أجل المساعدة المالية المؤسسية في مكان هيئات الاعتماد. ورغم أن الكونغرس ألغى قانون وحدات المراجعة ما بعد الثانوية الخاص بالولاية، فإن قانوني إعادة الاعتماد لعامي 1992 و1998 أضافا مسؤولية

جديدة قوية لهيئات الاعتماد ، وتبعت وزارة التعليم ذلك بقوانين تنظيمية إضافية كي تلبي الحصول على الاعتراف. وأثناء هذه العملية ، توسع الجانب الفدرالي من الثالوث كي يصبح القوة الدافعة.

تعكس هذه الحوادث تحدياً قوياً لجوهر مصداقية وموثوقية الاعتماد. وتم تذكير هيئات الاعتماد أنه "لماصلة امتياز تنظيم الذات، يجب أن نمنح إيماناً أكبر للاهتمام العام بالتعليم العالي. يجب أن نعالج مسائل الجودة التعليمية بشكل أكثر مباشرة ووضوحاً" (وولف 1993). ورغم أن التهديد في سنة 1992 حول احتمال استبدال الاعتماد غير الحكومي، كانت النتيجة، في الواقع، تغييرات كثيرة من قبل هيئات الاعتماد، وخاصة الإقليمية، واعتماداً متزايداً على مراجعات الاعتماد غير الحكومي من قبل هيئات الولاية والهيئات الفدرالية.

أسئلة حول فعالية الاعتماد الأكاديمي

بقي الاعتماد حياً وتم تحسينه نتيجة التحديات التي واجهها في التسعينيات، ولكن صانعي السياسة، وأعضاء الشعب، وكثيرين داخل الجماعة الأكاديمية استمروا في إثارة الأسئلة حول فعاليته. وتقدم مراجعة لعدة أسئلة أساسية حول فعالية الاعتماد أساساً لمناقشة الإصلاحات المهمة التي قامت بها سابقاً عدة هيئات ومسائل المسؤولية المهمة التي بقيت دون حل.

• هل نظرت الجماعة الأكاديمية إلى الاعتماد بجدية؟ يلعب الاعتماد دوراً مهماً بالنسبة لمؤسسات جديدة تنشأ الاعتماد ولكثير من المؤسسات الأصغر التي تمتلك موارد محدودة. ولسوء الحظ، إن كثيراً من كليات الفنون الحرة الجيدة والجامعات النخبوية تتجاهل الاعتماد وتتنظر إليه، في شكله الأفضل، كإزعاج ضروري. وتقوم أحياناً مؤسسات التعليم العالي وهيئاته بخدمة شفوية لأهمية الاعتماد كشكل قابل للاعتماد من التنظيم الذاتي بينما سرياً تمنح انتباهاً أقل

للعملية حين تأتي مؤسساتها الخاصة من أجل المراجعة. وكي يحافظ الاعتماد على المصداقية، يجب أن يحظى بدعم أكبر داخل الجماعة الأكاديمية وفهماً أكبر لمسؤولياته الجديدة. فالمبادرات التي قامت بها مجموعة من جمعيات الاعتماد الإقليمية استجابت لهذه التحديات من خلال تطوير نماذج مراجعة جديدة مفصلة على قياس حاجات مؤسسات ضخمة ومؤسسة جيداً ومركزة على مسائل لها أهمية أكبر. ففي الإقليم الغربي، على سبيل المثال، لعبت جامعات البحث دوراً مهماً في تطوير ودعم عملية مراجعة أكثر فعالية لجميع المؤسسات في المنطقة.

• هل الاعتماد مؤثر في الكلفة ومضيف للقيمة؟ إن أحد الانتقادات الرئيسية للاعتماد، وخاصة داخل الجماعة الأكاديمية، هو كلفته والعبء الذي يشكله. فرغم أن المؤسسات تدفع رسوماً سنوية لمعتمدها الإقليمي، والتي هي نسبياً منخفضة، إلا أن الكلفة الرئيسة للاعتماد تأتي من القيام بدراسة ذاتية ودفع تكاليف فريق مراجعة خارجي. هكذا، يجب أن تُرى مسائل الكلفة عبر العلاقة مع قيمة الممارسة والتأثير التراكمي للاعتماد (أو بالنسبة لكثير من المؤسسات، الاعتماد المتعدد) على المؤسسة.

حين يُرى الاعتماد بنحو رئيسي كممارسة مدفوعة من الإذعان لإظهار إنجاز معايير الحد الأدنى لا أكثر، يصبح مثل زيارة إلى طبيب الأسنان: مهمة ضرورية لكنها واحدة تستغرق وقتاً قليلاً وتسبب ألماً ضئيلاً قدر الإمكان. فهيئات الاعتماد (خاصة الإقليمية) أصبحت أكثر وعياً للقيمة المضافة من قبل عملية مراجعة الاعتماد وهي تشدد على دور الاعتماد كوكيل تغيير. أما تكاليف الاعتماد فهي أكثر قبولاً حين تُرى العملية كمحفز من أجل تغيير ثقافي داخل المؤسسة هناك حاجة ماسة إليه.

أجريت دراسة لاثنتين وعشرين مراجعة اعتماد إقليمية ومتخصصة تستخدم معطيات من إعادة اعتماد الولايات الوسطى، وهيئة اعتماد الهندسة والتكنولوجيا، وجمعية تطوير كليات إدارة الأعمال في أربع جامعات كشفت أن الكلفة الجامعية لكل إعادة اعتماد تتسلسل من 41.000 دولار إلى 500.000 دولار، مع 181.000 دولار كمعدل متوسط (فولكواين، شبلي، موكاين، وفولكاين 2003). واكتشفت دراسة غير منشورة قامت بها لجنة الكلية الرئيسية لـ (الرابطه الغربية للمدارس والكليات من 1998 إلى 2000) أن التكاليف المؤسسية تنوعت من حوالي 45.000 دولار إلى 180.000 دولار بمعدل متوسط لمؤسسات أكبر حوالي 125.000 وأقل بكثير للمؤسسات الأصغر. وأظهر البحث الأولي للنموذج الجديد الذي وضعته هذه اللجنة وعداً بخفض التكاليف والعبء وزيادة قيمة وفعالية العملية.

هناك اتفاق عام داخل الجماعة الأكاديمية بأن تكاليف التنظيم الذاتي هي أقل بكثير إذا قامت حكومات الولايات أو الحكومة الفدرالية بهذه الوظيفة. فالموظفون الذين يديرون هذا المشروع المعقد عددهم قليل بنحو ملحوظ ويعتمدون بشكل كبير على الخدمات التطوعية. وتعتمد اللجان الإقليمية السبع تقريباً ثلاثة آلاف مؤسسة تخدم ما يزيد على أربعة عشر مليون طالب، مع موظفين مهنيين مختلطين من أعضاء مثبتين عددهم 46 و75 موظف دعم.

• هل يطبق الاعتماد مقاييس جودة فعالة لضمان المسؤولية المؤسسية؟ تحافظ جميع جمعيات الاعتماد على مجموعة من المقاييس من أجل تقويم المؤسسات والبرامج. وبينما تخدم كإطار خارجي للتقويم عبر جميع المؤسسات والبرامج، فإن هيئات الاعتماد تطبق معاييرها كي تلائم مهمة وسياق كل مؤسسة. من وجهة نظر المؤسسة، هذه المقاربة ملائمة بنحو كامل لأن كل مؤسسة ترغب بأن تُقيّم داخل خلفيتها الخاصة. ومن وجهة نظر كثير من صانعي السياسة والمستهلكين، على أي

حال، هناك حاجة أكبر للاستقامة في المؤسسات. وكما ذكر في تقرير للجمعية القومية للكليات والجامعات المستقلة حول المسؤولية: "كانت عملية الاعتماد آلية الأحكام حول الجودة المؤسسية. وقد تم تصميمها كي تقدم معايير دون قياسها. وتُقيّم النتائج داخل سياق المهمة وظروف كل مؤسسة. وتتطلب الأحكام حول جودة مؤسسات متنوعة كثيراً من المؤشرات والإجراءات، الكمية والنوعية في آن. وتعتمد العملية على مراجعة الند لأن التقويمات تستند إلى أحكام تستند إلى معلومات، وليس إلى صيغ. بهذه الطريقة، يتعامل الاعتماد مع تعقيد المشروع" (الجمعية القومية للكليات والجامعات المستقلة، 1994).

سأل صانعو السياسة فيما إذا كان الاعتماد يركز على المسائل الصحيحة ويعالج بنحو كاف المصلحة العامة في المسؤولية. وبنحو متزايد، من المتوقع أن يطبق الاعتماد معايير تتجاوز المستويات الدنيا لتحديد مسؤولية تضمن مسؤولية مؤسسية أكبر عن نتائج تعلم الطلاب. ويشكو النقاد أيضاً من أن الاعتماد يمنح انتباهاً ضئيلاً جداً للأداء النسبي داخل وعبر المؤسسات. ويتوقع كثيرون أن تحدد هيئات الاعتماد مقاييس في كل المؤسسات لأداء الخريجين في مستوى كل شهادة، وخاصة شهادة البكالوريوس.

كانت هيئات الاعتماد ناجحة بنحو ملحوظ في موازنة هذه التوترات بين المصالح المؤسسية الداخلية والمسؤولية الخارجية المتزايدة. ويسبب التنوع الهام للأنماط المؤسسية، والرقابة، والمهمة، لا تستطيع مجموعة مفردة من المعايير ضمان النتائج نفسها في كل حالة. ولا يستطيع قياس متري واحد للفعالية أن يلائم العالم المتنوع للتعليم العالي. فمقاربة قياس واحد يناسب الكل ليست ملائمة ولا فعالة للتعليم العالي الأميركي، مع ذلك قامت جميع هيئات الاعتماد الإقليمية وجميع الهيئات المتخصصة بنقلة درامية في التشديد على نتائج الفعالية التربوية وتعلم

الطلاب. ونقل هذا الاعتماد إلى ما وراء دور حراسة بوابة المؤسسات الجديدة، إلى مطلب أنشأ مؤسسات تظهر المسؤولية إزاء تقويم أكثر فعالية لتعلم الطلاب.

• هل يعمل الاعتماد بنحو ملائم كي ينهي الاعتماد أم يتطلب تغييراً مطلوباً؟
إن مؤشراً أساسياً للفعالية هو صرامة أو "فظاظة" أفعال الاعتماد. وأحد التحديات المستمرة للاعتماد هو فيما إذا كانت عملية مراجعة الأنداد قادرة على فرض أفعال سلبية حيث تكون مسوغة أو ينهي اعتماد المؤسسات أو البرنامج. ورغم أن المؤسسات تُشوَّه سمعتها وتخضع للعقوبات، فإنها توضع بشكل أكثر تكراراً في دورة مراجعة أقصر وتخضع لإشراف معمق. وهذه العقوبات هي أقل تبدياً للجمهور وغير مفهومة جيداً. وفي أغلب الأحيان تستجيب المؤسسات وتتعتش، ولكن معظم عمل هيئات الاعتماد يُعجز خلف الكواليس ويقود إلى تغيير مؤسسي مهم. ورغم أن هيئات الاعتماد تحت على مزيد من التركيز على "نسبة العلاج" أكثر من "نسبة الإغلاق" لقياس الفعالية، فإنه من غير المحتمل أن تُحل مسألة الصرامة دون كشف أكبر للأداء المؤسسي وأفعال الاعتماد في آن، وهذه مسألة طورت أكثر فيما بعد في هذا الفصل.

• هل يقود الاعتماد إلى تغيير مؤسسي طويل الأمد؟ في غالب الأحيان، تتخبط المؤسسات في عملية إنتاج كبيرة كي تحضّر لعملية اعتماد، فقط كي تجعل كثيراً من نتائج العمل يتبخر بعد أن يغادر فريق التقويم وتعمل لجنة الاعتماد. وسأل النقاد فيما إذا كانت أفعال الاعتماد والمتابعة تقود إلى تغيير مؤسسي حقيقي ومطلوب. وركزت اهتمامات كهذه بنحو رئيسي على الحاجة إلى تحسين نسب الاستمرارية والمثابرة وجودة كل من التعليم العام وتجربة شهادة البكالوريوس. ورغم تشديد هيئة الاعتماد على تقويم تعلم الطلاب من أجل تحسين جودة التعليم، يرى النقاد تغييراً ثقافياً قليل الأهمية داخل المؤسسات.

استجابة الاعتماد : عقد من التغيرات المهمة

في السنوات الخمس الماضية، قامت عدة لجان اعتماد إقليمية وبعض الجمعيات المتخصصة بمراجعة للذات شاملة وأحدثت إصلاحات رئيسية في ممارساتها. وقد حضرت على كثير من هذه الإصلاحات "تروستات بو لإدارة الأعمال The Pew Charitable Trusts" الخيرية من خلال تقديم المنح الرئيسية للجنة الكلية الأعلى مرتبة للرابطة الغربية للمدارس والكليات، ولجنة التعليم العليا للجمعية المركزية الشمالية، والجمعية الجنوبية (إن الجمعية الغربية للمدارس والكليات، الأعلى مرتبة، تلقت أيضاً عدة منح من أجل جهودها في إصلاح الاعتماد من مؤسسة جيمس إي. إرفين). بالإضافة إلى ذلك، قدمت بو Pew منحة رئيسية إلى مجلس هيئات الاعتماد الإقليمية (C-RAC) من أجل دعم نشر الإصلاحات التي سببتها المنح الأولى ولدعم التأكيد المشترك لجميع هيئات الاعتماد الإقليمية على تقويم تعلم الطلاب.

بدأت محاولات الإصلاح هذه ببعض الأسئلة الجوهرية حول الفعالية طويلة الأمد لممارسات الاعتماد. وكما يقول المثل: "الجنون يقوم بالأمر نفسه مرة بعد أخرى ويتوقع نتائج مختلفة". وقد دفعت عدة هيئات اعتماد أقاليمها بقوة إلى حوار حول فيما إذا كانت عملية الاعتماد تحقق التوقعات الأعلى من أجل المراجعة والتحسين المؤسسي. وقاد هذا الحوار إلى تشكيك فعال في الممارسة السابقة وإلى الحاجة إلى مقاربات جديدة بنحو ملحوظ. مثلاً، انخرطت اللجنة الغربية في دراسة عامة استغرقت عدة أعوام لضمان الجودة، مما قاد إلى نشر ملف حول مقاربات جديدة ممكنة للاعتماد، والمشاركة في عملية بولدريدج Baldridge، والسفر إلى هونغ كونغ وإنكلترا من أجل الدراسة المباشرة لنماذجهما في التدقيق الأكاديمي، ومراجعة أشكال عالمية أخرى من ضمان الجودة. وقد أدارت الجمعية الجنوبية عدداً من الاجتماعات الإقليمية لتقويم فيما إذا كانت العدة مئات من "يجب" في معايير

اعتمادها يجب أن تتواصل. وجندت هذه العمليات الجماعات المؤسسية في إعادة تعريف عملية الاعتماد بنحو فعال.

ونتيجة لهذه الجهود المهمة، تبنت لجنة الكلية الرئيسية للرابطة الغربية للمدارس والجامعات مقاربات جديدة للاعتماد في جميع مؤسساتها، وتبنى المقاربات الجديدة كذلك برنامج تحسين جودة الاعتماد الاختياري للجنة التعليم العالي في الولايات الشمالية المركزية، ومبادرة جديدة قامت بها الجمعية الجنوبية. وتبنت جمعية الولايات الوسطى ولجنة كلية المجتمع المحلي للرابطة الغربية للمدارس والكليات مقاييس جديدة أيضاً، يعكس كل منها تشديداً ملحوظاً أكبر على تعلم الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، باشر مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا إعادة تعريف طموحة لمعايير كمي تشدد على نتائج التقويم، التي كان لها تأثير رئيسي على برامج الهندسة في الولايات المتحدة وفي العالم.

تعكس هذه المقاربات الجديدة أربعة انتقالات مهمة بعيداً عن النماذج التاريخية أو التقليدية للاعتماد، التي ستناقش في الأقسام التالية.

الانتقال الأول: من الإضافة إلى القيمة المضافة.

كان الاعتماد في غالب الأحيان ممارسة عرضية تقود إلى انفجار بركاني من النشاط كل عشر سنوات، ويشمل هذا لجان دراسة ذاتية غير رسمية وإعداد تقارير كبيرة، مع كثير من التزكيات المفيدة في غالب الأحيان. وحين تعمل عملية دراسة الذات خارج عمليات مؤسسية طبيعية، تنشأ عادة المشكلات في توجيه الانتباه المؤسسي إلى دراسة الذات وتقويم فريق الاعتماد وتوصياته. ومن أجل معالجة هذا انقلب جعلت عدة مقاربات عملية الاعتماد تركز على عمليات وممارسات مؤسسية متضمنة. ويستند نموذج برنامج تحسين جودة الاعتماد في الولايات الوسطى الشمالية إلى الأنظمة المؤسسية الموجودة ويقوم بتحسينها ويطوّر عملية مراجعة متضمنة في

ضمان جودة المؤسسة وعمليات التحسين. وبنحو مشابه، إن نموذج الرابطة الغربية للمدارس والكلية الجديد ينوي بناء "ثقافة قائمة على الأدلة" ويجعل جميع المؤسسات تبني دراساتها للذات حول بيئة موجودة وتقدم وثائق من المعلومات والأدلة مع مقالات تأملية.

الانتقال الثاني: من المدخلات والعمليات إلى نتائج التعلم

تتحدى المؤسسات وهيئات الاعتماد تعريفات تنافسية للجودة والامتياز. ورغم المعرفة المكتسبة للاعتماد التي تضع تشديداً غير ضروري على الإجراءات الكمية مثل عدد الكتب في المكتبة أو نسب هيئة التدريس والطلاب، فإن جميع هيئات الاعتماد الإقليمية وكثيراً من المتخصصة انتقلت منذ فترة طويلة إلى نموذج مراجعة يتعاشى الإجراءات الكمية ويفضل عملية مراجعة أكثر جودة تربط بين المهمات المؤسسية، والموارد، والبنى، والعمليات. وتعكس النماذج الجديدة التي تم تبنيها من قبل كثير من جمعيات الاعتماد الإقليمية درجة أكبر من الحنكة في تعريف ومعالجة الجودة من خلال معايير اعتماد وعمليات مراجعة. وتركز معظم هيئات الاعتماد الانتباه الآن على ثلاثة أبعاد رئيسية للجودة: عمليات التغذية، العمليات، والنتائج أو المحصلات، خاصة في ما يتعلق بتعلم الطلاب. ويوضح الشكل 4.1 أبعاد الجودة على أنها الخصائص المتشابكة للتغذية، والعمليات، والنتائج.

الشكل 4 - 1 أبعاد الجودة



شددت ممارسات الاعتماد التقليدية على التغذية والعمليات، مع بعض الانتباه إلى جهود التقويم. ولعبت التغذية دوراً، مثلها مثل خصائص الأساتذة والطلاب والموارد المالية والمادية والتكنولوجية، دوراً رئيسياً في تعريف الجودة، وهي تواصل فعل ذلك. ورغم أنها حاسمة فهي لا تضمن الفعالية التربوية. وجريت لجنة الرابطة الغربية للمدارس والجامعات نماذج التدقيق الأكاديمية وهي الآن تدمج بعض مبادئ التدقيق الأكاديمية في مراجعاتها (انظر الفصل الثامن). وتعتمد عملية برنامج تحسين جودة الاعتماد على نموذج بولريديج لعمليات الجودة وعلى الحاجة إلى أنظمة متطورة لمراجعة الجودة. في الوقت نفسه، يجب أن يكون هناك الآن انتباه متزايد إلى النتائج الفعلية للعملية التربوية.

شددت هيئات الاعتماد على نتائج تعلم الطالب لأكثر من عقد وقادت الجهد التومي إلى تحسين تقويم تعلم الطلاب (انظر الفصل الخامس). وأصبح التقويم في غالب الأحيان مادياً كمجموعة من الأنشطة، أو غاية في حد ذاته. وبنحو متزايد، تدعو مقاربات الاعتماد الجديدة إلى الإظهار الفعلي لنتائج التعلم. فطريقة فهم كهذه خطوة رئيسية إلى الأمام بالنسبة للاعتماد ولكن مع ذلك يمكن ألا تُرضي أولئك المهتمين بنظام يسمح بالمقارنات المؤسسية لنتائج التعلم.

وتدعو المقاييس الجديدة لجمعية الولايات الوسطى ولجنة اعتماد كليات المجتمع المحلي والكليات المتوسطة للجمعية الغربية للمدارس والكليات إلى نتائج تعلم وتدعو، إلى درجة مقبولة، إلى إعداد النتائج على مستوى المنهاج، والبرنامج والمؤسسة. ويعالج نموذج الجمعية الغربية للمدارس والكليات بوعي كلاً من هذه الأبعاد الثلاثة للجودة في مقاييسه وفي عملية مراجعة جديدة، ويقوم بتطوير بروتوكولات جديدة للنظر إلى نتائج التعلم. أما مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا الذي هو الآن على الخطوط الأولى لحركة الاعتماد المستندة إلى

النتائج، فيحاول أيضاً أن يحدد درجة إسهام الاعتماد المستند إلى النتائج في تعلم طلاب أفضل وفي التحضير للمهن في الهندسة. وقد أصبح هذا التركيز على التقويم والاعتماد واسع الانتشار بحيث إن عدة منظمات قومية، مثل الجمعية الأميركية للتعليم العالي، والجمعية الأميركية للكليات والجامعات، تجمع هيئات اعتماد، ومؤسسات تربوية معاً من أجل هدف تقوية مسؤولياتها المشتركة من أجل تعلم الطالب.

مستنداً إلى جهود إصلاح الاعتماد الإقليمي، طور مجلس لجان الاعتماد الإقليمي مبادئ مشتركة من الممارسة الجيدة لهيئات الاعتماد ومؤسساتها الأعضاء من أجل تقوية دليل تعلم الطالب. وناصرت جميع لجان الاعتماد الإقليمية هذه المبادئ؛ وهي تقوم نتائج تعلم الطالب المحورية لكل من اللجنة المعتمدة والممارسة المؤسسية (مجلس لجان الاعتماد الإقليمية، 2003). ونشر مجلس اعتماد التعليم العالي أيضاً إفادة حول المسؤوليات المتبادلة للمؤسسات وهيئات الاعتماد من أجل تعلم الطلاب (مجلس اعتماد التعليم العالي، 2003).

يستثمر المعتمدون الإقليميون والمتخصصون على حد سواء بقوة في تدريب المقيّم لضمان أن كل مراجعة تستند إلى الأدلة وليس إلى الشخصية، وخاصة فيما يتعلق بتعلم الطالب. وليس واضحاً على الدوام كيف نقيّم تعلم الطالب من منظور مؤسسي أو برامجي. نتيجة لذلك، تم تطوير أدلة تدريب جديدة لمساعدة الفرق في تقويم نتائج تعلم الطالب، رغم أن كثيراً من الأسئلة التعريفية والتنظيمية تبقى. وتشمل الأمثلة تقويم تعلم الطلاب: خيارات وموارد (2003) الخاص بجمعية الولايات الوسطى، ودليل البراهين (2002) الخاص بالجمعية الغربية للمدارس والكليات (الرئيسية) والمثال الخاص هو دليل الاعتماد الإقليمي وتعلم الطالب: دليل للمؤسسات والمقيمين (2003) الصادر عن مجلس لجان الاعتماد الإقليمي.

الانتقال الثالث: من زيارات مفردة، شاملة إلى عمليات زيارة جديدة

إن أي تغيير في مقاييس الاعتماد هو فعال مثل العمليات التي تُستخدم لتطبيقها فحسب. وأظهر البحث الذي قامت به الجمعية الغربية للمدارس والكلية التحدي المهيمن لفرق الاعتماد كي تخصص انتباهاً مساوياً لكل من القدرة المؤسسية والفعالية المؤسسية في زيارة اعتماد واحدة مدتها أربعة أيام، يتم قضاء اثنين منها في حرم الجامعة. ومن أجل زيادة فعالية عملية المراجعة بذل جهد معتبر في بعض الهيئات لمراجعة دورة وبؤرة المراجعات، من أجل توضيح هدف كل مراجعة، وتركيز الانتباه على مسائل زيارة الموقع التي تسوغ الانتباه الأكبر. وقد نظمت الجمعية الجنوبية ندوة بعيدة عن المركز لتقويم تقرير الاستجابة قبل زيارة موقع شاملة ولتحديد (أو توضيح) مسائل الاستجابة التي يجب أن تعالج في وقت المراجعة. وتسمح هذه الخطوة للفرق الزائرة للموقع أن تركز على مجالات تحتاج إلى التحسين. وتهدف عملية برنامج تحسين جودة الاعتماد الخاصة بالولايات الوسطى الشمالية إلى الإجابة على سؤالين مهمين جداً: (1) هل تفعلون الأمور الصحيحة، الأمور التي هي أكثر أهمية من أجل أن تحققوا أهداف مؤسستكم؟ (2) هل تقومون بالأمور بشكل صحيح - بتأثير، وفعالية - بطرق تلبي بحق حاجات أولئك الذين تخدمونهم؟

وينطبق نموذج الجمعية الغربية للمدارس والجامعات بنحو مساو إن لم يكن بنحو جذري، على جميع المؤسسات المعتمدة من قبل اللجنة وليس كخيار لأولئك المهتمين. فهو مصنوع من ثلاثة أجزاء: (1) اقتراح، (2) مراجعة تحضيرية، و(3) مراجعة الفعالية التربوية.

يضع الاقتراح المؤسسي خطة عمل ويعامل دورة مراجعة الاعتماد كتحقيق بحث مؤسسي يهدف إلى تحسين تعلم الطالب وبناء أنظمة تعلم مؤسسية. وتم تقديم

الاقتراح بعد سنتين ونصف من المراجعة الأولى وقيّمته ندوة مراجعة. وتراجع معظم المقترحات قبل القبول لضمان أن خطة العمل ستقود إلى مراجعة وتغير مهمين في المؤسسات.

يلي ذلك المراجعة التحضيرية. وتركز على مسائل القدرة المؤسسية؛ وبعد سنة، تعالج مراجعة الفعالية التربوية مسائل الجودة التربوية وتعلم الطالب. وتسبق دعوة إلى مؤتمر للفريق جميع زيارات المواقع لتحديد مسائل زيارة الموقع وهذه ممارسات مستفادة من عملية بولريديج.

وتحدث إصلاحات عملية الزيارة تأثيراً مهماً في عملية المراجعة من خلال التركيز على الأمور وتوضيح أدوار الفريق في كل إقليم تُطبق فيه ابتكارات كهذه، وهي تبرهن أنها ناجحة جداً في تحسين فعالية الزيارات.

الانتقال الرابع: من المحافظة على القيم التقليدية إلى القيادة في التطور المؤسسي.

الموضوع الرابع الرئيسي هو التغير الدرامي في دور هيئات الاعتماد. فبدلاً من أن تخدم هيئات الاعتماد كمحافظة على الممارسات الماضية، تصبح قادة في مناطقها (في بعض الحالات في فروعها مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا) في تقويم تعلم الطلاب، ومعلومات التعلم، والتخطيط الاستراتيجي. ويتبنى قادة الجامعات التقدميون بازدياد عملية إعادة الاعتماد الإقليمية كـ "عربة للتغيير" (راتكليف، لوبينسكو، وجافني). وتدير كل من اللجان الإقليمية الآن ورشات عمل مفتتة بها جيداً واجتماعات سنوية حول "كيفية" تقويم التعلم ويتم تأسيس برامج ومؤسسات تركز على التعلم. بالإضافة إلى ذلك، الجميع ينتجون وثائق تكميلية لمقاييس اعتمادهم كي يمنحوا فرق المؤسسات والتقويم دعماً إضافياً لمعالجة تعلم الطالب ومسائل أخرى أساسية.

التحديات المستقبلية للاعتماد كشكل من أشكال المسؤولية

إن إصلاحات الاعتماد هذه جديدة تماماً وتُطبق الآن بنحو كامل. نتيجة لذلك، هي غير معروفة جيداً لدى جماعة السياسة العامة أو مفهومة جيداً من قبل جماعة التعليم العالي. مع ذلك، حتى حين تصبح معروفة بنحو واسع، فإن الأسئلة عن دور، وهدف، وفعالية الاعتماد ستتواصل. وسيقود التنافس من أجل الموارد الفدرالية وموارد الولايات إلى أسئلة أكثر سبراً حول التعليم العالي. وسيواصل صانعو السياسة تبني الاعتماد لتأسيس مسؤولية أكبر. ويحصل كثير من الجدل حول دور الاعتماد أثناء عملية تنقيح الجزء H من قانون التعليم العالي، الذي يضع المقاييس من أجل الاعتراف بهيئات الاعتماد. وهناك أربعة مجالات من المحتمل أن تحذب الانتباه الأكبر في عملية إعادة الاعتماد: (1) مسؤولية أكبر عن النتائج (2) التعليم عن بعد (3) نقل ساعات الدراسة، و(4) كشف أفعال الاعتماد.

مسؤولية أكبر عن النتائج

بما أن الانتباه يبتعد عن الاعتماد الحصري على الموارد والشهرة إلى اعتماد أكبر على النتائج، ينشأ عدد من مسائل السياسة. أولاً السؤال: من سيحدد أي نتائج تربوية ملائمة؟ هل يجب أن يُفعل هذا من خلال التشريع الفدرالي أو الخاص بالولايات أو التنظيم، أو من قبل المؤسسات نفسها؟ وتُناشَد المؤسسات، في داخل الإطار التنظيمي نفسه، كي تضع أهدافها التربوية الخاصة، وهذه الأهداف تُقوّم من قبل هيئات الاعتماد. وتحافظ هذه الطريقة على تنوع المؤسسات واستقلالها، الأمر الذي تُعده جماعة التعليم العالي جوهرياً لنجاح نظام التعليم العالي الأميركي. وسيغيّر هذا التقليد، بنحو هام، قراراً لتأسيس مجالات تحتاج المؤسسة في كل منها إلى إظهار أداء فعال لخريجها.

والسؤال ذو الصلة هو: هل هناك إجراءات فعالة يجب أن تنطبق على جميع المؤسسات أو البرامج لضمان نتائج فعالة؟ ذلك أن وزارة التعليم العالي الأميركية تطلب مسبقاً من جميع الهيئات المتخصصة أن تحدد على الأقل قياساً مترياً واحداً للنتيجة، الذي يجب أن يستخدم كي يحرض على المزيد من المراجعة للبرامج المعتمدة، مثل نسبة حد أدنى من النجاح في امتحان الترخيص في فترة سنتين أو ثلاث. أما بالنسبة لمعتمدي المؤسسات، فإن قياسات مترية وحيدة للفعالية، أو حتى عدة منها، معرفة مسبقاً ومطبقة عالمياً، هي غير عملية، وغير ملائمة، نظراً لسلسلة الأنماط المؤسسية والعدد الكبير من برامج الشهادة الذي تقدمه المؤسسات. مع ذلك، يدعو كثير من النقاد إلى الاعتماد من أجل تعريف الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلاب لدى التخرج ولضمان أن الخريجين يستطيعون أن يعملوا "على مستوى الكلية". وستحتاج هيئات الاعتماد والتعليم العالي إلى أن تصبح أكثر وضوحاً حول المهارات والكفاءات المطلوبة من أجل شهادة تتجاوز تراكم الرصيد من أجل التخرج وضمان أن المتخرجين يكتسبون باستمرار هذه المهارات من أجل أن يتخرجوا.

ومن المحتمل أن يتوجه الانتباه الأولي في المستقبل، إلى نتائج الأداء وكشف أكبر من قبل المؤسسات للنتائج مثل نسب التخرج و، حيث يكون ملائماً، نسب تحديد المكان اللائق للوظائف. وينبغي أن تعترف معطيات كهذه بالفروق بين المؤسسات وأنماطها لأن نسب التخرج الذي يستغرق أكثر من ست سنوات ستختلف بشكل مهم بين، مثلاً، مؤسسة بطلاب غير مقيمين وكلية فنون حرة داخلية أو جامعة أبحاث. فيما يتعلق بجميع هذه المسائل، إن الطريقة الأفضل للاستجابة هي نشر المزيد من المعلومات من قبل المؤسسات وهيئات الاعتماد وجعل هذه المسائل جزءاً أكبر من عملية مراجعة الاعتماد.

التعليم عن بعد

قاد التوسع السريع لكل من عدد الطلاب والمؤسسات المنخرطة في التعلم عن بعد إلى جدل متواصل حول إن كان ينبغي أن تُدعم برامج كهذه من قبل المساعدة المالية الفدرالية. وهذا، بدوره، أثار مخاوف مسؤولية متواصلة عن اعتماد التعليم عن بعد: هل يمكن أن تُراجع برامج ومؤسسات التعليم عن بعد بفعالية في ظل ممارسات الاعتماد الحالية؟ هل تستطيع هيئات الاعتماد معالجة المخاوف حول الخداع والفساد والنمو السريع لهذه البرامج المشبوهة؟

يمنع القانون الحالي توفر المساعدة المالية للبرامج حين يتم تقديم 50٪ من التعليم أو أكثر من خلال التعليم عن بعد (قانون الـ 50٪)، رغم أن برامج ومؤسسات التعليم عن بعد تم اعتمادها سابقاً، حتى بدون مساعدة كهذه. ألغى قانون الـ 50٪، ولكن بغض النظر عن النتيجة، سيكون الاعتماد وسيلة متزايدة الأهمية لضمان جودة برامج مؤسسات التعليم عن بعد وكمالها. ووفقاً لإجراءات اعتراف وزارة التربية الأميركية، ينبغي على كل هيئة أن تظهر الآن قدرتها على مراجعة التعليم عن بعد بنحو فعال من أجل اعتماد برامج التعليم عن بعد، وقد فعلت جميع لجان الاعتماد الإقليمية ذلك. وبما أن الطلب يتزايد من أجل مسؤولية هذه البرامج، ستزداد أيضاً الدعوة إلى مقاييس وإجراءات منفصلة ومحددة لضمان جودتها.

تعتنق الهيئات الإقليمية وجهة نظر مفادها أن المسؤولية الصحيحة توجد مسبقاً، ومعايير الاعتماد المنفصلة غير ملائمة وغير ضرورية. بالنسبة لها، التعليم عن بعد هو شكل آخر من أشكال التعليم، وقد روجع بشكل جيد سابقاً وفق مقاييس الاعتماد وعملياته القائمة. ومن أجل تدعيم وجهة النظر هذه، تبنت جميع لجان الاعتماد الإقليمية بيان سياسة مشترك حول التعليم عن بعد وأنتجت مجموعة

من الممارسات الأفضل لتوجيه المؤسسات وفرق التقويم في تطوير ومراجعة هذه البرامج. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب جميع الهيئات شكلاً ما من المراجعة المسبقة والمتابعة على برامج التعليم عن بعد كجزء من إجراءات تغييرها الحقيقية وتشمل التعليم عن بعد في جميع المراجعات المؤسسية الشاملة. مع ذلك، من المرجح أن تبقى مسائل المسؤولية هذه نشيطة بما أن التعلم عن بعد يواصل النمو وأسئلة ضمان الجودة باقية.

نقل التقديرات أو ساعات الدراسة (Transfer of Credit)

كان أحد الأسباب الأولية للاعتماد الإقليمي هو تسهيل الاعتراف بالتقدير من أجل النقل بين الجامعات. ومع الازدياد الدرامي في كل من عدد الطلاب الذين يسجلون في مؤسسات متعددة وفي أنماط مختلفة من المؤسسات، أصبح نقل التقديرات مسألة سياسة تطرح تحدياً متزايداً. ورغم أن عدداً من مسائل السياسة يتعلق بالانتقال، نشأت مسألة مؤخراً حول نقل التقديرات بين الكليات المهنية والتقنية المعتمدة قومياً والمؤسسات المعتمدة إقليمياً.

وتمنح كثير من المؤسسات المعتمدة إقليمياً نقل التقديرات لطلاب من مؤسسات معتمدة إقليمياً فحسب. وألحت عدة هيئات اعتماد قومية على هذا كمسألة سياسة مهمة كي تلفت نظر القانون إليها، قائلة إن اعتراف وزارة التربية بها يجب أن يؤهل تقديرات مقرر طلابها كي يكون مستحقاً للنقل كتلك التي من مؤسسات معتمدة إقليمياً. ونظر إلى المسألة كمجال آخر حيث التعليم العالي لا ينتبه إلى الرغبة العامة من أجل انتقال أكبر للطلاب بين المؤسسات.

استجابة لهذه الاهتمامات، طورت قيادة مجلس اعتماد التعليم العالي بيان سياسة حول نقل التقديرات، تبنته جميع لجان الاعتماد الإقليمية وعدد من لجان الاعتماد القومية. ويدعو البيان إلى سياسات نقل التقديرات لتعزيز مسؤولية نقل

التقديرات، وإلى توقف اعتماد السياسات المؤسسية بشكل حصري على مورد الاعتماد في اتخاذ قرارات نقل. وتعكس هذه المسألة توتراً ناشئاً بين السياسة المفروضة رسمياً والاستقلالية المؤسسية. وتعتقد المؤسسات المعتمدة إقليمياً أن هذه المسألة غير ملائمة لتدخل القانون وأن سياسة مجلس اعتماد التعليم العالي تعالج هذا القلق بشكل كاف. مع ذلك، من المحتمل أن تستمر هذه المسألة وتكون مصدر بعض التشريع القانوني.

كشف أفعال الاعتماد

يشكو نقاد الاعتماد بنحو متكرر من أن غياب الشفافية في عملية الاعتماد يقوّض كمالها ومصداقيتها. ورغم أن أفعال الاعتماد يُعلن عنها، فإن تقارير الفريق ومحتوى رسائل أفعال اللجنة لا تُكشف للعلن. حتى هكذا، تعمل معظم المؤسسات العامة وفق قوانين عامة واضحة كالشمس تقتضي أن تكون الوثائق متاحة للجمهور، وتعمل كثير من المؤسسات وحدها كي تنشر وثائق الاعتماد على مواقعها على الإنترنت. وكما عكست متطلبات كشف قانون "لا طفل يجب أن يترك في الخلف"، هناك فلسفة تقول إن الكشف الأكبر سيخلق بنفسه دافعاً لضمان الجودة والتغير. ويعتقد كثير من الأكاديميين أن القدرة على كتابة تقارير نقدية وتركيز المؤسسات على جهود التحسين سوف تكون محدودة من خلال جعل جميع عناصر العملية علنية. فهذه المسائل غير محلولة بسهولة، وهي تقسم الجماعة الأكاديمية والصناعة للسياسة.

ما يدعم المزيد من الكشف هو تجربة معظم المؤسسات العامة التي تعلمت أن تعيش مع مدخل عام وشفافية أكبر. وقيل إن صانعي السياسة والناس لن يثقوا بالاعتماد دون أن يكونوا قادرين على رؤية التقارير المتضمنة التي تستند إليها القرارات. وتولّد عملية مراجعة الاعتماد ثروة من المعلومات لا يراها سوى فريق

المراجعة، ولجنة الاعتماد، والمؤسسة نفسها، التي على نحو غير ملائم تقصر استخدام هذه المصادر على المستهلكين وصانعي السياسة. وعادة، إن النتيجة العلنية الوحيدة التي يراها مالكو الأسهم المهمين (مثل أولياء الأمور، الطلاب، المسؤولين المنتخبين، والإعلام) هي قائمة من المؤسسات والبرامج المعتمدة، والمعاقبة، ومشوّهة السمعة، مع تواريخ مراجعاتها الأخيرة والتالية. بحسب هذه الحجة، لا تعالج الإفادة الحالية وبروتوكولات الكشف العلني سوى مسألة تلبية مقاييس دنيا ولا تعكس النقلة المهمة للاعتماد نحو التحسين والمسؤولية عن نتائج تعلم الطالب.

في الوقت نفسه، هناك أسباب مهمة للحفاظ على الطريقة الحالية للكشف المحدود. فالمؤسسات الخاصة هي أكثر حساسية للسوق وهكذا هي عرضة لاكتشافات حرجية. وهناك رابط أكثر وضوحاً ومباشرة في حالة كشف وثائق التأثير على التمويل والتسجيل في هذه المؤسسات. ويمكن أن يقود كشف كهذا إلى النتيجة غير المقصودة وهي إلحاق الضرر الخطير بالمؤسسات وتقويض قدرتها على الاستجابة للتغير المطلوب، وخاصة حين تتم إعادة اعتماد مؤسسة ويكتشف أنها تشتغل بنحو جيد فوق مقاييس الحد الأدنى. مع ذلك، بينت التجربة أن المستهلك العادي يميل إلى تكبير أية مشكلة إلى تهديد بفقدان وشيك للاعتماد.

في بلدان أخرى، تتم رعاية تقويمات الاعتماد عادة من قبل هيئات حكومية، وتكون التقارير علنية. نتيجة لذلك، غالباً ما تُزال التعليقات النقدية والاكتشافات أو يعاد التصريح بها ثانية. أما تقارير الاعتماد الأميركية، ولأنها ليست علنية، هي أكثر حرية كي تتضمن تعليقات نقدية. وبشكل موهم بالتناقض، بالتالي، إن الإعلان عن تقارير الاعتماد في الولايات المتحدة يمكن أن يقود جيداً إلى تعليقات نقدية أقل وأفعال "أكثر سهولة".

فضلاً عن ذلك، إن دراسة الذات وتقارير الفريق هي أجزاء فحسب من سجل الأدلة الذي يقود إلى الاعتماد. أحياناً، لا تقبل لجان الاعتماد جميع مكتشفات الفريق الزائر أو تصل إلى استنتاجات مختلفة. إن فعل لجنة الاعتماد وأسباب الفعل هي الأكثر أهمية. في الوقت نفسه، غالباً ما يُساء فهم أفعال الاعتماد بشكل خطير. أما المستهلكون وصانعو السياسة فيخرجون دوماً باستنتاجات رهيبة من طلبات عامة من أجل تقارير التقدم أو الزيارات المؤقتة، ويسألون إن كانت تشير (بسحو خاطئ) إلى فقدان الوشيك للاعتماد. أما المشكلة الأخرى التي واجهها نشر التقارير فهي العواقب القانونية القوية. ويمكن أن تزعم المؤسسات أنها تعرضت للضرر الاقتصادي من التقارير، متحدية صحتها ورافعة دعوى من أجل الأضرار الناشئة؛ وقد حدث هذا سابقاً. ثم إن تهديدات قانونية كهذه حتى لو كانت غير ناجحة يمكن أن يكون لها تأثير يحدث القشعريرة في فرق ولجان الاعتماد.

إن الكشف والشفافية هما من أكثر المسائل التي تواجه الاعتماد أهمية. وكما تم التنويه في تقرير الجمعية القومية للكلليات والجامعات المستقلة حول المسؤولية: "على أي حال، كانت عمليات ونتائج {الاعتماد} غير مرئية بشكل واسع للجمهور، وكان التعليم العالي متردداً في تطبيق عقوبات سلبية على مؤسسات حدثت فيها مشاكل. وتتطلب الثقة العامة بالاعتماد تواصلاً أفضل حول العملية ونتائجها" (الجمعية القومية للكلليات والجامعات المستقلة، 1994).

تحتاج هيئات الاعتماد إلى أن تخصص انتباهها أكبر إلى المعلومات العامة وتجعل أفعالها أسهل للفهم. ولم تعد الهيئات تستطيع طلب الثقة دون أن تقدم المزيد من المعلومات. ويمكن أن يكون الحل الوسط في جدل مهم كهذا كشفاً موسعاً لأسباب كل فعل اعتماد وشرحاً أكبر لفعل المتابعة الذي من المتوقع أن تقوم به المؤسسات. ويمكن أن تتضمن ملخصات كهذه الاكتشافات الرئيسية للجنة

ومجالات رئيسية تحتاج إلى الانتباه. ويزكي مجلس اعتماد التعليم العالي ملخصات كهذه أيضاً كخطوة إضافية هناك حاجة للقيام بها من قبل جمعيات الاعتماد. "سيقوي تقديم معلومات إضافية للطلاب، والحكومة، والشعب دور الاعتماد في المجتمع. وسيغني نشر معلومات إضافية عن مكشفات الاعتماد وجهة النظر القائلة أن التنظيم الذاتي في التعليم العالي هو فعال بنحو إضافي والمزيد من التنظيم الحكومي للكليات والجامعات مطلوب" (إيتون، 2003).

ستحتاج هيئات الاعتماد إلى أن تعمل مع المؤسسات كي تجعل المزيد من المعلومات علنياً حول مجالات مهمة كنسب التخرج ونسب التعيين في التوظيف وكلية التخرج ولتقديم فهم أفضل لإجراءات الفعالية داخل سياق كل مؤسسة.

وتتحمل مؤسسات التعليم العالي وهيئات الاعتماد المسؤولية في النهاية أمام الجمهور عن صحة وتماسك القرارات واستنادها إلى مكشفات ملائمة وصارمة حول الجودة والفعالية. وبما أن الاعتماد يشدد أكثر على تعلم الطلاب، هناك حاجة إلى أن يكون هناك كشف أيضاً حول كيفية توقع هيئة الاعتماد من المؤسسات أن تظهر إنجاز الطالب الأكاديمي وأن تبلغ عن مكشفات حول فعالية الجودة التعليمية للمؤسسة. ومن المرجح أن تكون هناك حاجة لاتخاذ خطوات مؤقتة في السنوات العديدة التالية لزيادة رفع التقارير من أجل الوصول إلى نظام نهائي من المعلومات العامة المتزايدة.

خاتمة

يبقى الاعتماد جزءاً حيوياً من نظام المسؤولية الأميركي الخاص بالتعليم العالي. والعملية متأصلة في نسيج الحياة الجامعية، وبينما يمكن أن تشكو كثير من المؤسسات من هيئة معينة أو مراجعة، فإن دعم الاعتماد داخل جماعة التعليم العالي قوي، ولا يزال يُنظر إلى العملية كحصن مهم ضد تنظيم الحكومة

وسيطرتها. وقادت السنوات الخمسون الماضية إلى توسع رئيسي في تنوع كل من مؤسسات التعليم العالي وهيئات الاعتماد. وقاد الربع الأخير من القرن إلى زيادة مهمة في دور واستخدام الاعتماد كعامل مسؤولية في معالجة المخاوف الفدرالية حيال جودة وكمال المؤسسات والبرامج. وانتقل الاعتماد كعامل مسؤولية من "عامل عملية" (أي أن الجميع يمر في مراجعة) إلى "عامل خاص بالنتائج"، مع تركيز متزايد على نجاح الطلاب وتعلمهم.

لم يتأكد امتياز تنظيم الذات، على أي حال. وسيحصل في السنوات القادمة انتباه متزايد إلى اهتمامات الولايات والحكومة الفدرالية بالمسؤولية وطلبات المستهلكين المتزايدة من أجل الجودة. وسيحدد مسار الاعتماد، وكذلك بعض قيم وخصائص نظام التعليم العالي الأمريكي الجوهرية، اعتماداً على طريقة حل المسائل المذكورة في هذا الفصل، وبما أن المسؤولية ستزداد بشكل محتم، سيكون السؤال في السنوات القادمة: بأية كلفة ستزداد المسؤولية؟ من الممكن أن الاعتماد والمبدأ الجوهرية نفسه للتنظيم الذاتي سيتغيران درامياً. كما صرح أحد المعلقين:

ستغير الاقتراحات التشريعية الحالية، إذا تم الاتفاق عليها، الاعتماد على نحو مهم، وبطريقة درامية أحياناً. ويستطيع الكونغرس من خلال هذه المقترحات، أن يبدأ بتولي الأحكام حول الجودة الأكاديمية التي كانت طيلة قرون، من مسؤوليات كلياتنا وجامعاتنا. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون الكونغرس، بالتعاون مع وزارة التربية، في موقع لتحديد شروط نقل التقديرات، ويقرر ما الذي يجب أن يحقق الجودة في التعليم عن بعد أو يوصي بنتائج تعلم طلاب مقبولة... إن تحدي التنظيم الذاتي بهذه الطريقة هو تحد لبعض القيم الأكاديمية الجوهرية للتعليم العالي التي يُحتفى بها أكثر من غيرها: استقلاليتنا المؤسسية، حريتنا الأكاديمية، ومركزية المهمة المؤسسية (إيتون 2004).

إن نتيجة كهذه ليست مقدرة. فالاعتماد أظهر مرونته أمام التحديات في الماضي ومن المحتمل أن يفعل هكذا في المستقبل. سيحتاج الاعتماد إلى ضمان أن تصبح التغيرات القادمة متضمنة في ممارسة الهيئة والمؤسسة. وإذا ما نظرنا إلى المستقبل فإن هذه التغيرات لا يمكن أن تُرى كفاية: إنها فقط بداية الإصلاحات لمعالجة اهتمامات عامة بإحساس أوضح بالهدف العام ومسؤوليات الاعتماد. ومن أجل الحفاظ على الحيوية والمصداقية، تحتاج هيئات الاعتماد إلى التواصل مع الجماعة الأكاديمية بشكل أكثر فعالية حول الحاجة إلى الاستجابة إلى اهتمامات المسؤولية، ومع جماعة صناعة السياسة حول كيفية استجابة إصلاحات الاعتماد لاهتماماتهم.

سيواصل الاعتماد تقديم وظيفة حارس بوابة مهمة للمؤسسات الجديدة، ولكن سيكون الأكثر أهمية تغيير جدول أعمال مراجعة المؤسسة الضخمة والقوية حيث معظم الطلاب مسجلون. وستحتاج أنظمة المراجعة الجديدة إلى الصقل والتحسين وسيحتاج التركيز على تعلم الطلاب إلى الصيانة، حتى في سنوات الموارد المالية المقيدة. وسيحتاج الاعتماد أيضاً إلى تطوير التزام وانخراط أكبر من قبل جامعات الفنون الحرة والأبحاث النخبوية بحيث إن قاعدة دعمها داخل الجماعة الأكاديمية تكون قائمة على أسس آمن. ولضمان الفهم الخارجي ومصداقية العملية، فإن المعلومات العامة وكشف عملية الاعتماد سيحتاجان إلى الزيادة. وبما أن الجدل حول شكل المسؤولية يتواصل فإن الاعتماد سيبقى دون شك قوة رئيسية للمسؤولية. وفي المستقبل سيضطر الاعتماد أيضاً إلى أن يفعل المزيد كي يظهر مسؤوليته ويوثقها.

هوامش

- (1) تم اتخاذ قرار لنقل المؤسسات المانحة للشهادة في السنوات العديدة القادمة من لجنة نيوانجلاند التقنية والمهنية إلى لجنة الكليات، وترك لجنة كلية واحدة في نيوانجلاند.

الفصل الخامس

هل يمكن أن يخدم التقويم المسؤولية؟

هذا يعتمد على السؤال

بيار تي. إيويل

كانت المسؤولية والتقويم مرتبطين بقوة منذ ظهور التقويم كموضوع قابل للتحديد لمناقشة السياسة في منتصف الثمانينيات. ومنذ ذلك الوقت، شعر البعض أن الاثنين متناقضان بنحو كامل؛ وقال آخرون إن أهداف المسؤولية يمكن أن تُخدم بنحو فعال من خلال طريقة تقويم مصممة بنحو ملائم. والجواب الذي يختاره المرء يعتمد في جزء كبير على التعريف، بما أن مصطلحي المسؤولية والتقويم يشملان مساحة ضخمة من مساحة المفاهيم.

من أجل أهداف هذا الفصل، سيشير مصطلح المسؤولية إلى مجموعة الآليات التي توظفها الكليات والجامعات كي تظهر لجمهورها الخارجي أنها هيئات مسؤولة عن الموارد المستثمرة فيها، وأنها مدارة بشكل جيد، وأنها تنتج أنواع النتائج التي من المتوقع أن تنتجها. ويشمل هذا أموراً كثيرة كما هو واضح، تتسلسل من الاستخدام المسؤول للتمويل من خلال العلامات المرئية للتخطيط العقلاني والإدارة إلى النتائج التعليمية. نتيجة لذلك، وجزئياً، تبدأ معظم المعالجات المفاهيمية للمسؤولية بتضييق مدى النقاش إلى تقاطع مجموعة معينة من الأفعال أو المنتجات المؤسسية مع مجموعة معينة من حاملي الأسهم: "من هو مسؤول أمام من، ومن أجل ماذا؟" (انظر جونز وإيويل، 1987، الفصل الأول). إن "من" بهذا المعنى تؤخذ بعامة على أنها تعني الكليات والجامعات الفردية، رغم أنها أحياناً تخاطب

أنظمة مؤسسات أو مجمل التعليم ما بعد الثانوي في ولاية. أما "أمام من" فلها أوجه أكثر تعدداً بكثير، وفيها فاعلان حكوميان (خاص بالولاية وفدرالي) يحتلان عدة مركز خشبة المسرح، سوية مع دوائر أخرى متأثرة: الطلاب، وأرباب العمل، والجمهور الأوسع والذين لهم مصالح متنوعة في نجاح التعليم العالي.

وتأتي الصلة مع التقويم مع سؤال "من أجل ماذا". فقبل الثمانينيات، تركزت معظم مفهومات المسؤولية في التعليم العالي على الكلفة والالتحاق. وكان جزء من الدافع لتطوير تقنيات التقويم في أوائل الثمانينيات حقيقة أن أنواعاً جديدة من أسئلة "من أجل ماذا" صاغها صانعو السياسة في ذلك الوقت، وتركزت على وجهة نظر في التعليم كفائدة مجتمعية بالإضافة إلى كونه فائدة فردية.

من وجهة نظر تعريفية، إن مفهوم التقويم هو أكثر ضبابية. وتسلسلت التعريفات المقبولة للمصطلح من الاستخدام المهيمن في الخلفيات التعليمية، للمرحلة الممتدة من الروضة إلى الثانوية، للاختبار المقنن واسع النطاق الذي يهدف حصرياً إلى تطبيق المسؤولية، إلى الاستخدام الأصلي للمصطلح في التعليم العالي، والذي صيغ في مراكز التقويم المتحدة، حيث الهدف هو الحكم على الأداءات الفردية في خلفيات معقدة. إن التعريفين شرعيان، وكلي نضيف إلى تشوش الحقل، كلاهما يبقيان قيد الاستخدام.

ومن أجل أهداف هذا الفصل، على أي حال، أتبنى ما قد أصبح المعنى الأكثر شيوعاً للتقويم في خطاب التعليم العالي القومي: ويرتكز برنامج بحث تقويم مصمم وينشغل محلياً، ويهدف إلى تحديد تأثيرات كلية أو جامعة على طلابها، إلى نتائج التعلم، وينخرط بنحو رئيسي في هدف تحسين التعليم والتعلم (ندوة تقويم الجمعية الأميركية للتعليم العالي، 1992). وإذا ما تبيننا هذا التعريف، يمكن أن تُعد موضوعات فصول أخرى عدة في هذا المجلد بنحو مساو تقويمياً. الأبرز بينها هو

الاختبار المقنن (الفصل السادس) ومسوحات الطلاب المتخرجين (الفصل السابع)، وجمع المعطيات والطرق التي تبنتها المؤسسات بنحو متكرر كجزء من برامج تقويمها المحلية. وأصبحت المتطلبات لتأسيس برامج تقويم مطورة محلياً والمحافظة عليها شائعة أيضاً بين منظمات الاعتماد (الفصل الرابع). أما التداخلات التعريفية الإضافية مع الموضوعات المغطاة في مكان آخر في هذا الكتاب فهي بنحو مساو محتمة، ولا أقوم باعتذارات من أجلها. ولكنني من أجل التقليل منها، أبقى النقاش محصوراً بالمراجع المؤسسية والبرامجية لعمليات التقويم كعملية وأتجنب فحص طرق معينة لجمع الأدلة حول فعالية البرنامج.

وكما يشير بيرك Burke في الفصل الافتتاحي، إن "للمسؤولية" أوجهاً كثيرة، وقد تغيرت مع مرور الأعوام بما أن العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع تغيرت. وقد عكس دور التقويم داخل هذه المحادثة هذه التغيرات، وهكذا إنه من المستحيل فعلياً تجنب تخصيص جزء كبير من هذا الفصل لإعادة سرد التاريخ. أفعل ذلك في قسمين: "الجولة 1"، التي تعالج الأوامر الأولى للولاية حول التقويم التي ظهرت منذ سنة 1995 حتى هذا التاريخ. هل من الممكن فحص الأنواع المعينة من أسئلة المسؤولية التي يمكن أن يجاب عليها من خلال تعريف التقويم، الذي يتبناه هذا الفصل، في ضوء هذا التاريخ فحسب. بمعالجة هذه المسألة، يصبح من الملائم محاولة تحديد طبيعة السياسات الكثيرة التي يمكن أن تعزز ممارسة مؤسسية فعالة في التقويم وأن تصف كيف يمكن للمقاربات الناتجة فعلياً أن تطبق المسؤولية العامة "لن؟" و"من أجل ماذا؟".

بعض التاريخ

تطورت العلاقة بين التقويم والمسؤولية بشكل معتبر في العقدين السابقين. من ناحية، ربما كان صحيحاً الزعم أنه لو لم يرتبط المفهومان بشكل واضح في

البداية، لما ظهر التقويم كما نعرفه. من ناحية أخرى، من الواضح، بنحو مساو، أن التقويم لم ينجح بشكل كامل كأداة مسؤولية وحلت مكانه بعض طرق المسؤولية الأكثر مباشرة التي عالجتها فصول أخرى في هذا الكتاب. أما قصة كيف حصل هذا التطور فتستحق أن تُروى لأنها توضح أوجهاً كثيرة لمأزق جوهرى واحد: هل تستطيع عملية تستند جوهرياً إلى التنظيم الذاتى المؤسسى أن تضمن لحملى الأسهم باستمرار، وبشكل يمكن الاعتماد عليه، أنهم يستطيعون الاعتماد على مشروع عام؟ إن ما يقوله التاريخ لنا هو "أحياناً"، بحسب الظروف البيئية المحيطة والأنواع المعينة من أسئلة المسؤولية التي طُرحت.

التقويم كمسؤولية: الجولة I

نشأت في منتصف الثمانينيات وبنحو متزامن تقريباً إيديولوجيتان للتقويم متناقضتان في خطاب التعليم العالي (إيويل، 2002). جاءت الأولى من داخل الجامعة كاستجابة جزئية لحركات إصلاح المناهج المتنامية في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات. وكانت مبادئها معلنة بوضوح في تقرير قومي مؤثر، الانخراط في التعلم، الذي أصدرته مجموعة الدراسة حول شروط الامتياز في التعليم العالي (المعهد القومي للتربية، 1984)، والذي قال إن التحسينات المفاجئة في تعليم ما قبل التخرج يمكن تحقيقها من خلال تأسيس توقعات عالية، ونشر علوم أصول تدريس نشيطة وملزمة، وتقديم تغذية راجعة مستمرة حول الأداء. أما الإيديولوجيا الثانية فلها جذور خارج الجامعة، وتستند إلى اهتمام ولاية أساسى بمتابعة الإصلاح التربوي في أعقاب تقرير إصلاح المرحلة التعليمية من الروضة إلى الثانوية المؤثر، "أمة في خطر" (اللجنة القومية للامتياز في التعليم العالي، 1983). كانت مبادئها متضمنة أيضاً في تقرير معروف جداً، وهذه المرة من قبل جمعية الحكام القوميين، وكان يحمل عنوان وقت للنتائج (أليكسندر، كلنتون وكين، 1986). ويرى هذا التقرير،

المستند بنحو رئيسي إلى المعتقدات المعاصرة لصانعي السياسة حول كيفية القيام بالإصلاح في المجموعات الموزعة لمرحلة التعليم من الروضة إلى الثانوية، أن الكليات والجامعات ينبغي أن تكون مسؤولة عن وضع مقاييس واضحة للأداء فيما يتعلق بتعلم الطالب ويجب أن يُبلغ عن نتائج تقويمات الطلاب علناً وتجمع مع الأفعال الهامة. ولقد كوّنت رأياً عن هاتين الإيديولوجيتين اللتين تتمتعان بمكانة لأنهما كانتا في ذلك الوقت (وبقيتا) تتجاوزان كونهما مجرد مقترحات سياسية. بدلاً من ذلك، كل منهما نظام أفكار متشابك يجسد مثال إصلاح جوهرياً ونظرية تغيير معبراً عنها جيداً حول كيفية تحقيق الهدف (إيويل، 1989).

كانت المقدمة المنطقية الأساسية للتقويم كعملية مؤسسية يناصرها الانخراط في التعلم هي أن الكليات والجامعات تستطيع أن تصبح "مؤسسات تعلّم" قوية (رغم أن هذا المصطلح الشعبي لم يكن قد اشتق بعد) وأن المعلومات الملموسة عن أداء الطلاب، إذا جُمعت بحرص وبشكل منهجي، ومن خلال استخدام أفضل التقنيات المتاحة في البحث التربوي والعلوم الاجتماعية، يمكن أن تكون دوافع للتحسين المؤسسي. وقد انطوت هذه المقاربة على عدة فرضيات مختلفة، الأولى والأكثر أهمية بينها على الأرجح، هي أن الأكاديميين سيتبنون بشكل فطري دليلاً يمكن التحقق منه كنقطة انطلاق قانونية للسياسة لأنها كانت أيضاً نقطة الانطلاق المعروفة للبحث. أما الفرضية الثانية فهي أن مؤسسات التعليم العالي تستطيع أن تطور أنظمة فعالة لجمع، وإدارة، وتأويل المعلومات عن أداء الطالب، سوية مع أنظمة صناعة قرار قادرة على الاشتغال عليه.

لم تبرهن هاتان الفرضيتان الأساسيتان الساذجتان والقويتان، مثل جميع المفاهيم الإيديولوجية، على أنهما ضعيفتان على المستوى الفردي فحسب بل أنهما متصارعتان أيضاً. وبرهنت هيئة التدريس مراراً وبشكل متميز أنها مضادة للفكر

حين يتعلق الأمر بفحص الدليل حول سلطتها المهنية لتحديد ما هو الأفضل للتدريس وكيفية تدريسه. وكانت البنى المتروية لصناعة القرار في الكليات والجامعات، بدورها، تميل إلى إصدار سياسات تستند إلى تجنب الصراع أكثر من ميلها إلى مبادئ الإدارة العقلانية. وحتى حين قبلت هيئة التدريس التقويم كشكل من أشكال التحصيل المدرسي، كان ميلها قليلاً لاعتماد ما بدا لها كممثل نموذج "عمل" لإدارة مشروع معقد، يقوده البحث.

كانت الفرضية الرئيسية المتضمنة في "وقت للنتائج"، بدورها، هي أن المعلومات المنشورة حول نتائج تعلم الطلاب ستقدم أساساً لتوجيه المؤسسات نحو أداء محسن وأهداف عامة. وما يُنسى غالباً في مناخنا الحالي من السياسة التربوية المهمة المستندة إلى الأداء هو حقيقة أن الحكام الأكثر نشاطاً وراء "وقت للنتائج" كانوا مناصرين أقوياء للتعليم العالي وراغبين بأن يستثمروا بقوة في تطويره (إيويل، 1997). كانت لغة ذلك الوقت بالنسبة للحكام هي أن الاستثمار في التعليم العالي لا يمثل فائدة فردية فحسب للمقيمين في ولاياتهم وإنما خيراً عاماً أيضاً: المفتاح لبناء قوة عمل تنافسية قوية ومواطنين مطلعين.

كانت الفرضية الأولى هنا هي أن قادة الكليات والجامعات (وضمنياً، هيئة التدريس) سيتولون مهمة كهذه لخدمة الشعب كجزء من سببهم في الوجود. وفعل ذلك معظمهم خطابياً، مدركين بنحو صحيح أنه قاد إلى استثمار أكبر للولاية. ولكن قلة منهم غيرت طرق مؤسساتهم كثيراً كي يتبعوا هذا المثال. وكانت الفرضية الأساسية الثانية هي أن المؤسسات ستستجيب للتحدي بطرق مشابهة تقريباً. ما حدث بدلاً من ذلك هو أن قلة قامت بالتحدي على الفور، بينما تبني آخرون موقف "انتظر وشاهد" (هتشجينز Hutchings ومارشيز Marchese، 1990).

وكانت النتيجة لقادة الولاية هي مأزق كيفية الاستجابة، لا للتباينات الفعلية في النتائج المؤسسية، وإنما لمستويات مختلفة تماماً من التعاون المؤسسي.

إن الجولة 1 من فعل الولاية في أعقاب تقرير "وقت للنتائج" جاءت بسرعة في فترة ما بين 1986-1989، وكانت قواها المحركة واضحة (إيويل وبوير، 1988). وابتدأت الولايات عادة باقتراح سياسة لاختبار نتائج مشتركة لطلاب الكلية فهموه سابقاً من خلال تجربتهم مع اختبار مرحلة الدراسة من الروضة إلى الثانوية. وما عزز هذه السياسة هو حقيقة أن برامج تقويم الولاية القليلة الباقية من أجل الكليات والجامعات العامة في ذلك الوقت كانت مسبقاً تستند إلى الاختبار، رغم أنواعه وأهدافه المختلفة (إيويل، 2001). إن اختبار فلوريدا للمهارات الأكاديمية للمستوى الجامعي (CLAST) كان امتحاناً ناشئاً لطلاب الكلية وضع كي يدير بشكل رئيسي الانتقال من كلية المجتمع المحلي إلى المؤسسات العامة ذات السنوات الأربع في ولاية استثمرت بقوة في طريقة "اثين زائد اثين" في السبعينيات. أما نظام تينيسي لتمويل الأداء، بالمقارنة، فقد كان آنذاك محاولة رائدة لبناء جزء ما من تخصيص المورد للمؤسسات العامة على أساس النتائج (سوية مع أبعاد أخرى من الأداء). وقدمت تقويمات كتابة الطلاب المفروضة في أنظمة مثل نظام جامعة ولاية جورجيا ونظام جامعة ولاية كاليفورنيا، أمثلة معاصرة إضافية من التقويمات المشتركة المدارة في التوزيعات الجامعية العامة في مجموعات متجانسة. وجعلت هذه السوابق من المرجح أن سلطات الولاية ستفتح أية معادثة حول التقويم باقتراح اختبار، ولا يعود السبب كثيراً إلى أنها شعرت أن هذا كان ملائماً بل لأنه كان الطريقة الوحيدة التي كانت تعرفها.

وبسبب تأثير الانخراط في التعلم كان لقادة الكلية والجامعة بديل معقول يقدمونه. إذا وافقت المؤسسات العامة على القيام ببرامج تقويم محلية جدية،

واستخدام النتائج للقيام بتحسينات واضحة، ونشر ما تكتشفه، يمكن تلبية حاجة الولاية إلى مسؤولية مستندة إلى التعلم. وفي مناخ التمويل الكريم نسبياً لمنتصف الثمانينيات، وبوجود حكام بارزين يناصرون التعليم العالي كاستثمار عام، بدت كأنها فكرة جيدة لكثير من المسؤولين العاميين. واستهل قادة الولاية أحياناً اقتراحات كهذه بأنفسهم. ففي فرجينيا وميزوري، على سبيل المثال، جاءت الاقتراحات من مكاتب المدراء التنفيذيين للتعليم العالي في الولاية؛ وفي ولايات مثل كولورادو وساوث كارولينا، تحولت مباشرة إلى قانون (إيول وبوير، 1988). وأحياناً كانت الاقتراحات نتيجة مفاوضات طويلة، كما في واشنطن حيث تحول اقتراح اختبار أصلي إلى مرشد كلي ثم أسقط حين توضح أن البرنامج الناتج لم يكن مفيداً ولا رخيصاً (ثورنديك Thorndike، 1990).

ويغض النظر عن منشأ أوامر التقويم الخاصة بالولاية "المستندة إلى المؤسسات" فقد تبناها ثلثا الولايات في 1990 (إيول، فيني، ولينث، 1990). وقد طلبت كلها أولاً من المؤسسات العامة أن تحضر "خطط تقويم" للمصادقة من الهيئة الموجهة أو المنسقة. كان على المؤسسات في هذه الخطط أن (1) تعد بيانات عن نتائج تعلم الطلاب للتعليم العام ولكل برنامج رئيسي، (2) تقترح آليات جمع أدلة ملموسة حول أداء الطلاب إزاء هذه الأهداف، (3) تأسيس مداخل تنظيمية لاستخدام المعلومات الناتجة من أجل تحسين المقرر وفن التعليم، (4) إعداد تقرير عام يلخص نتائج التقويم وما فعل بها. بالمقابل، خصص حوالي نصف الولايات تمويلاً إضافياً لتمويل العملية.

وفي الفترة الممتدة من 1986 إلى 1990، كانت النتيجة اختبار المجال الأول الكامل للفرضية القائلة أن التقويم، كما عُرّف في هذا الفصل، يمكن أن يخدم التحسين المؤسسي والمسؤولية العامة في آن. ومن المؤكد أن كثيراً من مناصري هذه

الطريقة اعتقدوا أنه يستطيع ذلك (إيويل، 1987). وأراد صانعو سياسة الولاية بإخلاص أن يغيروا الأمور نحو الأفضل. على عكس المرحلة الدراسية من الروضة إلى الثانوية، التي نُظر إليها بشكل حقيقي على أنها دون مستوى الأداء، كانت معظم انتقادات المسؤولين العامين موجهة إلى غياب الاستجابة. في غضون ذلك، كانت إثارة الهيئات التربوية المتحدة حيال "تحسن الجودة المستمر" تزداد، وبدأت "الطريقة المستندة إلى المؤسسة" جيدة لمسؤولي الولاية الذين أعجبوا بهذه الطريقة في الإدارة. وإذا كان بوسع الكليات والجامعات إظهار أنها تدير شؤونها بشكل عقلاني وتستطيع أن ترفع تقارير متماسكة لغوياً إلى صانعي سياسة الولاية بحيث يستطيعون الفهم هم والجمهور، فإن فرضية أولى محورية للمسؤولية - أن استثمارات دافعي الضريبة تم إنفاقها بحكمة وأدت إلى نتائج جيدة - يمكن تحقيقها.

وبنحو مشابه، كان قادة الكلية والجامعة يمتلكون السبب في ذلك الوقت كي يقبلوا الصفة. فقد تجنبوا عبء أمر اختبار كانوا مقتنعين أنه لن يفعل أي شيء لمؤسساتهم عدا أنه سيجعلهم يبدون في حالة سيئة. وقد تم تسليمهم أداة قوية للتحسين اعتقدت قلة صغيرة ولكنها مهمة أنها يمكن أن تحدث فرقاً في توجيه الإصلاح في مرحلة ما قبل التخرج. كل ما سيكون عليهم فعله بالمقابل هو أن يفعلوا ذلك.

وبينما صارعت المؤسسات كي تقوم بالتقويم بحسب شروط هذه الصفة، مع ذلك، فإن الصعوبات التي واجهتها كانت ثقافية أكثر مما هي تقنية. ونشأت الصعوبات الأولى من حقيقة أن هيئات تعليمية قليلة كانت مستعدة لقبول التقويم كجزء طبيعي من الخطاب والإدارة الأكاديميين، رغم الغطاء البحثي للانخراط في التعليم. اللغة هنا جزء من المسألة. وبدون إحياء بمواقف حكومية هنا، اشتقت

المصطلحات الفنية الأولى للتقويم من التربية والعلوم الاجتماعية، التي لم تكن المداخل الأعلى مرتبة في النظام الهرمي لفروع المعرفة في معظم الجامعات (إيويل، 2002). ونشأ الجزء الكبير من المشكلة من حقيقة أن التقويم يشكك ضمناً بالمقدمة المنطقية الأولى القائلة أن أعضاء هيئة التدريس الأفراد يجب أن يقرروا بأنفسهم ماذا ينبغي أن يُدرّسوا وكيف يفعلون ذلك. فالدعوات القومية الموازية إلى إصلاح مرحلة ما قبل التخرج مثل دعوة جمعية الكليات والجامعات الأميركية التي تُدعى تكامل المنهاج الجامعي (1985) ودرزينات من المقترحات المشابهة لإعادة بناء التعليم العام كانت، في الوقت نفسه، تهاجم هذه المقدمة المنطقية؛ ونُظر إلى التقويم من قبل كثيرين من أعضاء هيئة التدريس كبدعة إدارة أخرى فحسب. ولأن هذه القيم مالت إلى أن تتخلل الجامعة في تناسب طردي مباشر مع حجم المؤسسة وهيبتها، مالت الأمثلة الناجحة للتبني المخلص في البداية إلى أن تُستمد من مؤسسات لم تهتم بالارتباط بها سوى قلة من هيئات التدريس. كانت النتيجة المهمة تطوراً غير متساو؛ ووضعت بعض المؤسسات برامج ذات معنى، بينما قامت أخرى بالمماطلة.

وقامت المماطلة، بالطبع، بنسف صفقة المسؤولية الأصلية في منظور الولاية. وفي بيئة مورد كريمة نسبياً نُظر فيها إلى هدف سياسة الولاية الرئيسي على أنه يضوّر التعليم العالي إلى محرك تنمية اقتصادي، شكلت فكرة التنظيم الذاتي المؤسسي والتحسين الدائم معنى كبيراً لصانعي سياسة الولاية. كانوا راضين - وفي بعض الحالات متلهفين - لبناء مسؤولية الكلية والجامعة على أساس التأكيد الدوري أن المؤسسات تخضع لمسؤولية واضحة من أجل التحسين. ولكنها لم تستطع الاستمرار في تحمل عدم إذعان واسع الانتشار، خاصة حين كان واضحاً أن بعض المؤسسات كانت، في الحقيقة، قادرة على تطوير برامج تقويم قابلة للتطبيق وحيوية في الوقت المسموح. فضلاً عن ذلك، بدأت وقائع جديدة مع اقتراب سنة 1990 بضرب النجاح الأولي للطريقة المستندة إلى المؤسسة.

كانت إحدى الوقائع تحدي التواصل العام. ذلك أن حقيقة أنه ليس هناك مؤسستان استخدمتا القياسات المترية للنتائج نفسها كان يعني أنه من الصعب جداً على سلطات الولاية أن تصدر بيانات علنية بليغة حول الأداء الإجمالي للكلليات والجامعات (إيويل، 1991). وكان التحدي الآخر الذي ظهر في سنة 1990 هو أن الركود الجديد يعني التداول حول مسؤولية جديدة. أما تخفيض الميزانية فقد قدم لغة أقل بكثير حول الاستثمار في التعليم العالي كخبر عام وأكثر بكثير عن اكتساب الفعاليات في مشروع عام مكلف وضخم. وكانت إحدى الضحايا الواضحة أوامر التقويم الخاصة بالولاية لمنتصف الثمانينيات. ورغم أن الولايات لم تحذفها من الكتب، فإن معظمها توقفت عن فرض متطلبات كهذه، مستخدمة بدلاً من ذلك تحكماً متزايداً بمؤشرات العملية المركزة على الأداء وعلى خطط تمويل الأداء أثناء أوائل التسعينيات (روبرت، 1994؛ إيويل ورايز، 2000، الفصل العاشر).

كان لصعود وهبوط اهتمام الولاية بالتقويم المستند إلى المؤسسة كأداة سياسة في الثمانينيات عدة دروس. أولاً، يجب أن تُمنح الولايات رصيذاً معتبراً من أجل دعم حركة قومية كانت ستؤخرها على الأرجح لو تم الأمر بطريقة أخرى. وحدث معظم نشاط تقويم المسؤولية الأول استجابة لأوامر الولاية، وفي كثير من الحالات، تم تعزيزه من خلال تمويل الولاية لدعم الشبكات، والمساعدة التقنية، ومعونات مؤسسية مباشرة. وفي الوقت الذي سحبت فيه الولايات الدعم الفعال، كانت برامج التقويم مؤسسة جيداً على المستوى الإداري في معظم الكلليات والجامعات العامة، رغم أن مسألة إن كان لها أو لم يكن لها تأثير حقيقي على المؤسسات وسلوكها بقيت مفتوحة. أما محاولات الحكومة لتوجيه المؤسسات، والتي استخدمت البنية الأوسع للمسؤولية فقد أغرتها بوضوح كي تقوم بأمر ما كانت لتقوم بها بطريقة أخرى. ولكن في منظور ضيق، تغير "من أجل ماذا" في

سؤال المسؤولية. وكان "التقويم" قادراً بنحو تام على تطبيق المسؤولية طالما أن "من أجل، ماذا" تعني مؤسسات تقوم بعمليات تنظيم وتحسين ذاتي قابلة للتطبيق وتحافظ عليها. وكان التقويم أقل قدرة بكثير على الإجابة على أسئلة "من أجل ماذا" المتركة على نتائج وأداء فعلي.

التقويم كمسؤولية : الجولة II

في منتصف التسعينيات، حلّ الاعتماد الإقليمي بشكل واسع مكان الولايات كدافع خارجي رئيسي لتقويم حرم الجامعة (إيويل 1993). فالاعتماد كان سابقاً، بالطبع، لاعباً في هذه الساحة لمدة عقد وأشير إلى هذه الحقيقة بشكل أكثر مباشرة من خلال تبني "الفعالية المؤسسية" كمعيار جديد للاعتراف من قبل الجمعية الجنوبية للكلّيات والمدارس في 1986. فالتغيرات في المتطلبات الفدرالية بالنسبة للقائمين على الاعتماد في 1990، والتي دفعتهم إلى توجيه المزيد من الانتباه إلى نتائج تعلم الطلاب، ضمنت انتباهاً أكبر إلى المسألة مع مرور الوقت. وتمتلك لجان الاعتماد الإقليمية الثماني وأغلبية منظمات الاعتماد المتخصصة الآن مقاييس شكلية تُعدّ جمع المعلومات عن تعلم الطلاب واستخدامها شرطاً للاعتراف بالمؤسسة (انظر الفصل الرابع).

من المهم البدء بذكر ذلك اللقاء التاريخي الثاني بين التقويم والمسؤولية والإشارة إلى أن الطبيعة الأساسية للمسؤولية التي يمثلها القائمون على الاعتماد وسلطات الولاية مختلفة تماماً. فيما يتعلق بالمؤسسات العامة، إن الولايات مهتمة جداً وبنحو مباشر بتفاصيل الأداء المؤسسي، المستند إلى موقعها كـ "مالكة ومشغلة" لهذه المشاريع. وفي الوقت نفسه، هي مهتمة بضمان جودة وكمال نتائج الكلية والجامعة لصالح أرباب العمل ودافعي الضرائب. وكان موضوع مسؤولية الاعتماد أكثر توجهاً نحو صلاحية وفعالية الكليات والجامعات كمؤسسات. ويؤدي هذا

التركيز إلى جعل أنواع مسائل المسؤولية التي يعالجها القائمون على الاعتماد والتقويم الكلاسيكي المرتكز إلى المؤسسة أكثر تناغماً بكثير من أسئلة المسؤولية التي تطرحها الولايات عادة. أما حقيقة أن الاعتماد هو على الأقل طوعي اسمياً، ومستند إلى مراجعة الأنداد وتملكه الجامعة، فتدعم هذا التطابق الأساسي. لكن التنظيم الأساسي للأهداف لم يجعل العلاقة بين التقويم والاعتماد أقل تعقيداً بأي شكل.

بدأت منظمات الاعتماد حقبة التسعينيات بطريقة تقويم تشبه كثيراً النموذج المرتكز إلى المؤسسة الذي كانت الولايات قد بدأت لتوها بهجره. وبالفعل، في حالات كمثال وسكنسون ونورث داكوتا، قام صانعو السياسة جوهرياً "بتفويض" المسؤولية عن متابعة المبادرة إلى معتمديها الإقليميين (أيويل، 1991). وبمقتضى متطلبات الاعتماد الجديدة التي ظهرت في أوائل التسعينيات، طُلب من المؤسسات أن تؤسس نتائج تعلم، وتنتشر وسائل لجمع أدلة من اختياراتها الخاص، وتستخدم النتائج كي تقوم بالتحسينات. وبالفعل، اتبعت بعض هيئات الاعتماد طريقة الولاية السابقة حرفياً من خلال الطلب من الكليات والجامعات أن تحضر خطط تقويم من أجل الاعتماد الرسمي. وكان التأثير الرئيسي هنا هو على المؤسسات المستقلة، التي حتى هذه النقطة كان قادرة بشكل كبير على انتظار التقويم أو، في بعض الحالات الملحوظة مثل كلية ألفيرنو أو كلية كينغ، أن تقوم به وفقاً لشروطها الخاصة.

حالما وُضعت بنية تحتية مرئية للتقويم مال تركيز منظمات الاعتماد إلى الانتقال بشكل ملحوظ نحو العمليات وبعيداً عن النتائج. شُدِّد، مثلاً، على طريقة استخدام المؤسسات للمعلومات التي جمعتها أكثر مما شُدِّد على ما أوحى به هذه المعلومات حول كم الطلاب الذين تعلموا فعلاً. وكان هذا التوجه إلى طلب إعداد بيانات رسمية لنتائج التعلم نموذجياً بنحو مساو. وكان المعتمدون هنا راضين،

جوهرياً، لأن المؤسسات كان لها بيانات كهذه. وكان لديها القليل لقوله عن محتوياتها، ومستواها المتضمن، أو ملاءمتها. وطالما أن أهداف التعلم هذه كانت تستخدم بشكل ملحوظ كي توجه التقويم، لم تطرح أسئلة عميقة حول إذا ما كانت هيئة التدريس قد استخدمت هذه الأهداف كي تنظم ممارسات تعليمها وتعلمها في الصفوف أو تدخلها في المعايير المنتظمة لوضع الدرجات أو الوظائف.

كان لتركيز الاعتماد على قابلية عملية التقويم للتطبيق في هذه الفترة، كمثال تركيز الولايات في العقد السابق، التأثير المفيد في تحفيز انتباه مؤسسي أكثر منهجية إلى التخطيط وصناعة القرار المستندين إلى الأدلة. وقامت الكليات والجامعات بشكل غير قابل للشك باستثمارات أكبر وملحوظة أكثر في جمع المعلومات، ويستطيع معظمها أن يشير الآن إلى البنى والعمليات الرسمية مثل التقويم الذي يصورها على أنها أكثر "شبهاً بالعمل التجاري" (بيترسون وفوغان، 2002). ولكن النتيجة القابلة للتنبؤ هي تعزيز إدراك هيئة التدريس للتقويم كعملية إدارية. وبما أن هيئات الاعتماد تبنت ما بدا كأنه متطلبات تقويم نمطية بنحو متزايد، بدأت المؤسسات تسأل ما الذي تحصل عليه من العملية. وكان كثير منها، حين تواجه قيود مورد متنامية، يضغط على القائمين على الاعتماد الإقليميين كي يتبنوا طرقاً أكثر مرونة تمكنها من تسخير مناخ الاعتماد المطلوب كي تدرس مشكلات المصلحة المحلية (انظر الفصل الرابع).

كانت النتيجة في السنوات الخمس الأخيرة تغيراً معتبراً في ممارسة الاعتماد، وخاصة بعض الإصلاحات المحددة لـ "وصفة" التقويم الكلاسيكي للتسعينيات. ونظراً للدعم المؤسسي (تروستات بو للأعمال الخيرية، مثلاً، استثمرت بقوة في أربع من مجموع ثمانية أقاليم الإقليمية في 1998-2002)، تبنت معظم هيئات الاعتماد، جزئياً، معايير وعمليات مراجعة جديدة (إيتون، 2001؛ الفصل الرابع). وكان أحد

الاتجاهات الواضحة فصل الإذعان عن وظائف "الدراسة الذاتية" للاعتماد. وقد حاول القائمون على الاعتماد دوماً أن يحصلوا على هذه النقطة بطريقتين: كان من المفترض أن تطلق الأفعال المحورية للدراسة الذاتية والمراجعة المسؤولية وتعزز التحسن العالمي. وتجري معظم هيئات الاعتماد الإقليمية الآن، جوهرياً، عمليتين، وقد حاولت في البداية أن تحدد بسرعة وتحل أية مسائل جوهريّة للإذعان مسبقاً، محررة طاقة مؤسسية نادرة ولافتة الانتباه إلى تحليلات أكثر إبداعية وأكثر عمقاً لبضعة موضوعات. وكان التغير الملازم في معظم الأقاليم يبتعد عن دراسة الذات الشاملة ويقترّب من جمع المعلومات الموجودة كأساس برهاني للمراجعة. وكانت النتيجة غير المقصودة بشكل كبير لهذه التغيرات هي "إضفاء طابع مهني" على الاعتماد. من ناحية، إن عدد الأفراد المنخرطين في الاعتماد على المستوى المؤسسي هو أقل، ومن المحتمل أكثر أن يكونوا مديرين. ثم إن هذه التطورات من ناحية أخرى يمكن أن تعزز فحسب إدراكات هيئة التدريس للتقويم كمسؤولية إدارية بنحو رئيسي.

يملك الاتجاه الرئيسي الثاني في "إعادة الابتكار" الأخيرة للاعتماد الإقليمي معانيً ضمنية متغايرة. وهذا تركيز أكثر وضوحاً بكثير على عملية التدريس والتعلم كموضوع محوري للبحث الذي يقوم به الاعتماد. إن كثيراً من التغيرات في معايير المراجعة التي تبنتها المنظمات الإقليمية في السنوات القليلة الماضية استأصلت اللغة التي تتحدث عن الموارد والبنى المؤسسية، وتبنت بدلاً منها لغة جديدة عن التعلم ودليل التعلم (الفصل الرابع). وما يوازي هذا في الأهمية على الأقل هو تغير الكلمات الفعلية التي استُخدمت لوصف فعالية التدريس والتعلم، بالإضافة إلى تغير ما هو متوقع من التقويم. فاللغة التي استُخدمت في مقاييس الثمانينيات تركّزت بنحو كبير على تأسيس أهداف وجمع الدليل بنحو دوري لتحديد إن تم تحقيق الأهداف: الطريقة "الكلاسيكية" في التقويم التي تستند إلى عمليات إثبات. وتشدد اللغة التي تبناها المعتمدون الآن على مقاييس التعلم المتضمنة بشكل مباشر في المقررات

والمستعملة لترتيب أنشطة التدريس والتعلم اليومية. وينتقل التأكيد هنا بقوة بعيداً عن "بنية فوقية" مطبقة من الخارج من جمع المعلومات ورفع التقارير عنها. وينبغي أن يركز التقويم المصمم لتلبية هذه المقاييس الجديدة، بالمقارنة، أكثر على إنشاء وظائف وتمارين توضع مباشرة في المقررات، ومصممة للقيام بواجب مضاعف في التحكم على أداء الطالب الفردي وتوليد معطيات إجمالية عن الأداء المؤسسي. فهذا التطور مهم لأنه أيضاً يغير شروط سؤال المسؤولية الضمني: من أجل ماذا؟ وبدلاً من وجود "التقويم" كعملية تم تطويرها كدليل على المسؤولية، فإن توظيف التدريس والتعلم الفعلي للمؤسسة مع المقاييس الموضوعية للأداء في الوظائف المنتظمة يصبح مادة المسؤولية.

من المبكر جداً على الأرجح القول فيما إذا كان الاعتماد سيصبح حقاً أقل تركيزاً على عمليات إدارة المؤسسة وأكثر تركيزاً على المقاييس الأكاديمية وتوظيف المقررات. ولكنه إن فعل ذلك، فإن فائدة عملية التقويم كأداة مسؤولية ستقل لأن شروط السؤال المتضمن ستكون قد تغيرت مرة ثانية. وهكذا طالما أن التركيز المحوري لـ "مسؤول من أجل ماذا؟" بقي إدارة مسؤولية وممارسة إدارية جيدة، فإن وجود نظام تقويم قوي وحيوي يهدف إلى التحسين المؤسسي يقوم بالمهمة. لكن أنواع الدليل التي ينتجها نظام كهذا تبقى غير ملائمة لتقديم المعلومات العامة عن الأداء الفعلي للكلية والجامعة الآن كما كانت قبل عقد (جونز، 2002).

ويغض النظر عن سؤال المسؤولية الضمني، فإن النتيجة الواضحة هي الموقع الثقافي والمفاهيمي للتقويم في معظم الكليات والجامعات اليوم (إيويل، 2002). من ناحية، فإن المؤسسات تقوم بالتقويم لأن أحداً لا يقول لها أن تفعل ذلك. وبالضبط لأن الانخراط المؤسسي في العملية موصوف من قبل هيئات من الخارج، فإن أعضاء هيئة التدريس نادراً ما ينخرطون في العملية بطريقة مخلصه. فمعظمهم، على الأقل

في البداية، يعاملونها كتمرين إذعان ويتركونها لمدراءهم كي يتعاملوا معها. من ناحية أخرى، إذا كان سؤال "من أجل ماذا" هو في الحقيقة عن الكليات والجامعات التي تتولى مسؤولية جماعية من أجل التحسن الذاتي المستند إلى الدليل، فإن السلوك المتجه إلى الإذعان هو النوع الأسوأ من النتيجة. وقد فوجئ صانعو السياسة بشكل حقيقي حين تصرفت المؤسسات بهذه الطريقة أو قاومت التقويم بنشاط. نتيجة لذلك، من المحتمل أكثر أن تغير سؤال المسؤولية وتبحث عن دليل موضوعي قوي عن الأداء المحدد في المرة التالية.

بعض المعاني الضمنية للسياسة

توحي الأهداف والنتائج السياسية المتبدلة لهذه القصة ذات الأوجه المتعددة أن المقاربات الفعالة لاستخدام التقويم من أجل تطبيق المسؤولية تقتضي فصلاً واضحاً بين الإجراءات المصممة لتوجيه السلوك المؤسسي من ناحية، والسياسات المصممة لتشجيع ودعم الممارسة الجيدة من ناحية أخرى. أولاً، إن توتر البواعث المنخرطة في التقويم المفروض يمثل على الأرجح وضعاً دائماً. فمعظم أعضاء هيئة التدريس لن يتبنوا بشكل حقيقي عملية تقويم يدركون أن الحكومة فرضتها عليهم، حتى ولو كانت نية الحكومة المخلصة، كما كانت بشكل مثير للجدل في أواخر الثمانينيات، هي تعزيز التحسين. وفيما يتعلق بالاعتماد يميل الموقف في هذا الاتجاه أيضاً ولكنه أقل وضوحاً. وهكذا طالما أن منظمات الاعتماد تتبع الطريق الحالي في السماح للمؤسسات بأن تُفصل عمليات تقويم مطلوبة كي تعالج مشكلات محلية، فإن المسؤولية والتحسين يمكن أن يُخدما كلاهما. ولكن إذا أصبحت الحاجة لطلب مقاييس محددة من إنجاز الطالب بسبب الاعتراف الفدرالي عالية بما يكفي بحيث يبدأ القائمون على الاعتماد باتخاذ قرارات اعتماد على أساس دليل التقويم، فإن تناقض هيئة التدريس سيتأجج من جديد.

فضلاً عن ذلك، هناك احتمال قوي بأن تطلب سلطات الولاية والسلطات الفدرالية إجراءات تعلم مباشرة وسهلة المقارنة في أعقاب قانون "لا طفل يُترك في الخلف"،. بالتأكيد، إن الاقتراحات من أجل اختبار الولاية أو الاختبار الشامل للنظام في التعليم العالي كانت تتصاعد في العامين الماضيين، مع وضع مبادرات اختبار جديدة في جامعة نيويورك، وأخرى قيد النظر في جامعة تكساس. ومن أجل معالجة هذه التجربة، جريت كولورادو، ويوتا، وماساتشوستس عملية مطوّلة طلبت أثناءها برنامج اختبار في البداية، وتجربة واحدة في بعض الحالات، ثم هجرت بشكل كبير المحاولة لصالح مؤشرات أداء مؤسسي أسهل للتطبيق والدفع (إيويل، 2001). ولكن لم تبرهن أي من هذه المبادرات أنها قادرة على إعادة تنشيط طريقة التقويم المتركزة على المؤسسة والتي كانت سمة سياسة مسؤولية الولاية في أواخر الثمانينيات. ويبدو كأن جدول الأعمال السياسي، المهيمن والملح بشكل متزايد لإصلاح مرحلة التعليم من الروضة إلى الثانوية، سوية مع مشكلة مالية في التعليم العالي صعبة وعلى الأرجح مستمرة، يتطلبان طرقاً مباشرة لفحص نتائج الطلاب لا يستطيع أن يقدمها التقويم الكلاسيكي.

أخيراً، علّمنا عقدان من التجربة الفعلية مع التقويم أن المؤسسات لن تتخبط فيه بشكل هادف وعلى المدى الطويل إلا إذا كانت نتائج العملية ملموسة على جميع مستويات الهيئة. يوحي هذا أن عمليات التقويم التي تهدف إلى التحسين يجب أن تُزال، بنيوياً ومفهومياً، من المسؤولية. فضلاً عن ذلك، لن تُدعم جهود كهذه إلا إذا قدمت مكتشفات التقويم استثمارات للموارد موجهة نحو معالجة حالات نقص بدلاً من إنتاج عقوبات سلبية من أجل القيام بعمل "سيئ". وتولت كثير من الولايات مسؤولية تكاليف برامج التقويم بنفسها في الثمانينيات، ولكن قلة منها عالجت منهجياً مسألة كيفية توجيه موارد إضافية إلى أمكنة قالت فيها نتائج التقويم إن هناك حاجة إليها. وإذا كان يجب أن يصبح التقويم أداة لها معنى من أجل جواب

"الممارسة الجيدة" على سؤال المسؤولية "من أجل ماذا"، فإن الولايات يجب أن تعثر على طرق كي تستثمر بشكل أكثر منهجية في تقويم نفسها والتحسينات المطلوبة في أن.

وإذا ما نُظر إليها سوية نرى أن هذه الشروط تتضمن طريقة ولاية متعددة الوجوه للمسؤولية تشمل الانتباه إلى التقويم ولكنها تشمل مبادرات أخرى بالإضافة إلى ذلك. وبنحو أكثر تحديداً، يمكن أن تتألف طريقة ولاية منهجية من ثلاثة عناصر مختلفة بنحو واضح:

1. مجموعة من إجراءات "رأس المال التربوي" الأصلية تُجمع على مستوى الولاية كي تضع علامة على التقدم وكي تحدد سكاناً معينين أو مناطق فيها حالات نقص في التعلم الجامعي. ويعني رأس المال التربوي بهذا المعنى مقدرات على مستوى الكلية ذات أساس واسع مثل التعلم النوعي، ومهارات الاتصال الشفهي والكتابي المتقدمة، والتفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات (ميلر، 2002). وتعني أصيلة بهذا المعنى أن التقويمات المستخدمة لتأمين هذه المقدرات ستجسد في مهمة عمل حقيقية أو مواقف المشكلة التي تتطلب أفراداً كي يقوموا بما هو أكثر من مجرد انتقاء جواب "صحيح". فهذه الإجراءات لن تُجمع من أجل مقارنة المؤسسات وستكون مشابهة في مداها وتصميمها للتقويم القومي للتقدم التربوي الخاص بالمرحلة الممتدة من الروضة إلى الثانوية. ويتم تطبيق هذه الطريقة حالياً مقترنة مع القياس من قبل المركز القومي للسياسة العامة في التعليم العالي من خلال "ندوة بو حول التعلم الجامعي" (انظر الفصل التاسع).

2. مجموعة محدودة من مؤشرات الأداء من أجل المؤسسات العامة (وربما من أجل المؤسسات المستقلة المشاركة في برامج مساعدات مالية للطلاب مستندة إلى الولاية بالإضافة إلى ذلك). لن تحاول هذه المؤشرات أن تقيس تعلم الطلاب مباشرة

وتقارن نتائج مؤسسية. بدلاً من ذلك، ستركز على مسائل مثل الالتحاق، والفعالية، والممارسة الجيدة، وربما هي متصلة مع أداء محدود أو خطة تمويل حافز. ورغم أنها هوجمت كثيراً، فإن مؤشرات الأداء صالحة وتعمل طالما هي تستند إلى تعريفات وإجراءات واضحة وطالما تتوافق مع مصالح الولاية الشرعية (بيرك وميناسيانس، 2003؛ بيرك ومعاونوه، 2002). فالوظيفة المهمة لمؤشرات كهذه هي جعل المؤسسات مسؤولة قانونياً عن أداءات محددة يمكن رصدها بسهولة. وبعد معالجة المسؤولية المباشرة بهذا المعنى، ستكون الولايات والمؤسسات حرة وأكثر مرونة فيما يتعلق بالمسؤولية المتعلقة بالممارسات المؤسسية والتي تهدف إلى تحسين التعليم.

3. حوافز ودعم غير مباشر لتعزيز جهود التقويم والتحسين المحلية. ستوجه هذه الجهود نحو إذكاء طرق التقويم المتركزة على المؤسسات التي فرضتها الولايات في أواخر الثمانينيات ولا تزال جوهر ما تقتضيه هيئات الاعتماد. وفي الحقيقة، يمكن أن تعمل الولايات بشكل مباشر في شراكة مع هيئات اعتماد إقليمية من خلال تأييد شروطها علناً، ومساعدة المؤسسات كي تلبها، وترتيب زيارات مشتركة إلى المؤسسات. ولكن الموضوع لن يكون "فحص" المؤسسات بقدر ما هو تزويدها بالموارد والمساعدة للقيام بأنشطة تراها سلطات الولاية مرغوبة بحد ذاتها.

إن آخر هذه العناصر هو عن التقويم كما هو معرف في هذا الفصل. وفي هذا المجال يمكن أن تنخرط الولايات في عدد من الأنشطة ذات الإنتاجية العالية والتي تتطلب استثمارات متواضعة فحسب. أحدها يمكن أن يكون استثمار ولاية في شبكات دعم التقويم لتقديم موارد ومساعدة تقنية، وتقاسم الأساليب بين المؤسسات، وتطوير امتحانات مشتركة أو وظائف في فروع مشابهة، وعقد مؤتمرات وورش عمل دورية. وتقدم مجموعتنا التقويم في ولاية واشنطن وفرجينيا مثالين ممتازين عن شبكات دعم تقويم كهذه قامت بدفع حصص قوية إلى الولاية.

هناك طريقة أخرى قد تتمثل في زيادة انتباه الولاية إلى جمع المعطيات بصفة مركزية وقدرات تقاسم المعطيات (البيانات)، التي يمكن أن تُجعل نتائجها متاحة للمؤسسات. ويمكن أن تكون إحدى الطرق تسخير القدرة المتوسعة بسرعة لأنظمة وحدة سجل معطيات الولاية. وهناك أنظمة كهذه الآن في الغالبية الكبرى من الولايات، وتحتوي على عدد واسع من المعطيات حول تسجيل الطلاب ونماذج دراسة المقرر التعليمي للمؤسسات العامة (إيويل، شيلد Schild، وبولسون، 2003). إن السبب الرئيسي لإدارة الولاية لأنظمة معطيات كهذه هو الإشراف على التسجيل، وتطوير طريقة تخصيص، وبناء مؤشرات أداء، ورصد تقدم الطلاب من أجل متلقي المنح. ولكن هيئات الولاية لم تفحصها جيداً من أجل معلومات الإدارة، وحالما تبث إلى الولاية، فإن المعطيات الناتجة لا تُعاد عبر تغذية راجعة إلى المؤسسات في صيغة مفيدة أو قابلة للاستخدام. ويمكن أن تكون معطيات كهذه مفيدة بنحو كبير في دعم جهود التقويم المؤسسي المحلي من خلال تقديم معلومات حول مكان ذهاب الطلاب بعد الانسحاب وهل يؤدون جيداً إذا نُقلوا.

تتطلب هذه الأنواع من الأنشطة وحدات وبنى سياسية مختلفة تماماً عن تلك المرتبطة بالتنظيم المباشر. مثلاً، إن إحدى سمات طريقة السياسة هذه يمكن أن تكون الاستخدام القصدي لهيئات "شبه عامة" لإدارة برامج المنحة والمساعدة التقنية أو لتخدم كطرق "آمنة" للمؤسسات كي تتقاسم المعطيات فيما بينها. وكانت الأمثلة الناجحة لتقاسم المعطيات التي ترعاها الولاية وفق شروط محمية في مجال نتائج التوظيف رائدة سابقاً في ولايات مثل فلوريدا وتكساس (سيبانين Seppanen، 1995). ويمكن أن تخدم هيئات طرف ثالث تتولى مسؤوليتها الولاية أيضاً كهيئات مانحة مصممة لتعزيز قدرة التقويم المحلي. وبشكل مشابه، يمكن أن ترعى مكافآت من أجل برامج ضمان الجودة المؤسسية المصممة لتحسين تعليم ما قبل مرحلة التخرج.

وينحو مشابه، يمكن أن تتعهد الولايات اتحاداً مالياً لتعزيز اقتسام معطيات التقويم وتطوير طرق مشتركة لجمع الأدلة عن تعلم الطلاب. هناك أمثلة ناجحة عن الاتحادات التي تتقاسم المعطيات، وبينها اتحاد تمويل التعليم العالي (COFHE)، واتحاد اقتسام معطيات التعليم العالي (HEDS) وجمعية تبادل المعلومات في الجامعات الأميركية، رغم أنها نادراً ما تحتوي على معطيات عن النتائج تتجاوز مسح نتائج الخريجين الشائعة. وفضلاً عن ذلك، يقتصر المدخل إلى المعطيات، بشكل صارم، على المؤسسات الأعضاء. وظهرت اتحادات تقويم أخرى طوعية (مثل مشروع انجاز اختبار محلي في جامعة أوستن بي ستيت) بنجاح امتحانات عليا في سلسلة من الفروع (جولدن، 1991). وتسمح منظمات مثل هذه بمزج موارد مؤسسية نادرة كي تنشئ امتحانات، ومهمات، وملفات ذات مستوى عال لا تستطيع أن تؤمنها المؤسسات كي تتطور بنفسها.

إن بناء آليات نقل مستندة إلى التقويم بين شبكات المؤسسات الموجودة في منطقة جغرافية واحدة يمكن أن يكون ملائماً لعمل اتحادي من هذا النوع. فنقل التقديرات (ساعات الدراسة) هو حالياً موضوع ساخن بين صانعي سياسة الولاية بسبب نماذج تنمو بسرعة من الحضور في مؤسسات متعددة. ويتم تحدي أنظمة الربط* المستندة إلى المقرر التعليمي بنحو متزايد كي تجاري التعقيد المتنامي لسلوك تسجيل الطلاب. والبديل هو تأسيس قواعد مبنية على الكفاءة في القدرات الأساسية مثل الكتابة أو المهارات الكمية مستندة إلى الكفاءة، ويتم إحداثها من قبل هيئة تعليمية مستمدة من المؤسسات الأعضاء وتقوم من خلال وسائل متفق عليها أو مقاييس منظمة لوضع الدرجات في المناهج الأساسية. إن واحداً من بين أمثلة

❖ عملية ترتيب البرامج التدريسية في الصفوف المتلاحقة وفي النظام المدرسي بحيث يتوفر جو تربوي متشابه ومتواصل وثابت يؤمن سهولة سير التلاميذ أثناء تدرجهم في النظام التربوي وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى.

كثيرة هنا هو مبادرة الجودة في التعليم لمرحلة ما قبل التخرج (QUE) الممولة من "تعاونية نايت" و"تروستات بو الخيرية". في هذا المشروع، تشكل أزواج من كليات السنتين والأربع سنوات التي تغذي بعضها بعضاً بالتسجيل مقاييس منظمة وآليات تقويم مستندة إلى الملفات لدعم النقل غير المتقطع. ويخدم الإنشاء واسع الانتشار لشبكات طوعية كهذه مصلحة الولاية، وبسبب الالتزام المؤسسي القوي الذي تولّده هذه الجهود، يمكن أن يمثل سياسة ربط أكثر فعالية من فرض النقل مباشرة.

إن الطريقة الأخرى غير المباشرة ستكون فك التشديد أو التخلي عن سياسات مراجعة البرنامج القائلة إن قياساً واحداً يناسب الكل، والتي أصبحت نمطية في كثير من الولايات، وهي تشكل تحدياً لإدارتها في أوقات ميزانية متشددة. وعلى مستوى الولاية، تفصل معظم عمليات مراجعة البرنامج الأكاديمي، البرامج عن شروط السوق وحاجات الولاية في آن واحد من خلال التركيز على فكرة جودة غير مجسدة. أما استخدام آليات تمويل تعامل كل البرامج على حد سواء فيدعم غياب الربط هذا. وسيستفاد البديل من الاتجاه الحالي نحو مسؤولية يقودها السوق من خلال تمويل متفاوت لبرامج تهدف بنحو واضح إلى تلبية حاجات الولاية (جونز، 2002). سيساعد هذا على تحفيز تقويم مستند إلى المؤسسة وجهود تحسين الجودة لأنه لا أحد يقوم بمبادرات كهذه بشكل أصيل إلا المؤسسات حين ترى أن المعلومات الناتجة يمكن أن تساعد في إنشاء منتج تربوي أفضل. وتوحي التجربة في قطاعات أخرى أن قوى السوق تحفز المؤسسات كي تستثمر في المعلومات، بينما تميل المعلومات إلى أن تُكبح (أو تُشوّه) في بيئات رفع التقارير الأكثر تنظيمًا (سكوت، 2001).

تركز كل هذه الأسئلة على الولايات التي تستثمر في القدرة المؤسسية على التقويم أو تسخير الحوافز الموجودة للمؤسسات كي تنخرط فيه دون أن تملّي كeffية القيام به. أخيراً، تقوم المؤسسات بالتقويم لأنه يثمر تعلماً متزايداً وفائدة سوق. أما سر جعل العملية تشتغل فهو إبقاء الحوافز إيجابية والفصل الواضح لمبادرات كهذه عن آليات سياسة الولاية الأخرى المصممة لمعالجة قضية مسؤولية أخرى.

كيف تُطبق المسؤولية

كان تحدي المسؤولية في التعليم العالي مختلفاً دوماً عن ذلك التحدي الذي واجهه التعليم من الروضة إلى الثانوية لعدد متنوع من الأسباب. فقد استدعت المدارس الابتدائية والثانوية إلى المساءلة بسبب حالات نقص في الأداء بارزة للعيان، وهي مبعث قلق واضح للشعب. أما أصحاب الأسهم البارزون فيعبرون عن قليل من هذه الشكاوى العميقة حول التعليم العالي. فبدلاً من "أزمة أداء محدد"، جرّب التعليم العالي، في العشرين سنة الماضية، ما يُمكن أن يُسمى، بشكل أفضل، "أزمة ثقة" في أعين أصحاب الأسهم الخارجيين؛ وليس الأمر أن النتائج ناقصة بقدر ما هو حقيقة أن لا أحد يبدو كأنه يعرف ما هي. سيجتاز التقويم المستند إلى المؤسسة طريقاً طويلاً نحو معالجة "أزمة الثقة" هذه إذا أنجز بإخلاص وفعالية. أما مقاومة التقويم فهي وصفة من أجل مزيد من الضغط الحكومي (الأكثر فظاظاً) لقياس تعلم الطلاب بنحو مباشر.

لكن التجربة أثبتت أن مجرد فرض عملية تقويم، وغياب الحوافز الواضح لاستخدام المعلومات الناتجة، لن ينتج أي شيء أكثر من سلوك إذعان ضيق. فضلاً عن ذلك، يجبر المؤسسات على تبني إجراءات جمع أدلة تمتص موارد قليلة ونادراً ما ترتبط جيداً بعمليات الإدارة والتخطيط الداخلي. فالبدائل المأزق التقويم كمسؤولية

يجب، قبل كل شيء، أن تشدد على الشفافية فيما يتعلق باقتسام واستخدام المعلومات. ويمكن تدعيم هذه الطريقة من خلال جهود الولاية لتطوير مقدرّة تقويم مؤسسي ولتقديم معايير للأداء المقارن.

إن المسؤولية عن "الممارسة الجيدة" يمكن أن تُخدم جيداً في بيئة معلوماتية معقدة تستطيع فيها المؤسسات أن تعرض بشكل مباشر معلومات كهذه، وتزود أدوات مثل الملفات المستندة إلى الشبكة العنكبوتية، المصممة بشكل واضح لإطلاع الجمهور العام المؤسسات الآن بأداة فعالة لتحقيق هذا النوع من الشفافية (كامبردج، كاهن، يانسي، وتومبكينز، 2001). ويسمح هذا الإعلام للمؤسسات أن يجعل المعلومات عن الأداء متاحة ويمتلك الفائدة الإضافية في السماح لأصحاب الأسهم أن يلاحظوا بنشاط جهود المؤسسة في تحقيق تحسين الجودة.

ويستفيد الاعتماد بنحو متزايد من طرق كهذه، وتستطيع حكومة الولاية أن تفعل هكذا بشكل جيد. ما يجب أن تلتزم به المؤسسة – وهذه بالتأكيد ليست مهمة سهلة – هو القيام بتحقيقاتها عن تعلم الطلاب علناً، حيث يستطيع أن يراها جميع المهتمين.

متمركزاً بهذه الطريقة، يستطيع التقويم أن يشكل آلية مهمة لتطبيق المسؤولية ولكن فقط إذا بقي سؤال "من أجل ماذا" مركزاً على درجة تولى المؤسسة للمسؤولية من أجل أن تمتحن منهجياً فعاليتها الخاصة وتعمل على النتائج. وطالما أن أصحاب الأسهم الخارجيين يريدون جواباً بسيطاً ومطمئناً على نتائج السؤال، فإن التقويم، كما عرّفه هذا الفصل، لن يكون كافياً. وسيقتضي الأمر المزيد من أدوات السياسة مثل تلك التي تم وصفها في فصول أخرى من هذا الكتاب. لهذا يُمثل أسلوب "مسؤولية متعددة الأوجه" الطريق الأفضل الذي يجب اتباعه. بالفعل، إذا كانت النزعة التاريخية التي قدمها النصف الأول من هذا الفصل تقول

لنا أي شيء، فهو أن أسئلة المسؤولية في التعليم العالي يمكن أن تتغير بسرعة وبشكل لا يمكن التنبؤ به. وبشكل مثير للجدل، بدأ التعليم العالي مغامرته مع التقويم في منتصف الثمانينيات تحت حماية مسؤولية تركزت بشكل رئيسي على الثقة وممارسة الإدارة الجيدة. ولكن حين استجابت أغلبية الكليات والجامعات بشكل غير مؤكد أو دون حماس، وحين تدهورت ظروف المورد، تغير سؤال المسؤولية المركزي إلى سؤال لم يستطع التقويم الإجابة عليه.

ورغم الشروط البيئية والسياسية المتغيرة، فإن كلاً من سؤالي المسؤولية "من أجل ماذا" مهمان. فالمسؤولية الحقيقية عن التعلم تستند بنحو جوهري إلى عاملين: الأول منتج تربوي قوي، موضح بشكل مباشر من خلال تقويم نتائج تعلم الطالب، أو بنحو غير مباشر من خلال رصد نجاح التخرج. الثاني هو عادة مؤسسية للقيام بالعمل بفعالية وعلناً بحيث إن المستثمرين والزبائن الأقوياء، والمنظمين أيضاً، يمكن طمأننتهم أن المؤسسة تتفق الأرصد التي أؤتمنت عليها بنحو ملائم وعلى المهمة المتعلقة بتحسين الجودة. ويجب على حكومات الولايات أن تحترم طرق السياسة غير المباشرة وتتمسك بها من أجل أن يكون النوع الثاني من المسؤولية ناجحاً. يمكن أن تفعل هذا في شراكة مع هيئات الاعتماد، حيث هذه المسألة هي الاهتمام المحوري. يمكن أن تفعل هذا بنفسها من خلال تطوير برامج لتعزيز وتوسيع قدرة التقويم المؤسسي ومن خلال موارد معلومات متاحة. فضلاً عن ذلك، ليس من المحتمل أن تفقد الاهتمام بالبحث عن أجوبة أكثر دقة ومباشرة على سؤال: ماذا يعرف خريجو الكلية فعلياً وماذا يستطيعون أن يفعلوا في ظروف كهذه؟ لكن فصل عمليات التقويم المحلية عن أية صلة مدركة مع سؤال المسؤولية الثاني هو الطريقة الوحيدة التي تأمل سياسات الولاية أن توجه بها بجدية المؤسسات نحو تقويم هادف للتحسن.

الفصل السادس

الاختبار أو الرائز المقتن* والمسؤولية

العثور على الطريقة وعلى الإرادة

تي. داري إروين T. Dary Erwin

هل الرائز المقتن جواب على مشكلاتنا الخاصة بالمسؤولية أو موت للتعليم العالي؟ هل الروائز المقتنة أدوات لتحسين التعليم العالي أم عوائق في طريق التقدم التعليمي للمؤسسات والطلاب على حد سواء؟ مفترضين إثارة العاطفة والآراء، هل يستطيع المسؤولون، والأكاديميون، والمواطنون طرح، ودراسة ومناقشة موضوع الروائز المقتنة كأداة مسؤولية فعالة وملائمة؟ يشير هذا الولع إلى أهمية الموضوع والحاجة إلى التعامل مع نقاط قوة وضعف الروائز المقتنة.

ربما حان الوقت لتقويم طريقة التقويم الشائعة للروائز المقتنة، وخاصة لأهداف تتعلق بالمسؤولية. ويقدم هذا الفصل منظورات متنوعة حول الرائز المقتن؛ ويصف مركّبات روائز كهذه، وبينها معايير تقويمها؛ ويقدم توصيات لاستخدامها في مسؤولية التعليم العالي.

❖ تُراعى في وضع رائز ما الشروط التالية: أولاً: أن تؤدي الأسئلة فعلاً الغرض الذي يرمي إليه الرائز؛ ثانياً: أن تلائم الأسئلة مستوى الجماعة التي يُراد أن يتناولها الرائز؛ ثالثاً: أن يُجرب أولاً على عيّنة مختارة عشوائياً من الجماعة الأم، ويُعاد النظر في صلاحية الأسئلة وترتيبها التسلسلي بالنسبة إلى مدى صعوبتها، في ضوء نتائج هذه التجربة؛ رابعاً: أن تكون طريقة إعطائه وتصحيحه واضحة مفصلة وموحّدة، خامساً: أن تُعطى النسخة المصححة لعيّنة تمثل الجماعة بغية التوصل إلى وضع سلّم قياس صحيح ذي وحدات متناسقة، ونقطة ابتداء معيّنة هي بمثابة الصفر في النظام المتري، سادساً: أن يكون معامل الثبات والصدق أو العول كبيرين.

ثلاثة منظورات للرائز المقتن

متبعين مثلث المسؤولية المطروح في الفصل الأول، من المفيد أن نصور ثلاثة منظورات متنوعة من وجهة نظر أولويات الولاية والاهتمامات الأكاديمية وقوى السرق.

أولويات الولاية

كان الحكام، ورجال القانون، وقادة الأعمال مهتمين لفترة طويلة بتطبيق الرائز المقتن في التعليم العالي. ومنذ سنة 1986 (أليكسندر، كلنتون، وكين، 1986)، من برنامج "وقت للنتائج"، إلى البرنامج الأحدث المسمى "ردم الفجوات بآنتاجية أعلى" (جمعية الحكام القومية، 2003) كان الحكام والمشرعون خائبي الأمل لفترة طويلة من غياب مقاييس للتعليم في الكلية وغياب تعاون الأكاديميين في تقويم المعرفة والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب من الكلية. وفي البداية، فرضت حكومات الولايات إجراءات مدخلات بديلة للموارد: وفيما بعد طالبت برفع تقارير عن مؤشرات الإنتاج مثل نسب المشاورة والتخرج. واعترفت الحكومات ومسؤولون آخرون أن إجراءات المدخلات والإنتاج هذه فشلت في معرفة ما يتعلمه الطلاب أو كيف يتطورون داخل الكلية. أما محاولات ربط المخصصات بالأداء المؤسسي فقد تعثرت بسبب الافتقار إلى طرق صالحة لقياس المعرفة والمهارات التي يكتسبها الطلاب في الكلية بنحو مباشر.

وازدادت في العقدين الماضيين كمية المعلومات التي طلبتها الحكومة والمؤسسات التربوية عن تقدم الطلاب. ففي الثمانينيات، استقصت الولايات، التي كانت تحاول فهم المزيد عن العملية التربوية، في البداية الكليات من أجل معلومات عن النتيجة. أما اليوم، فإن قانون الحكومة الفدرالية "لا طفل يُترك في الخلف" يقتضي أن "كل ولاية يجب أن تقيس تقدم طلاب كل مدرسة عامة في القراءة

والرياضيات من الصف الثالث إلى الثامن وعلى الأقل من 10 إلى 12 (وزارة التربية الأميركية، 2003). فهذا القانون الموجه إلى صفوف المرحلة ما بين الروضة والثانوية يقود بعض المسؤولين الحكوميين إلى الإيمان بأن الروايز يجب أيضاً أن تختبر تعلم الطلاب أثناء سنوات الكلية.

يريد مسؤولو الولاية معلومات حول الجودة، وبينها معطيات تعلم الطلاب، من أجل الإجابة على عدة أسئلة. الأول: "هل نحصل على ما ندفع من أجله؟" يريدون أن يعرفوا إن كان دافعو الضرائب يحصلون على مقابل ملائم لاستثماراتهم، والذي يعني في تعليم ما قبل التخرج نمو الطلاب ومستوى معرفتهم ومهاراتهم. ورغم أن تمويل الولاية يتناقص بسرعة لا يزال الحكام والمشرعون يريدون أن يعرفوا إلى أين تذهب الأموال. ويستطيع المدراء ومحللو الميزانية أن يقدروا بسهولة تكاليف المباني القائمة والتصميم المادي، لكنهم يواجهون المزيد من الصعوبات في تحديد تأثير الكلية على تعلم الطلاب. ويفرض نمو التعليم عن بعد ضغطاً إضافية من أجل تطوير طرق مباشرة لتقويم تعلم الطلاب، طرق تحدد الكفاءة وليس كم مضى من وقت الجلوس في الصف (انظر بانكر Bankirer وتيستا Testa، 1999). ويلخص باسكاريللا Pascarella وتيرينزيني Terenzini (1991) بحثاً أساسياً يظهر أن الطلاب يستطيعون أن يستمدوا فوائد خاصة من التعلم والتطور الذي في حرم الجامعة، ولكن قلة من الكليات تقدم دليلاً من الروايز المقتنة على أن الطلاب يكتسبون فعلاً المعرفة، والمهارات، والتطور الشخصي في جامعاتهم المحددة.

ثانياً، إن مسؤولي الولاية، المنتخبين والمعينين، يريدون أن يعرفوا: "كيف يسهم التعليم العالي، بشكل محدد، في أولويات الولاية مثل بناء قوة عمل تنافسية، نتج مواطنين مطلعين، وتعدّد مدرسين أفضل؟" كيف تقيّم الكليات والجامعات

إنحزاتها فيما يتعلق بأولويات الولاية هذه؟ إن التبعجحات العالمية وغير الصحيحة عن الإنجاز تبدو ضعيفة بمعطيات قليلة أو غير داعمة.

ثالثاً، يسأل مسؤولو الولاية: "أي تقدم حققه الطلاب في المعرفة والمهارات العامة والمتخصصة أثناء سنوات الكلية؟" فيما يتعلق بالتعلم، نادراً ما تشير الكليات والجامعات إلى معطيات التقويم المباشر (إروين، 2003)، وإذا لم تُفرض، فإن المؤسسات لا تستخدم أداة التقويم نفسها. وغالباً ما يستسلم المدرء للهيئة التعليمية التي تطور اختبارات صفوفها، التي لا تسمح بالمقارنات بين المؤسسات. وتمتلك قلة من الكليات والجامعات إجراءات مباشرة لفعالية البرامج في تخصصات محددة أو في التعليم العام. ويمكن أن يحافظ هذا الوضع على الهدوء في الجامعة ولكنه يفعل القليل لمعالجة سؤال: "ماذا وكم تعلم خريجونا أثناء السنوات التي قضوها في الكلية؟" فاستخدام معطيات الاختبار الشائعة غير مرجح في المؤسسات إلا إذا فرضته الولايات. ولكن بدون معطيات قابلة للمقارنة عن تعلم الطلاب، من المستحيل الوصول إلى استنتاجات عن تعلم الطلاب لنظام الولاية الخاص بالتعليم العالي يمكن الدفاع عنها. ويمنع غياب المعطيات حول تعلم الطالب التمويل عن الكليات والجامعات العامة المستندة إلى جودة تعليمها في مرحلة ما قبل التخرج وإسهامها في رأس مال الولاية التربوي والبشري. فضلاً عن ذلك، سيفشل في تبرير التمويل المتزايد للتعليم العالي في العقد القادم، بالمقارنة مع الرعاية الصحية وتعليم مرحلة ما بين الروضة والثانوية حيث المعطيات أفضل (جمعية الحكام القومية، 2003).

ورغم أن معلوماته لم تأت من مسؤولي الولاية أنفسهم، فإن المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي (2000 - 2002) نشر بطاقتي تقريرين يمكن أن تشععا الولايات على التحرك نحو إجراءات أفضل لتعلم الطلاب (الفصل التاسع).

وفي كلا التقريرين، تلقت كل ولاية درجة "ناقص" في تعلم الطلاب بسبب الافتقار إلى مقاييس مشتركة ومعطيات مشابهة. وتؤكد علامة "ناقص" المزعجة للتعليم العالي العجز أو غياب الرغبة بتوليد مؤشرات مقبولة ومشابهة لتعلم الطلاب.

ورغم أن التركيز هنا هو على منظور الولاية، يجب أن يشار إلى أن وزارة التربية الأميركية اهتمت لوقت قصير بتطوير مجموعة روائز مقننة لنتائج التعلم في الكلية من أجل الاستخدام في السياسات القومية، وهي روائز مشابهة للروائز التي أديرت طويلاً لمرحلة التعلم من الروضة إلى الثانوية (التقويم القومي للتقدم في التعليم). وفي أوائل التسعينيات، اقترحت الأهداف التربوية القومية لطلاب الكلية رائزاً قومياً مقنناً للفكر النقدي، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال (كورالو، 1991). وسحبت وزارة التربية الأميركية فيما بعد دعوتها إلى أن يكون للاقتراحات بطارية اختبار قومية، ولكن ظلّ الحدث لا يزال يحوم في الخلفية. وسُمعت دعوة أخرى من أجل رائز مقنن أثناء جلسات الاستماع من أجل إعادة اعتماد قانون التعليم العالي المعلقة، لكن الكلفة والإمدادات اللوجستية تمنع المشرعين من التحرك بشكل ملموس في هذا الاتجاه. ويدعم النقاش في الكونغرس مرة أخرى الإدراك بأن الروائز المقننة هي أداة سياسة قوية للتعليم العالي، رغم أن التعليم العالي يبقى، دستورياً، برنامج ولاية.

مخاوف أكاديمية

رغم أن مناصري الرائز المقنن يوجدون في جميع مستويات الحكومة، فإن مجرد ذكر هذا الرائز يؤدي إلى رد فعل لدى كثير من أساتذة الجامعات مشابه لسماع صوت خدش الأظافر على اللوح. هناك أسباب كثيرة لهذا السخط من الرائز المقنن في الجامعات. أولاً، أعضاء هيئة الأساتذة قلقون من الإجراء نفسه. ويزعم بعض أعضاء هيئة التدريس أن الروائز المقننة تحكم على "ما أفعله" بنحو خاطئ.

وينكرون صلاحية الروايز التي يكتبها الآخرون، وبينهم الخبراء. ويعتبر كثير من أساتذة الجامعات أيضاً الروايز المقننة صالحة فقط من أجل تقويم مهارات المستوى الأدنى وليس من أجل مهارات المرتبة الأعلى والمعرفة المستندة إلى النظام. ويرى البعض أن روايز كهذه متحيزة ضد الأقليات.

ويزعم الأساتذة في غالب الأحيان أن "الرايز المقنن ينتهك حريتي الأكاديمية كي أدرّس ما أريد بطريقتي". وينشأ هذا القلق بعامة بسبب مخاوف من "التعليم من أجل رائز" و"أن أحاسب من أجل أمور لا أستطيع التحكم بها". وتشبه هذه الاستجابة شكاوى بعض أساتذة المرحلة من الروضة إلى الثانوية من أن علامات الرايز للطلاب غير المستفيدين تقلل من أهمية معدلات الصف. ويخشى الأساتذة الذين يدرّسون مقررات تعليمية متخصصة جداً من أن الرايز المقنن يمكن أن يستأصل هبات كهذه من التعليم العام والاختصاصات الأكاديمية لأن المادة المتخصصة التي يدرسونها لن تظهر في الروايز. وهذه النقطة الأخيرة هي صحيحة خاصة في الجامعات الضخمة حيث تحتوي عناصر التعليم العام على الكثير من بدائل المقرر التعليمي التي يختار منها الطلاب.

ثانياً، يخاف كثير من الأساتذة والمدراء من "تغير في القواعد" يتعلق بالتركيز التقليدي، وحتى تمويل التعليم العالي وأقسامهم. فالكلية والجامعات تخصص بشكل كبير الموارد للمؤسسات والأقسام الأكاديمية بحسب النموذج المستند إلى التسجيل (مزيد من الطلاب، مزيد من النقود). والآن يخاف الأساتذة من احتمال أن ينقل الرايز المقنن بعض التمويل من التسجيل إلى زيادة معرفة ومهارات الطلاب في التعليم العام والاختصاصات الأكاديمية. ويقلق البعض أيضاً من أن الولايات والجامعات يمكن أن تعيد تخصيص الأموال من البرامج الموجودة كي تدعم نموذج التمويل الجديد. وينتهك انتقال كهذا المبدأ الصامت في الجامعات القائل بأن "لا

شيء جديد يجب أن يبدأ إلى أن تُموّل جميع البرامج الموجودة بنحو كامل". أما الأمور المعلقة بالنسبة للأكاديميين فهي الانتقادات لبرنامج نظام مراجعة الأنداد، والاعتماد المؤسسي، الذي يشير إليه النقاد بمقت كـ "أعراض حك الظهر".

أما السبب الثالث لمقاومة الاختبار فيتعلق بقلق أعضاء هيئة التدريس على أدوارهم المتغيرة. ويخشى البعض من فقدان الاستقلالية ("شخص آخر يحدد المقرر بالرائز") وفقدان حرية الإدارة ("لن يكون الرائز لي"). يقلقون أيضاً من أن المدراء يمكن أن يستخدموا أيضاً معطيات الرائز في قرارات تتعلق بالتثبيت والترقية، رغم أن المعلومات عن تعلم الطلاب نادراً ما كانت جزءاً من عملية التثبيت والترقية. فضلاً عن ذلك، ينظر بعض الأساتذة إلى الرائز كتدخل في "كيف أمضي وقتي". وإجمالاً يثير مجرد ذكر الروائز المقتنة مشاعر اللأمان والمقاومة لدى كثير من أعضاء المجتمع الأكاديمي.

وبالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس كان لبعض الرؤساء والمدراء مشاعر مختلطة حول التمحيص الدقيق لدرجة تعلم الطلاب في كلياتهم وجامعاتهم. وكما يخشى رؤساء الجامعات من الشعور بفقدان مشابه للاستقلالية جربه بعض الأساتذة، يخافون أيضاً من كوابيس علاقات عامة محتملة. ويقلق كثيرون من شرح نتائج الرائز لصحفيين يحبون الأخبار السلبية. ويشعر الرؤساء والمدراء أنهم عالقون في الوسط بين مناصرين خارجيين وأعضاء هيئة تدريس مترددين، كل منهم صريح ولكن في جوانب مختلفة من مسألة الرائز من أجل المسؤولية. أخيراً، يخشى رؤساء الكليات والجامعات العامة من استخدام معطيات الرائز في تمويل الولاية بدلاً من التسجيل المعتاد وميزانيات القاعدة (روس، 2003). ويقلق رؤساء الكليات والجامعات الخاصة من مسألة إذا كان يمكن أن تؤثر هذه المعطيات في تسجيل الطلاب وتأمين التمويل.

قوى السوق

تشكل قوى السوق الظاهرة الناشئة للتعليم العالي. فالتقييد المستمر في التمويل العام للتعليم العالي (الجمعية القومية للحكام، 2002) يعني أن قوى السوق تملأ الآن الأمكنة التي كان تحتلها الولايات سابقاً (شو، 1998). فالارتفاع المتواصل في رسم التسجيل يدفع الآن الكليات والجامعات إلى أن تقوم بعمل أفضل بكثير في شرح "ماذا يطلبون من الناس أن يدفعوا من أجله، وما هي قيمته" (تشونسي، 1995). ويشبه هذا الدفع من أجل المعلومات عن النتائج الضغط الذي أجبر صناعة الطعام على وضع معلومات الغذاء على العلب. وبدلاً من أن تخدم الحكومة كوسيط، فإن مجموعات كثيرة مؤثرة تطلب هذه المعلومات مباشرة وعلناً.

يشكل الطلاب المحتملون وأولياء أمورهم مجموعة استهلاكية واحدة تريد معلومات إضافية كي تساعد على القيام بخيارات جامعية. وتتشرد أدلة الكلية بعض المعطيات المتوفرة، ولكن كمية قليلة من هذه المعلومات فحسب تعبر عن الفوائد التي يكتسبها الطلاب من التسجيل في مؤسسة معينة. ويمثل كثير من المعلومات المتاحة في عملية القبول عمليات مدخلات مثل سمات إدخال صفوف طلاب جيد. وموارد الجامعة في نسب الأساتذة والطلاب وحجم الصف. وبسبب ارتفاع رسوم التسجيل، فإن الطلاب، وخاصة أولياء أمورهم، أصبحوا أكثر حنكة في أسئلتهم عن الفوائد النسبية للكليات. حالياً، إن أفضل الأجوبة التي يستطيعون الحصول عليها هي قصص أو معلومات مفاهيمية من طلاب حاليين أو خريجين حول تعلمهم وتطورهم أثناء أعوام الكلية. وقد أثبتت أسئلة مشابهة عادة من قبل أولياء أمور يضغطون من أجل أجوبة تشمل نتائج تعلم الطلاب. هل يستحق التعليم العالي الخاص الكلفة الزائدة؟ هل سيتعلم ابني أو ابنتي ويتطوران في كلية خاصة أحسن من كلية أو جامعة عامة؟ أي منهاج تعليم عن بعد أو برنامج يقدم الفوائد الأكبر؟ هل

سيتعلم الطلاب من التعليم الذي تبثه التكنولوجيا بقدر ما يتعلمون من تعليم تقليدي يستند إلى الجامعة؟ كيف تحضر هذه الكلية جيداً الطلاب الذين يملكون الخلفية التعليمية والاهتمام كابني أو ابنتي من أجل مهنة مربحة وحياة كريمة؟

إن أصحاب العمل هم بالطبع نمط آخر من المستهلكين الذين يطلبون معلومات أفضل عن موظفيهم المحتملين وفعالية الكليات والجامعات التي تعلموا فيها. ويستطيعون أن يقيموا بسهولة معظم المعلومات المتخصصة التي تم تدريسها في مجال تخصص طالب. بالمقارنة، إن المعرفة الواسعة، والتفكير، والمهارات التحليلية المكتسبة في التعليم العام تبقى المجهول الكبير. ورغم أن أرباب العمل عادة يضعون مهارات الاتصال، والتحليل والتعاون على أنها في مرتبة مرغوبة أكثر من غيرها، فإن تقويم اكتسابها من قبل الخريجين يبقى غير مؤكد. ولسوء الحظ، إن السجلات المدرسية لا تقدم المعلومات المرغوبة عن هذه المهارات والمهارات الأخرى القابلة للتسويق بطريقة هادفة. بالتالي، يرحب أرباب العمل بمعلومات نسبية موضوعية عن مجموعات المهارات القابلة للتسويق. وكفرضية، تريد هذه المجموعات الخارجية من الكليات والجامعات أن "تفحص" الطلاب عند التخرج، عادة عن طريق الروايز التي تحدد الكفاءة.

أصبح التعليم المستمر، الذي هو دائماً مسألة مهمة، ضرورة في قوة عمل ومجتمع اليوم اللذين يتغيران بسرعة. وتعرف السوق بأن الشهادات الجامعية التقليدية لن تستمر طيلة الحياة في حقبة معرفة ومعلومات، فيها السلع الأكثر عرضة للهلاك "ليست الزجاجات والعلب" وإنما المعطيات والمهارات (لانجنبرج، 1997). وبنحو متزايد، تقدم الكليات والجامعات مقررات تعليمية قصيرة ومقاييس تتوج في شهادات كفاءة. ومع مرور الوقت، لن تمتلك شهادات اليكالوريوس مصداقية في عالم العمل بدون إظهار المهارات المكتسبة والمعرفة المرغوبة. وكانت النتيجة

صحيحة لفترة طويلة في مهن مثل القانون، والطب، والتمريض؛ وحالاً سيتطلب الدخول في معظم المهن بعض الإثبات المباشر للكفاءات.

وستحتل شهادات، مثل الشهادات التقنية الجديدة، بمزيد من القبول في السوق حين يدعمها دليل موضوعي عن قيمتها. فالمعلومات المأخوذة من الرائز المقتن تمثل الدليل الأكثر مصداقية بالنسبة للمستهلكين وأرباب العمل المطلعين.

وسيسرّع نمو نقل الطلاب من هذا الاتجاه. والآن تحمل سجلات الطلاب بشكل متكرر التقديرات من مزودي تعليم ما بعد ثانوي متعدد. فالولايات والمؤسسات على حد سواء تمسك بعملية نقل التقديرات وتقويمها. وفي حالات كهذه، أي كلية أو جامعة مسؤولة في النهاية كي تشهد على تعلم الطلاب؟ هل ستشهد آخر مؤسسة درس فيها على كل التعلم السابق لأنها تمنح شهادة الدبلوم؟ فضلاً عن ذلك، كيف يمثل طالب أو طالبة تعلمه من مؤسسات سابقة؟ بالانتقال إلى الشهادة الموضوعية على التعلم فإن معطيات الرائز المقتن تستطيع أن تحل هذه الأسئلة المزعجة عن الجودة والمسؤولية (الجمعية القومية للحكام، 2003).

يطرح التعليم العام مشكلات معينة على إثبات تعلم الطلاب. ورغم أن مناصري التعليم العالي صنفوا طويلاً لقيمة التعليم الليبرالي، فإنه يعني أموراً مختلفة لبشر مختلفين. ومن المؤكد أن معطيات قليلة تدعم اكتسابه المنهجي من قبل طلاب الكلية. ويمكن أن تقيس الروائز المقتنة المعرفة، والمهارات والتطور الذي من المفترض أنه تم إيصاله في التعليم العام، كممثل الاتصال، والاستدلال الكمي والتفكير النقدي.

سيرحب الإعلام الجماهيري أيضاً بمعطيات الرائز المقتن التي تستطيع أن تثبت جودة ومدى تعلم الطالب من كليات أو جامعات معينة. وفي كل خريف، تتكاثر الانتقادات في الجماعة الأكاديمية وفي الجامعات التي كانت نتائجها فقيرة في

تحديد يو. إس. نيوز آند وورلد ريبورت U. S. News & World Report لمراتب الكليات والجامعات (انظر الفصلين الحادي عشر والثاني عشر). وتعتمد هذه المراتب على موارد المدخلات من الطلاب، والأساتذة، والتمويل، وحالات الشهرة المدركة. وتقدم معلومات قليلة عن درجة أو جودة تعلم الطالب.

في غياب المعطيات عن تعلم الطالب، ستواصل المجموعات الخارجية والداخلية رفع التقارير عن ما هو متاح ومراجعه: مدخلات حول الطلاب الداخليين والموارد التي أنفقت، نتائج حول تخرج وبقاء الطلاب، ومسوحات للسمعة كإجراءات نتائج. ستدفع كل هذه الإجراءات غير الصحيحة إلى ما وراء الخط إذا توفرت المعطيات الموضوعية عن تعلم الطلاب.

أين يقع الرائد المقتن حالياً في مثلث المسؤولية الذي قدم في الفصل الأول؟ إنه يلائم حالياً أولويات الولاية بشكل أفضل، رغم أن قوى السوق سترحب بمعلومات محسنة عن مهارات ومعرفة الخريجين. وتشكك المخاوف الأكاديمية عادة بالرائد المقتن لتعلم الطلاب. ورغم هذه المقاومة، تستطيع الجامعة الأكاديمية أن تحصل على فوائد من خلال الإسهام في وضع الروايز والتحكم باستخدامها بدلاً من معارضة المفهوم.

أنماط الروايز

وُلد الصراع بين المجموعات الداخلية والخارجية على الرائد المقتن كثيراً من الحرارة لكنه لم يلق إلا القليل من الضوء على سلسلة من الأسئلة الجيدة الحساسة. ما هي الروايز المقتنة؟ ما الذي يصنع رائزاً جيداً؟ ما هي بعض الروايز المشهورة المستخدمة؟ وما هي نقاط قوتها وضعفها؟ يحاول هذا القسم أن يجيب على هذه الأسئلة بلغة يستطيع صانعو سياسة الجامعة والولاية فهمها. وتبدأ بالتحذير الشائع

جداً بأن الروائز المقننة ليست جيدة كما يزعم بعض المناصرين الخارجيين وليست سيئة كما يزعم بعض النقاد الداخليين.

في القياس، هناك جوهرياً صنفان واسعان من صيغ الاستجابة للرائز: (1) الاستجابة الانتقائية و(2) الاستجابة المنشأة. إن صيغ الاستجابة الانتقائية هي أدوات رائز تعرض خيارات بديلة، ويختار منها عادة الذين يقومون بالرائز جواباً أكثر تفضيلاً. إن روائز الخيار المتعدد هي الأمثلة الأكثر شيوعاً عن صيغة الاستجابة المتقاة. وتتطلب صيغ الاستجابة المنشأة من الخاضع للرائز أن ينتج، ويؤدي، ويظهر عملية، أو يظهر سمة شخصية؛ حينها توضع درجات للاستجابات بواسطة ميزان تقويم أو قاعدة أو قائمة (إروين، 1991). يمكن أن يحتوي اختبار ما إما على استجابة انتقائية وإما على استجابة منشأة أو على الصيغتين كليهما. فمقال يقيس القدرة على الكتابة، ويُدار وفق شروط متماثلة، وتُوضع له درجة من قبل قراء متعددين يستخدمون قاعدة وضع الدرجات نفسها لا يزال رائزاً مقنناً رغم أنه لا يُفهم هكذا بعامة. بالإضافة إلى ذلك، إن الروائز يمكن أن تتشد استجابات أفضل أو نموذجية من الطلاب. فالروائز الأفضل هي عادة روائز منجزات، والروائز النموذجية هي غالباً بيانات مفصلة تطويرية في التعليم ما بعد الثانوي.

وتشتمل كلمة مقنن على عدة سمات: بشكل رئيسي بنود الرائز نفسها (أو مساوية)؛ قواعد مقننة لإدارة الرائز ووضع درجاته؛ الحقل أو المحتوى، المعرفة، أو المهارات التي قيست؛ ونمط الميزان المستخدم لوضع الدرجات والإبلاغ. وغالباً ما يستخدم واضعو الاختبارات كلمة مقنن بمعنى أنه، إذا تم ببراعة، فإن الرائز يقوم جميع الطلاب بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه. ما يريدونه في الحقيقة هو ضمان الجودة والثبات في عملية الاختبار وصدق المعطيات الناتجة. فالتقنين مهم بخاصة في الروائز المكلفة والمهمة، أي حين تعتمد موارد مثل التمويل المؤسسي أو تقدم

الطلاب أو ترقيةهم على نتائج الرائز. ويطالب مستخدمو نتائج الرائز بالثقة بأن رائزاً أو تقويمياً قُومَ كل الطلاب أو المؤسسات بنحو مشابه وأن الفاحصين يستطيعون تعميم النتائج على مجموعة مفترضة (مثلاً، خريجو كلية من مؤسسة معينة). وتختلف قدرة الروائز المقننة على التعميم مع روائز الصف التي هي خاصة بكل مدرس ولا يمكن أن تُجمع كي تمثل الطلاب في البرنامج، والمؤسسة، النظام، أو الولاية.

يتعلق المعنى النقدي للتقنين أيضاً بحقل المعرفة التي يشملها الرائز. ويتعلق الحقل بالمحتوى أو المعرفة، والمهارات، والخصائص التطورية التي يحاول برنامج أو خدمة إيصالها. ويجب الحقل على سؤال: ماذا نريد أن يتعلم الطلاب؟ وتحدد مناطق المدرسة، أو من المرجح أكثر هيئة تربوية خاصة بالولاية، الحقل مركزياً في برامج الرائز الخاصة بالتعليم من الروضة إلى الثانوية. ولم يوافق المجتمع الأكاديمي أبداً على حقل التعليم العام في المستوى الجامعي، رغم أن بعض مجموعات النظام تبنت حقلاً للاختصاصات الأكاديمية. وفرضت بعض الولايات مثل ماريلاند عناوين مقرر تعليمي عام، لكن هذه الأفعال تفتقر إلى التحديد المفصل للمحتوى المطلوب لحقل يمكن أن يخدم كبرنامج عمل لرائز. فالتعليم العام مهم بخاصة لأنه يمثل المعرفة والمهارة اللتين يجب أن يكتسبهما خريجو الكلية رغم موضوع التخصص. فالاتفاق على أهداف التعلم خادع في كل مستوى: الأمة، الولاية، النظام، أو المؤسسة.

غالباً ما يشكو النقاد من مشكلات في رائز أو طريقة معينة، حين يأتي الخطأ من حقل غامض غير معبر. وقد عرقل هذا العيب تصميم كثير من الروائز الجامعية لأن "على المرء أن يعرف ما الذي يجب أن يشمل الرائز قبل وضع الأسئلة". وإذا كان هذا الحقل أو المحتوى لا يوجد بشكل تفصيلي كاف، عندها يجب على كتاب الرائز أن يتصوروا الأهداف ويكتبوا أسئلة كي يعالجوها. ستثار هذه

النقطة مرة أخرى حين نناقش صدق الرأى. ففي تحديد حقل التعليم العام، من الحكمة أن ندخل بعض الخارجيين الذين يمكن أن تختلف وجهات نظرهم عن وجهات نظر الأساتذة وخبراء التعليم العالي. مثلاً، إن الكتابة "الجيدة" في بعض الجامعات يمكن أن تشدد على التحليل الأدبي، بينما يمكن أن ينظر قادة الأعمال إلى الكتابة الجيدة كتحضير للمراسلات أو المذكرات. وفي غالب الأحيان يتجنب واضعو الروائز الخطوة الأولى والحساسية من تحديد الحقل ويجدون أن النتائج لا تجيب على أسئلة صانعي السياسة، مثل: "هل يستطيع خريجو الكلية أن يكتبوا بفعالية لمكان العمل والمجتمع؟"

يتعلق معنى آخر للتقنين بطرق رفع التقارير عن الدرجات. ومن الشائع أن يضع مصممو الرأى علامات الرأى المقنن على "مقياس"، يفهمه الجمهور بشكل أكثر سهولة. مثلاً، تتسلسل كل درجة فرعية لرأى القدرة على الدراسة* من 200 إلى 800، لكن الطلاب لا يجيبون على 200 أو المزيد من الأسئلة في الفروع اللفظية والرياضيات. إن العدد الصحيح لبنود الاختبار المجاب عليها، والتي تدعى أيضاً الدرجات الخام تتحول نموذجياً إلى قياس ممتري يتم تذكره بسهولة أكبر مثل 200 - 800 أو 10 - 90 نقطة. (وتستخدم أنظمة وضع درجات أخرى مثل نظرية الاستجابة للبند أنظمة حسابية معقدة للقياس، ولكن هذه الإجراءات هي خارج نطاق هذا الفصل).

تستخدم الدرجات عادة المئينة أو المراتب. مثلاً، إذا أحرز الطالب نسبة 45 في مئينة الروائز، هذا يعني أن الدرجة مساوية لـ، أو أفضل من 45٪ من الطلاب في عينة التقنين، التي تدعى أيضاً مجموعة قياس. لا تعني "النسبة المئوية 45" أن الطالب أجاب على 45٪ من أسئلة الرأى بشكل صحيح أو أن معياراً مفضلاً يمكن تحديده من مئينة معينة.

* اختبار يخضع له طلاب الثانوية الذين يريدون الذهاب إلى الكلية أو الجامعة.

ليس هناك روائز جامعية للتعليم العام أو للتخصص الجامعي تمتلك مئناً أو قواعد ممثلة قومياً سوى في مرحلة التعليم من الروضة إلى الثانوية. ويوزع ناشرو الروائز أحياناً "قياسات تستند إلى المستخدم" والتي هي جوهرياً مئينات محسوبة من استجابات الطلاب أو المؤسسة. ولسوء الحظ، لا تمثل القواعد المستندة إلى المستخدم أية مجموعة أكبر. ويجب أن ينظر مراجعو الرائز إلى القواعد بحذر، بما أن الناس غالباً ما يستمدون منها نتائج مستندة إلى معلومات مضللة.

هناك مسألة أخرى أكثر تقنية مرتبطة بوضع درجات تقنين تتعلق بعملية "المساواة". إذا امتلك رائز صيغاً متعددة، فإن كل صيغة يجب أن "تساوى" أو تُعدل كي تناسب الصعوبة المتنوعة لكل شكل وربما، طوله؛ ويمكن أن يقود الفشل في القيام بذلك إلى نتائج مشوهة. مثلاً، أصبحت مؤسسة تحت وصاية الولاية واعية أن لا أحد ساوى بين صيغ الرائز، مما أدى إلى صعوبة متفاوتة. وبعيداً عن معرفة صانعي السياسة، قدمت تلك المؤسسة أكثر صيغ الرائز صعوبة لطلاب السنة الأولى وأسهل صيغة رائز لطلاب السنة الثانية المتأخرين. وقد حصل طلاب السنة الثانية المتأخرين دوماً على درجات أفضل من طلاب السنة الأولى بسبب عملية مقارنة ضعيفة، وليس لأن الطلاب تعلموا أكثر أثناء السنتين الأوليين في الكلية.

ينبغي أن يربط صانعو السياسة والمربون أو يحددوا معنى وصفيّاً لأجزاء توزيع أية درجة. وشرط هذا الوصف هو تأويل يستند إلى معيار ثابت. إن اختيار درجة فاصلة في رائز الكفاءة، مثلاً، هو تطبيق مشهور. باختصار، هناك عدة معانٍ لمصطلح الرائز المقنن. ويحتاج مستخدمو معلومات الرائز إلى معرفة هذه التنوعات كي يصلوا إلى استنتاجات صحيحة وملائمة من نتائج الرائز. يجب أن يوجهوا انتباهاً خاصاً إلى المعنى المرتبط بدرجات الرائز نفسها.

جودة الرائز

تحدد ثلاثة جوانب ذات صلة، ولكنها أوسع، جودة أي رائز مفترض: الثبات، الصدق، وسهولة التطبيق؛ ويتضمن الجانبان الأولان مسائل تقنية. ويستطيع صانعو القرار أن يبددوا كثيراً من الوقت والمال والطاقة من خلال القفز فوق اعتبار الثبات، والصدق، وسهولة التطبيق. ويشوه القفز فوق الجانبين الأولين عملية الرائز كلها، بينما يؤدي تجاهل الجانب الأخير إلى اكتشاف متأخر جداً ومكلف في غالب الأحيان، مفاده أن المشروع غير عملي ومستحيل.

لبدء فهم ما تعنيه الثبات والصدق، دعونا نبدأ بقصة بسيطة. تخيلوا أنني أتمنى أن أحدد قدرتكم كمراقبي طيور. أضعكم على قمة هضبة وأطلب منكم أن تحددوا شيئاً بعيداً. من خلال تركيز عدسات منظاركم الثنائي، تحسنون ثبات مراقبتكم للطيور. ويتضمن الصدق تمييز فيما إذا كان الشيء المرئي هو طائر، باشق، أو صقر.

ويتطلب الرائز المقتن كلاً من الثبات والصدق. فالسلوك البشري معقد وليس هناك طريق واحد صحيح لمعرفة فيما إذا كان شخص ما يعرف شيئاً أم لا يعرف. ويستعمل مصممو الروائز هذه المفاهيم لتقدير مقدار الخطأ الذي تتضمنه نتيجة ما (الثبات) وكم يعكس رائز ما جانباً أو محتوى ما (الصدق).

لثبات قيم تتدرج من صفر إلى 100؛ وكلما كانت القيمة أعلى كان الاختبار أوضح، وأكثر تماسكاً وتماثلاً. وينبغي أن تصل القيم على الأقل إلى 70 من أجل أهداف تقويم البرنامج أو على الأقل إلى 80 أو أعلى للاستخدام مع الطلاب الأفراد. وإذا كان الاختبار يستخدم صيغة استجابة منشأة، عندها ينبغي أن يحسب مقيمو الرائز ثبات ما بين المختبرين، حيث إن النسب تمثل طبقة أخرى من الخطأ المحتمل.

(بالنسبة للقراء الذين يرغبون في معلومات أكثر تفصيلاً وتقنية للثبات، انظروا فيلدت وبرتنان {1993}).

الصدق هو موضوع معقد على نحو مساو. يستطيع القراء التفكير بدليل الصحة كثيراً كما سيفعل قاض في محاكمة. ليس هناك دليل واحد حاسم، ويساعد تراكم الأدلة في بناء القضية لقيمة الرائز أو الصدق. وبالنسبة لاختبارات التعلم، فإن المستخدمين الأقوياء لمعلومات الرائز يجب أن يطلبوا من خبراء ميدان ما أن يطابقوا منهجياً جميع بنود الرائز المتاحة للتبني مع هدف تعلم معين في الميدان المتبنى. وينبغي ألا يختار صانعو سياسة الولاية أو الجامعة رائزاً أو يديروه دون أن يلحوا أولاً على تطابق وثيق بين أسئلة الرائز وأهداف الميدان. وقد أدخل هذا الفصل موضوع الصدق المنشأ وفق شروط التقنين، ولكنه مهم بنحو مساو أثناء مراجعة تركيز رائز معين وقيّمته. مرة أخرى، من المفترض أن الميدان يمتلك أهداف تعلم محددة.

تتضمن أنماط أخرى من دليل الصدق علاقات إيجابية أو ارتباطاً مع أشكال أخرى منشأة مقاسة لها معنى مشابه، ومع علاقات سلبية متوقعة مع أشكال رائز أخرى منشأة لها معنى مختلف. مثلاً، سيتوقع المرء أن يمتلك رائز في التاريخ الأميركي ارتباطاً أو علاقة إيجابية مع رائز قراءة، ولكن إذا أصبحت العلاقة مرتفعة جداً، ولنقل أن معادل الارتباط 60 أو أعلى، عندئذ فإن الرائز يقيس قدرة القراءة، وليس التاريخ الأميركي. ينبغي أن تعكس روائز التعليم العام وموضوع التخصص ما تعلمه الطلاب في الكلية، وليس المقدرات اللفظية والرياضية التي يحضرونها إلى الكلية. يصف ميسيك Messick (1993) مفاهيم صدق أكثر تعقيداً. ورغم أنها ليست ملكية للاختبارات فإن سهولة التطبيق تمثل اعتباراً نقدياً أثناء اختيار أدوات الرائز. إن تكاليف وإمدادات الإدارة ووضع الدرجات هي

محددات رئيسية لتبني الاختبار، ويرى بعض الباحثين، مثل بينيت Benet (1993)، أن صيغة الاستجابة المنشأة تكلف أكثر بثلاث أو خمس مرات من تلك الصيغة الخاصة بالروايات متعددة الخيار. الاعتبار الآخر هو فيما إذا كان المراقبون يديرون أدوات رائر وفق شروط مشابهة بأمن رائر سليم. ويمكن أن تتأثر درجات الراير ببساطة بما يقوله المراقبون تماماً قبل إدارة الراير.

إن المظهر الآخر للبعد العملي هو تحفيز المشاركة من أجل أخذ التمرين على محمل الجد. فالمعطيات، التي هي أفضل أدوات الراير في العالم، تصبح بلا فائدة إن دكان المشاركون، سواء كانوا طلاباً أو موظفين، لا يمتلكون حوافز كافية. وبين فئة وأخرى، ستختبر خطة ولاية ضخمة عينة من اللامتخرجين: الممارسة التي تقود غالباً إلى تحفيز طالب ضعيف. ويتساءل الطلاب بنحو طبيعي: "لماذا تم اختياري للقيام بالراير لمدة ثلاث ساعات بينما لم يتم اختيار زميلي في الغرفة؟" يتبع ذلك أيضاً أن جعل مدير تنفيذي يوافق على أن تشارك مؤسسة في مشروع تقويم لا يضمن أن هيئة التدريس والموظفين يوافقون على أن يشاركوا بجدية. ويستطيع عضو هيئة تدريس واحد مستاء أن ينشر بسهولة سحابة من السلبية تسمم جهوده أو جهود زملائه وطلابهم.

لدى التفكير بصيغ الراير، هناك دليل ما في الأدبيات (ساندر Sundre و كيتسانتاس Kitsantas، 2004) على أن الطلاب يؤدون في صيغ الاستجابة المنشأة بشكل أكثر سوءاً من تأديتهم في صيغ الاستجابة الانتقائية، التي تستطيع أن تجعل الطلاب يبذلون المزيد من الجهد بدلاً من الاختيار بين أجوبة بديلة.

أدوات جديدة للقياس

إن أدوات القياس التي تتطلبها عادة سياسة تعليم عال يمكن تصنيفها في خمسة ميادين: (1) مهارات أساسية للقبول، (2) التعليم العالي، (3) الاختصاص،

(4) تطور الطالب، و(5) بيئة الجامعة. وفي الثمانينيات، ظهر إدخال المهارات الأساسية كميدان اهتمام أولي. ذلك أن الجمهور، وكذلك الكليات، اشتكوا من المهارات الأساسية في الاتصال (بشكل رئيسي الكتابة والقراءة) والرياضيات التي أحضرها معهم طلاب السنة الأولى الجامعية من الثانويات. مثلاً، استخدمت نيو جيرزي لفترة طويلة روائز مهارات أساسية يجب أن ينجح فيها طلاب السنة الأولى. وخفف تبني روائز الكفاءة بالثانويات من اشتراط اختبارات المهارات الأساسية للقبول بالجامعات.

التعليم العام

إن التعليم العام، أو المنهاج المطلوب للشخص المتعلم في كلية، يبقى المجال الأكثر أهمية لصانعي السياسة لأنه البصمة التي يجب أن تخلفها كل الكليات على طلابها، بغض النظر عن الاختصاص. وكما ذكر سابقاً، لم يوافق التعليم العالي على تعريفه ومعناه، بشكل رئيسي، لأن هيئة التدريس المنقسمة بحسب فروع المعرفة لا تستطيع الموافقة على المهارات والمعرفة النقدية الأكثر تطوراً أو حقل التعلم. وتجاهد بعض أدوات التعليم العالي من أجل طريقة تركز على المهارة، مثل امتحانات قبل تخرج متزايدة (آرنسون، 2003)، بينما يحاول الآخرون أن يقيسوا كلاً من المحتوى والمهارات. ويرمي امتحان الموضوعات الأكاديمية الأساسية في الكلية (جامعة ميزوري - كولومبيا، 2003) إلى قياس الميادين الأربعة لموضوع اللغة الإنكليزية (الكتابة، القراءة، والأدب)، الرياضيات، العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى ثلاث مهارات تفكير من المرتبة الأعلى في القدرات التأويلية والاستراتيجية والاستدلال التكيفي. وتسوّق خدمة اختبار التعليم (ETS) الملمح الأكاديمي (Academic Profile) التي تبلغ عن ثلاثة مقاييس فرعية في العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية وثلاث مهارات في التفكير

النقدي، والقراءة، والكتابة والرياضيات (2003). ويبلغ التقويم الجامعي للتقدم الأكاديمي (CAAP)، الذي صممه برنامج اختبار الكلية الأميركي (2003) عن خمسة ميادين: القراءة، والكتابة، والرياضيات، والأحياء، والتفكير النقدي. ولكل من الملمح الأكاديمي (AP) والتقويم الجامعي للتقدم الأكاديمي مشكلات ارتباط مرتفع جداً مع قدرات لفظية ورياضية عامة، مما يعني، كما تم التنويه سابقاً، أنهما فشلا في اختبار ميدان المعرفة والمهارات المقصودة. وينتج اختبار الكلية الأميركية أيضاً بطارية رائر أخرى تدعى مفاتيح العمل، والتي هي بشكل رئيسي أداة تشخيص من أجل تطور مهارات العمل. الدرجات متوفرة في الرياضيات التطبيقية، والتكنولوجيا التطبيقية، الكتابة، والإصغاء، وتحديد مكان المعلومات، والملاحظة، والجاهزية، والقراءة من أجل المعلومات، وعمل الفريق، والكتابة، وحلول إنتاجية قوة العمل (برنامج اختبار الكلية الأميركية، 2003).

وبسبب السخط من روائز التعليم العام هذه الأكثر قدماً، ظهرت عدة روائز أكثر جودة. أولاً، تبنت شركة راند (كلين، 2003) مؤخراً أو صممت عدة إجراءات رائز تتعلق بالتعليم العام. وتضمنت أخرى (1) درجة الكتابة التحليلية لسجل امتحان التخرج (خدمة اختبار التعليم، 2003)، (2) مهمات خدمة الرائر التعليمي في التفكير النقدي، (3) مهمات أداء تفكير مشابهة لرائز القبول في كلية الحقوق. وقد نوّه إروين وسبريل (2003) أنه تم تحديد بعض المشكلات في مهام رائر "في التفكير النقدي" Tasks in Critical Thinking. إن "مهام في التفكير النقدي" هو رائر "استجابة منشأة" مكلف جداً من حيث إدارته ووضع درجات له؛ وكان أيضاً طويلاً على الطلاب بحيث لا يستطيعون إكماله بشكل كامل، ولم تكن درجات الطالب يبلغ عنها عادة، مما ضعف من دافعية الطلاب.

الاقتراح الآخر لرائز التعليم العام هو النسخة الموسعة من التقويم القومي لتعلم الراشدين (NAAL) من المركز القومي لإحصاء التربية (2003) التابع لوزارة التربية الأميركية. إن مجالات محتوى الوصف، والتوثيق، وجودة التعليم تصنع مهام التقويم القومي لتعلم الراشدين؛ ويخضع للرائز عدد عشوائي من الراشدين في أنحاء الولايات المتحدة في عينة من المهمات. إن وضع الدرجات، الذي يستخدم إجراء قياس متقدم يدعى "نظرية الاستجابة للبند" Item Response Theory لا ينتج درجات فردية وإنما يعممها على سكان أميركا ككل (المركز القومي لإحصاء التربية، 2003). ورغم أن التقويم القومي لتعلم الراشدين مصمم من وجهة نظر قياس، فهو لا يكاد يغطي المدى الكامل للمعرفة والمهارات المتوقعة في التعليم العام بسبب جذوره كرائز تعلم أساسي جداً للسكان بصفة عامة.

اختبارات طلاب البكالوريوس

يركز الرائز المقنن أيضاً على تخصصات طلاب البكالوريوس. إن أداتي القياس الأكثر توفراً هما "اختبارات الإنجاز في التخصص" (MFAT؛ خدمة الرائز التعليمي، 2003) و"روائز التركيز على الإنجاز في التخصص" (ACAT 2003). وفي الأصل، إن معظم روائز الإنجاز (Achievement) في حقل التخصص مثلت تنقيحات للاختبارات المتقدمة لسجل امتحان الخريجين بعد إزالة الأسئلة الصعبة جداً من أجل تأدية خدمة لطالب في صف التخرج، والذي ليس بالضرورة مرتبطاً بكلية تخرج. وتسوق خدمة الرائز التعليمي حالياً اختبارات الإنجاز الرئيسي في التخصص في البيولوجيا، والتجارة، والكيمياء، وعلم الحاسب، والعدالة الجنائية، وعلم الاقتصاد، والموسيقى، والفيزياء، وعلم السياسة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. وتقدم روائز التركيز على التخصص إما مجموعة من بنود الرائز وإما رائزاً مفرداً في التخصصات في الزراعة، والفن، والبيولوجيا، والعدالة الجنائية، والجيولوجيا، والتاريخ، والأدب الإنكليزي، وعلم

الأعصاب، وعلم السياسة، وعلم النفس، والعمل الاجتماعي. وتفتقر بعض روائز الإيجاز في ميدان التخصص إلى استخدامات تشخيصية، ويحتاج روائز التركيز على ميدان الاختصاص إلى معطيات ثابتة أكثر. وينبغي أن يطابق مستخدمو هذه الروائز أسألهم بعناية مع الأهداف التعليمية لبرامج التخصص. ويعتبر صانعو السياسة عادة روائز التخصص مهمة للمسؤولية لكنها أقل أهمية من التعليم العام لأن تخصصات الضلاب ليست إلا مجموعات فرعية للعدد الكلي للخريجين. فالمن والفروع هي المستهدف الرئيسي، إلا إذا عدَّ صانعو السياسة تخصصاً معيناً مثل "تعليم المدرّس" (Teacher education) موضوعاً لمشكلة محاسبة (مسؤولية).

تطوير الطالب

يركز تطوير الطالب على خصائص شخصية، وعلى النضج النفسي الاجتماعي، أو "كيف يتغير الطلاب كأشخاص" أثناء الكلية. فمهمة تطوير الطالب وتقويم نمط الحياة (ونستون، ميلر وكوبر، 1999) هي أحد خيارات التطوير الأقدم، ولها خمسة مقاييس فرعية: (1) تأسيس وتوضيح الهدف (مع مهمات فرعية لتخطيط المهنة، وتخطيط نمط الحياة، والانخراط التربوي، والمشاركة الثقافية)؛ (2) تطوير الاستقلالية (مع مهمات فرعية مثل الاستقلالية العاطفية، والاستقلالية الأكاديمية، والاستقلالية الإجرائية، والاعتماد المتبادل)؛ (3) تطوير علاقات ناضجة بين الأشخاص (مع مهمات فرعية مثل التسامح والعلاقات بين الأنداد)؛ (4) نمط حياة صحي (ممارسات صحية ومفيدة)؛ و(5) استجابة متحيزة (التي تُستخدم كي تحدد نماذج الاستجابة التي توحى أن طالباً يحاول أن يقدم صورة إيجابية بشكل غير واقعي عن نفسه). ونشرت ديورا ليدل Deborah Lidell (1990) قياس التوجه الأخلاقي، وهو أداة تهدف إلى قياس العناية والعدالة. ووزعت جامعة جيمس ماديسون (2003) عدة روائز تطويرية حول حب الاستطلاع (الفضول)،

والهوية، وصناعة القرار الأخلاقية. وأحد الأمثلة على ذلك هو أن مقياس خدمة التعلم والانخراط (جامعة جيمس ماديسون، 2003) يحتوي على ثلاثة مقاييس فرعية هي (1) استقصاء طور أولي تطويري من المسؤولية الاجتماعية، يركز على الانخراط الأولي في أنشطة طوعية يقوم المستجيبون أثناءها بالاستقصاء: (2) التحقيق (الإنجاز): طور ثان لتطوير المسؤولية الاجتماعية يعكس مواقف تتعلق بالنمو الشخصي الذي يمكن أن ينتج من تجارب تطوعية، بالإضافة إلى التزامات أولية بسكان أو مسائل معينة: و(3) التنشيط: فهم متطور لمسائل اجتماعية واسعة والتزام شخصي بالعمل قائم على إدراك المظالم (اللاعادلة).

ثمة وسائل أخرى، وينبغي على القراء المهتمين أن يستشيروا الكتاب السنوي للقياسات الذهنية من مؤسسة بورس (Buros) للقياسات الذهنية في جامعة نبراسكا. وقبل تبني أي من هذه الروائز أو الروائز الأخرى، يجب على المستخدمين المحتملين أن يستشيروا خبراء التقويم والنصوص ويراجعوا كتيب الرائز التقني من أجل معلومات محددة عن الثبات والصدق.

الحاجة إلى الوضوح

إذا طلب صانعو السياسة معطيات عن تعلم الطالب في الكلية، فأى شكل يجب أن تأخذ؟ كما حُدد في البداية، يريد معظم مقوّمي التعليم العالي وحاملو أسهمه معطيات مشابهة. وبعد أوامر الولاية الأصلية من أجل روائز شاملة للولاية في تينيسي، ونيوجيرزي وفلوريدا فإن الدورة التالية من سياسة الولايات، كمثل تلك الخاصة بفرجينيا وساوث كارولينا، سمحت للمؤسسات أن تقدم على استخدام وسائلها المادية الخاصة، والتي بقيت خاصة بكل جامعة وغير قابلة للمقارنة. ورغم أن قادة الكليات والجامعات يفضلون طرّقاً مؤسسية محددة فإن صانعي سياسة الولاية يريدون معطيات مشابهة لولاياتهم.

على أي حال، تريد بعض المجموعات التي خارج التعليم العالي درجة مفردة لكلية أو جامعة تمثل نوعاً ما المحصلة الإجمالية لما تعلمه طلابهما. تجسد هذه الطريقة مغالطة الرقم المفرد: الاعتقاد بأن مصممي الرائز يستطيعون اختزال كل تعليم ما قبل التخرج في درجة واحدة من رائز مدته ساعتان. إن رقماً واحداً سيكون مضللاً، وغير صحيح أيضاً. فتعليم ما قبل التخرج، وبخاصة التعليم العام، يحتوي على أوجه ومكونات عديدة. وسيلبي عدد من الدرجات بشكل أفضل احتياجات الداعمين المحليين بسبب المهمات متعددة الأوجه لقوة العمل والمجتمع. بالإضافة إلى ذلك، إذا أراد مهتم (حامل سهم) أن يعمم حول مركّب واحد من التعليم العام، لنقل المهارات التكنولوجية، يجب وضع درجة يمكن الاعتماد عليها من أجل ذلك والحصول عليها. فضلاً عن ذلك، يجب أن تمتلك كل درجة عدداً ملائماً من بنود الرائز، في أي صيغة تتخذها - انتقائية أو منشأة - كي تصبح درجة صادقة. ويُعد معظمنا المثال المتطرف للتخرج الذي يعتمد على جواب واحد لسؤال رائز واحد غير عادل. وإذا ما استخدمنا لغة مهنية، إن إنشاء تقويم لتعلم الطالب في التعليم العام أو في تخصص أكاديمي على أساس عدد مفرد غير مقبول أيضاً. وبحسب العدد الذي يجب أن يقيس رائز من جوانب التعلم، فإن مدة ساعتين قصيرة جداً أيضاً لتقديم مجموعة صادقة من الدرجات للتعليم العام.

وبينما يرفضون مغالطة العلامة المفردة، ينشد بعض الداعمين المحليين "بطاقة درجات" إجمالية للتعليم العالي. ويخالف كثير من أعضاء هيئة التدريس طريقة درجات بطاقة الدرجات لأنهم يزعمون أن الرائز لا يستطيع أن يختزل الطبيعة المعقدة للتعليم العام إلى بضعة أرقام. ويرد النقاد الذين خارج التعليم العالي أن تقديم الكثير من الأرقام أو الكثير من الوصف يشوش المسألة، ونتيجة لذلك لن يستمد أحد سوى قلة من القراء أي معنى عن مؤسسة أو عن التعليم العالي ككل.

وبنحو مشابه، إن مفهوم الكفاءة مشهور لدى كثير من المعنيين في التعليم العالي. ويتضمن نظام كفاءة أنه يمكن وضع مقياس، فيه درجة مفترضة أو عليا تشير إلى البراعة. وغالباً ما تحدد تلك الدرجة الموضوعه إن كان الطالب قد تقدم إلى مستوى درجة عليا. إن رفع تقرير عن الكفاءة عملية بسيطة لأن النتيجة هي عدد أو نسبة الخاضعين للرائز الذين يحصلون درجة تطابق هذا المعيار أو أدنى فحسب. وتنشأ المشكلة من وضع المقياس أو الدرجة الفاصلة (إروين ووايس، 2001)، ذلك أنه لا توجد طريقة مصممة بشكل جيد لوضع مقياس. فضلاً عن ذلك، غالباً ما يعاود المراجعون تعديل المقاييس التمهيدية التي يضعها خبراء المحتوى لاعتبارات سياسية. بالإضافة إلى الكفاءة، الاستراتيجية التحليلية الرئيسية الأخرى هي قياس التغير الطويلاني (طويل المدى) أو "القيمة المضافة" في تعلم الطالب أثناء سنوات الكلية. تحسب هذه الطريقة الفرق بين نتائج رايئز الطلاب الداخلين بالمقارنة مع درجاتهم في الروايئز نفسها أو المشابهة فيما بعد في الكلية أو تماماً قبل التخرج. ورغم أن هناك بعض المسائل التقنية التي يجب أن يُفكر فيها (فيلت وبرينان، 1993) فإن القيمة المضافة تساعد في رصد تأثير كلية ما على طلابها من خلال قياس نموهم من الدخول إلى فترة لاحقة من الدراسة أو عند التخرج.

يجب على صانعي السياسة أن يقدروا وزن الاهتمام الخارجي بوضوح مستوى تعلم الطالب إزاء حاجة الجامعة لتحسين تعلم الطالب (انظر الفصل الخامس). فالمسؤولية تتطلب بضع درجات هادفة، بينما يتطلب التحسين كثيراً من الدرجات لأسباب تشخيصية. وتشرح الحاجات المختلفة التوتر بين المسؤولية الخارجية والتحسين المؤسسي (انظر الفصل الأول): إنه توتر استمر طويلاً ومن المحتمل أن يستمر لبعض الوقت. ويمكن أن يلبي الجانبان مثالياً احتياجاتهما بدرجات فرعية

تشخيصية والتي تُجمع إلى درجة مركبة* لأهداف تتعلق بالمسؤولية. وتخدم المعضيات والتعريفات الأوضح للمفاهيم التربوية المختلفة هدف البحث عن الوضوح.

توصيات

يشير مصطلح رائز مقنن عواطف قوية؛ وإذا أردنا أن نعرف بالضبط أية عواطف؟ فذلك يعتمد على المجموعة؛ بينما ينظر بعض المسؤولين العامين إلى الروائز المقننة كجواب على المسؤولية، غالباً ما تنظر إليها المجموعات الأكاديمية على أنها تقدم تمثيلاً دقيقاً لكنه غير صحيح لتعلم وتطور الطالب. وتنشأ مشاعر كهذه غالباً إما من التجربة الشخصية أو من سوء فهم طبيعة وقيمة الروائز المقننة. وتؤكد دوريات مثل (Fair Test) بانتظام أن الروائز المقننة لا تمتلك تقريباً قيمة علاجية، مع ذلك توجد شركات الاختبارات لأن هذه الامتحانات مطلوبة. وبرغم نقد الروائز، فقد انتشر استخدامها في العقود الماضية. ما يتبع هو توصيات لصانعي سياسة الولايات والجامعات يمكن أن تساعد في جعل الروائز المقننة أكثر قيمة وفعالية للتحسين والمسؤولية المؤسسية.

رَكْز على المسألة الرئيسية: التعليم العام

حان الوقت لابتكار مقاييس صحيحة يمكن الاعتماد عليها لتعلم الطلاب وتطوير التعليم العام. إن أوضح الانتقادات الموجهة إلى جماعة التعليم العام هي فشلنا في تطوير مقاييس مقبولة لتعلم الطالب والاستخدام المتواصل للبدائل. مثلاً، يُعد مشروع القياس المسح القومي لالتزام الطلاب (NSSE)، ومسوحات الخريجين، ومعدليات قبول الخريجين بداية لتقويم تعلم الطلاب، مع ذلك لا أحد من هذه مقاييس مباشرة للتعلم (الفصل التاسع). إنه يركز على التقويم القومي لتعلم

♦ أية مجموعة من الدرجات المتأنية من اختبارات مختلفة.

الراشدين، الذي يركز على المهارات الأساسية ويفشل في تغطية تعقيد التعلم في التعليم العام وتنوعه. ويكمن جزء من المشكلة في غياب إجماع حول مدى ومحتوى التعليم العام، والذي هو البصمة الرئيسية على كل خريج جامعي. حان الوقت للقيام بالمزيد من التقدم الحقيقي في نماذج مفاهيمية جديدة وأدوات جديدة، وخاصة من أجل تعليم طلبة البكالوريوس. وتحتاج جماعة التعليم العالي إلى أن تتفق على ميدان المعرفة والمهارات التي يجب أن تُوصَّل في التعليم العالي وأن تطور طرقاً مباشرة لتقويم إنجازها.

استخدام تكنولوجيا الحاسوب

رغم أن الأكاديميين يخصصون انتباهاً معتبراً للبحث والتعليم مستخدمين التكنولوجيا فإن قلة من الباحثين تظهر الاهتمامات نفسها باستخدام التكنولوجيا في تطوير روائز لتعلم الطالب. فالروائز المستندة إلى الكمبيوتر (CBTs) تقدم سلسلة جديدة من الخيارات التي كانت غير متوفرة سابقاً (إروين ودي مارس DeMars، 2002). وتسمح هذه التكنولوجيا بطرح أسئلة روائز جديدة من خلال القدرات متعددة الوسائط للحاسوب الدقيق. وفي مؤسستي الخاصة، لدينا روائز مستندة إلى الحاسوب في الفنون، الاتصالات الشفهية، والتاريخ الأمريكي والحكومة، والتفكير العلمي، والاستدلال الكمي. فأسئلة الروائز تظهر فناً بصرياً، وتمزج موسيقى، وتقدم عمليات مجموعة صغيرة، وتعيد عرض خطابات مشهورة، وتقدم رسوماً بيانية، وتعرض تطبيقات حقيقية من الحياة مستخدمة الأرقام. وتساعد روائز جديدة مستندة إلى الحاسوب في تقديم بنود روائز إبداعية لم يكن من الممكن إدارتها في الماضي. وتسمح روائز أخرى مستندة إلى الحاسوب بالتفريع المعقد، المستند إلى استجابات مسبقة مثل بنود اختبار تكيفية مبرمجة للإبلاغ عن قدرة الطلاب، وأسلوب التعلم، والمجموعة الديموغرافية، أو أية مجموعة أخرى مؤسسة

من الخطوط الهادية والطرق الحسابية المتبعة. ولسوء الحظ، لم تتقدم اختبارات التعلم والتطور أثناء سنوات الكلية كما تقدمت التكنولوجيا الموجودة.

يرتبط بالرائز المستند إلى الحاسوب مجال واعد لوضع الدرجات آلياً بواسطة الحاسوب للاستجابات المنشأة (برشتاين Burstein وآخرون، 1998)؛ كلوسر Clauser وآخرون، 1997). ويظهر البحث الأول (شيرميس Shermis، مزومارا Mzumara، أولسون، وهارنغتون Harrington، 2001) معلومات حول وضع الدرجات بواسطة الحاسوب لتقويم "قدرة الكتابة" بطريقة أكثر ثباتاً وصدقاً من تلك التي يقوم بها البشر. وتظهر طريقة أكثر تقدماً تُدعى التحليل الضمني لدلالات الألفاظ وتطورها (لانداور Landauer، فولتز Foltz، ولاهام Laham، 1998) احتمالاً أكبر لتحديد درجة لمحتوى التعليم العام وكذلك المقدرة الكتابية. وكان بعض جمهور التعليم العالي متردداً في استخدام هذه الطرق، ولكن قدرتها على ادخار الوقت تستحق انتباهاً أكبر.

استخدم تقنيات قياس متقدمة

تمتلك الروائز المقننة احتمالاً للاستخدام أكثر مما حُقق عملياً في التعليم العالي لأنها تستخدم حالياً تصميمات إجراءات تقنية أولية. وكشفت مراجعة كل الروائز التي قامت بها وزارة التربية الأميركية وطورتها (إروين، 2000) في التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل الكتابي أن وسائل قليلة جداً استخدمت تقنيات قياس متقدمة مثل "نظرية الاستجابة للبند"، و"صناعة نموذج المعادلة البيوية"، أو "نظرية القياس القابل للتعميم". ولن يذهب الطلب الخارجي على الروائز المقننة بعيداً، وجدير بالذكر أن كثيراً من حالات الروائز المتقدمة والمتطورة (انظر جامعة جيمس ماديسون، 2003، من أجل تعريف المصطلحات) لم تجد طريقها إلى وسائل تقويم على مستوى الكلية. فأي نمط من الروائز يمتلك بشكل محتم جانباً

تقنياً من القياس، ويجب أن تعترف المسؤولية بهذا الجانب من التقويم والتصنيفات. انظر فحسب إلى الدعاوى القانونية وأوجاع القلب المرتبطة بممارسات القياس الفقيرة في روائز مرحلة ما بين الروضة والثانوية التي توضح أثراً من الدموع وخيبة الأمل (ستاينبيرغ Steinberg وهنريك Henriques، 2001).

استخدم علم النفس الإدراكي

ثمة نقد آخر موجه إلى الروائز المقننة يتعلق بقدرتها المحدودة على اختبار مهارات التفكير العليا. تستطيع الروائز المقننة أن تقوم أكثر مهارات الإدراك والتذكر ذات المستوى المتدني. إن مزج نظرية المراحل stage theory من علم النفس النمائي* والاختبارات الذكية للرائز المستند إلى الحاسوب يقدم وسائل جديدة لتصميم الروائز لمهارات الإدراك العليا. ويقترح إمبرتسون Embretson (1999)، هالادينا Haladyna (1997)، وبلجرينو Pellegrino، تشودوسكي Chudowsky، وجلاسر Glaser (2001) استراتيجيات لتصميم روائز لمهارات من المرتبة العليا. وينحو مشابه، إن نماذجنا المفاهيمية عن ماذا نقيم يمكن أن تحتاج إلى مزيد من التوسيع. فالمعرفة المستقلة يمكن أن تكون سريعة الزوال، وغالباً ما يكون التفكير النمائي، الذي يُدعى أحياناً "عادات الذهن" مساعداً. مثلاً، حين لم يحصل اتفاق حول المعرفة المحددة في عنصر العلوم العقلية في التعليم العام، أسسنا خمس مراحل من "التطور الجمالي" لفهم التعقيد الإدراكي في تقويم الفنون.

❖ أحد فروع علم النفس الذي يتناول درس مراحل السلوك وتطوره من حيث النمو والتوقف عن النمو ويتناول أيضاً درس مراحل التقدم في السلوك من حيث نشوء الجنس وتولده ومن ناحيتي النمو والتقليص، وهو أكثر شمولاً من السيكلوجيا التكوينية.

أدخل الجانب العاطفي

رغم أن الكثير من عمليات الاختبار اقتصرت على قياس المهارات الإدراكية، فإن الروائز المقننة المستقبلية يجب أن تقدم تغذية راجعة عن التطور العاطفي للطلاب الذي يُعزى إلى تعليمهم الجامعي. فالجانب العاطفي للتعليم ما بعد الثانوي الذي يتم تصويره بنحو خاطئ على أنه يمتلك ميولاً سياسية (مثل اليمين أو اليسار) هو حاسم لحاجات المجتمع: الالتزام المدني، وصناعة القرار الأخلاقية، والتسامح مع بشر مختلفين، وفضول المتعلمين طوال الحياة، والاستقلالية، والثقة، والمرونة العاطفية، وإيثار الغير، والتقمص العاطفي، على سبيل المثال لا الحصر. وتقيّم جماعة الأعمال عادة هذه الصفات كمهارات التفاعل بين الأشخاص، مع ذلك يبقى السياسيون مترددين في مناصرتها. إن لكل المفاهيم المنشأة أخطاء في القياس، سواء رائز معرفة الطلاب المستقلة أو قياس آرائهم العاطفية. ويجب على باحثي المؤسسات أن يدرسوا على الأقل تأثير برامج وخدمات الجامعة في تغذية التطور الشخصي للطلاب.

خاتمة

تستطيع جماعة التعليم العالي وشركات الروائز أن تتفوق على الممارسات الحالية في إنشاء وصقل روائز تعلم الطلاب وتطورهم. ولكن في الوقت نفسه، يجب على الحكومات الخاصة بالولايات والفدرالية وعلى المؤسسات الخاصة أن تقدم موارد كافية لتصميم أدوات جديدة تختبر تعلم الطلاب وخاصة في التعليم العام. ومن المهم بالقدر نفسه، أن تدعم أيضاً الجهود الشاملة للجماعة الأكاديمية لتطوير ميدان مقبول للتعليم العام. ونحن كأمة، نناصر بشكل منتظم، ونرعى البحث في عدد ضخم من الموضوعات العلمية، والتقنية، والعملية. ومن المؤكد أن التعليم العالي يستحق دعماً مشابهاً بسبب القيمة التي يمكن أن يقدمها للأفراد، والولايات والمجتمع. أما مسألة التعلم الهادف والأكثر صحة ومعلومات التطوير فمن المهم جداً

تركها لبضعة باحثين ويضع شركات اختبار. وهي تقتضي، بالتأكيد، جهداً فكرياً عالياً من الجماعة الأكاديمية وتمويلأ قوياً من حكومات الولايات والحكومة الفدرالية.

حالياً، لا يستجيب الرائد المقتن جيداً لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية: أولويات الولاية، الاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. حان الوقت كي يتحرك الرائد المقتن ليلبي كل الحاجات الثلاث. ونستطيع العثور على طرق للاختبارات لإرضاء المسؤولية والتحسين، وأيضاً الثبات، والصدق، وسهولة التطبيق. والسؤال الحقيقي هو إن كنا نحن الذين في الحياة الأكاديمية نستطيع العثور على الإرادة.

الفصل السابع

تخيل أنك تسأل الزبون

استخدام مسوحات الطلاب والخريجين من أجل المسؤولية في التعليم العالي

جورج دي. كوه George D. Kuh

حين كان ريد كوش Red Koch عمدة لمدينة نيويورك كان يسأل الناس بنحو روتيني حين يتجول في المدينة: "كيف تنظرون إلى عملي؟" كان كوش يفعل ذلك كي يبقى على صلة مع مسائل ناخبيه، ومشكلاتهم وهمومهم. ومنحه هذا أيضاً فكرة عن أدائه وأداء إدارته. ففي أنظمة المسؤولية، تستطيع التغذية الراجعة (feedback) المباشرة من الزبائن أن تقوم بوظيفة مشابهة. فضلاً عن ذلك، ومن أجل الأسباب التي ناقشناها بترك في الفصل الأول، من المتوقع بازدياد أن تقدم مؤسسات ما بعد الدراسة الثانوية دليلاً يظهر استخداماً مسؤولاً وفعالاً للموارد.

إن مسوحات الطلاب الحاليين والسابقين هي من بين المصادر المتعددة للمعلومات التي تركزها السلطات بالإضافة إلى نظام رفع تقارير عن الأداء وضمن الجودة (بانتا Banta، رودولف Rudolph، فان ديك Van Dyke، وفيشر Fisher 1996؛ بوج Bogue وهول Hall، 2003؛ إيويل، 1984، 1997؛ بيترسون وفوغان Vaughan، 2002). فضلاً عن ذلك، من غير الممكن تحديد كيف تنجز كلية أو جامعة أهدافها التعليمية جيداً بدون معلومات من هذه المجموعات من أصحاب الأسهم المؤسسيين (آستن، 1991). وبالفعل، إن المؤسسات ملزمة بأن تكون مسؤولة عن طلابها، وأيضاً عن المعنيتين (أصحاب الأسهم) الآخرين، والحصول على مدخلات أو اقتراحات من الطلاب والخريجين ورفع تقارير علنية عن تجاربهم باعتبارها طريقة واحدة للقيام بذلك.

في هذا الفصل، أفحص مسائل تتعلق باستخدام مسوحات الطلاب والخريجين كجزء من إطار مسؤولية. أولاً، أُعبر عن بسط للمبادئ للحصول على المعلومات بشكل مباشر من الطلاب المسجلين حالياً والخريجين ثم أصف حفنة من الوسائل التي يمكن استخدامها لأهداف كهذه. تالياً، أشرح كيف يمكن أن تستخدم نتائج المسح بالشكل الأنسب من أجل ضمان الجودة والتحسين المؤسسي. ثم أناقش لماذا لا تُستخدم غالباً المعلومات من مسوحات الطلاب والخريجين من أجل أهداف تتعلق بضمان الجودة. وأختتم ببعض الاقتراحات من أجل استخدام نتائج المسح بفعالية. ويأتي كثير من الأمثلة الواردة من تجريبي في إدارة المسح القومي لانخراط الطلاب، وهو مسح سنوي لمدى اشتراك طلاب الكلية في الممارسات التربوية الفعالة.

صورت الطالب ومسؤوليته

لأكثر من عقدين، كانت عربة التقييم تتجول عبر المشهد الطبيعي لكليات وجامعات الولايات المتحدة. واعتُقد مرة أن التقييم بدعة (إيويل، 2002)؛ أما الآن فإن جميع جمعيات الاعتماد الإقليمية، وكثيراً من هيئات ميدان محدد، تتوقع أن تقدم المؤسسات دليلاً على تعلم الطالب، ومقاييس أخرى لجودة تجربة الطالب. وفي أثناء انعقد الماضي تقريباً قوّمت جميع الكليات والجامعات مظهراً ما من برنامجها التعليمي (بيرتسون وفوغان 2002: الفصل الخامس). إن المسوحات هي الطريقة المنضلة لجمع المعلومات عن تجربة الطالب ويعود ذلك إلى أسباب عدة.

أولاً، المسوحات هي غير مكلفة نسبياً في تطويرها وإدارتها بالمقارنة مع إجراءات ضمان جودة أخرى مثل المعطيات المتعلقة بحسابات التأمين على الحياة التي تقتضي جمعاً وإبلاغاً منفصلين أو تقويمات التعلم الموضوعية أو مهارات متنوعة. ولأن أنواعاً مختلفة من المسوحات هي متوفرة بشكل جاهز، يمكن أن تُستخدم

بشكل واسع داخل مؤسسة أو في مجموعات من الكليات والجامعات داخل نظام ولاية أو اتحاد ، وتقدم المعطيات من أجل إجراء المقارنات وأشكال أخرى من مقارنة الأنداد. فضلاً عن ذلك، إن تقارير الطلاب هي المصدر الوحيد القابل للتطبيق، والمؤثر في الكلفة لأنواع معينة من المعلومات من عدد ضخم بما يكفي من أجل أن تكون المكتشفات قابلة للتعميم داخل وعبر المؤسسات. فبعض النتائج المهمة – مواقف وقيم أو مكتسبات في الكفاءة الاجتماعية أو العملية، مثلاً – لا يمكن أن تقاس بواسطة روائز إنجاز. وبالنسبة لكثير من مؤشرات الممارسة التعليمية، إن تقارير الطلاب هي غالباً المصدر الوحيد للمعطيات الذي له معنى. وفي معظم الحالات، سيكون من المكلف جداً، والمستحيل لوجستياً، اكتشاف كيف تستخدم أعداد هائلة من الطلاب، في سلسلة من الأنماط المختلفة من المؤسسات وقتها وتتفاعل مع أندادها وأعضاء هيئة التدريس، وتتخرط في أنشطة أخرى هادفة تربوياً. أخيراً، إن لأصوات الطلاب استساغة مغناطيسية لدى صانعي السياسة على مستويات مختلفة: رجال القانون، أعضاء اللجان، وأعضاء هيئة الإدارة. حين تثبت معطيات المسح القصص، فإن الرسالة لا تقاوم.

مسوحات وتطبيقات مسؤولية مختارة

أراجع في هذا القسم، بشكل موجز، عدداً من مسوحات الطلاب والخريجين المستخدمة بشكل واسع، وأوضح استخدامها الممكن كإجراءات ضمان جودة وتحسين مؤسسي. وأعتمد على تحليل بوردين Borden وزاك – أوينز Zak-Owens (2001) لأكثر من دزيتين من وسائل التقويم التي استُخدمت مع أعداد كبيرة من الطلاب في أنماط مختلفة من الكليات والجامعات. راجع بوردين وزاك – أوينز أيضاً وسائل أخرى يمكن أن تُستخدم من أجل أهداف المسؤولية وضمان الجودة، وبينها

مقاييس مباشرة لنتائج وبراعة التعلم وسلوك هيئة التدريس، والتي بعضها متاح من برنامج راتر الكلية الأميركية وخدمة الراتر التعليمي.

طلاب داخون

يُعرف عن الطلاب حين يبدؤون الكلية أكثر مما يُعرف عنهم في أي وقت لاحق لعدة أسباب. أولاً، تحصل المؤسسات على كثير من المعلومات من الطلاب كجزء من عملية القبول. ثانياً، إن الهيئات التي تدير امتحانات الدخول في الكلية، المتصلة ببرنامج اختبار الكلية الأميركية واختبار القبول في الجامعة، تجمع أيضاً كمية جيدة من المعلومات من الطلاب. مثلاً، إن الاستبيان الوصفي للطلاب الخاص بهيئة الكلية يسأل عن سجل المدرسة الثانوية ونماذج دراسة المقرر التعليمي، والخلفية العائلية، وخصائص طلابية أخرى. وتلخص خدمة الملح الموجز عن صف الطالب الجديد الخاصة باختبار الكلية الأميركية عدداً كبيراً من خصائص الطلاب الكافية للاطلاع. وتقدم هذه المصادر معلومات أساسية غنية عن من يُقبل في أية أنواع من المؤسسات، وتسمح بمقارنات خصائص الطلاب بين المؤسسات وداخل النظام. هذا النوع من المعلومات جوهري من أجل إبقاء قدرة الطالب المتواصلة، ونماذج تسجيل الطلاب، ومكان الإقامة، وخصائص أخرى في تحليلات أداء الطلاب والمؤسسات. سأعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

إن السبب الثالث لمعرفتنا كمية كبيرة عن الطلاب حين يبدؤون دراساتهم الجامعية هو برنامج البحث المؤسسي التعاوني (CIRP). فهذا البرنامج الموجود في مؤسسة أبحاث التعليم العالي في جامعة كاليفورنيا UCLA هو المسح السنوي الأضخم والأكثر استمرارية (33 سنة) في البلاد لطلاب البكالوريوس. ففي كل عام، يجيب مئات الآلاف من الطلاب الداخلين إلى الكلية عن أسئلة برنامج البحث المؤسسي التعاوني عن خلفيتهم ومواقفهم، ويقدمون صورة شاملة عن تجاربهم قبل

الكلية. ويجمع استبيان توقعات طالب الكلية (CSXQ) الموجود في مركز جامعة إنديانا لأبحاث ما بعد الثانوية، معلومات من الطلاب حين يبدؤون الكلية، مركزاً على توقعاتهم حول تجربتهم قبل التخرج. وتساءل "وسيلة المائة بند" عن كمية الوقت والطاقة اللتين يتوون أن يصرفوهما على مسائل متنوعة، وبينها الدراسة، وحضور الأمسيات الثقافية، والتفاعل مع أقرانهم، وإلى ما هنالك.

خصائص وتجارب الطلاب المسجلين

تشير الأبحاث الضخمة عن تطور طالب الكلية إلى أن ما يفعله الطلاب حين يدخلون الكلية هو أكثر أهمية لتعلمهم (و، بشكل مثير للجدل، أكثر أهمية للفعالية التربوية لمؤسسة) من هم أو ماذا يحضرون معهم إلى التعليم ما بعد الثانوي (باسكاريللا وتيرينزيني، 1991). أي، بعد التدقيق بالقدرة على الدخول وبالخصائص المؤسسية، إن تعلم الطالب هو بشكل رئيسي وظيفة الوقت والطاقة اللتين يخصصهما الطلاب لدراساتهم والأنشطة تعليمية أخرى هادفة. فالكليات والجامعات ذات التعليم الفعال توظف ممارسات في فن التدريس وتنظم المنهاج وفرص تعلم أخرى بطرق تغري الطلاب كي يبذلوا المزيد من الجهد في أنشطة هادفة تعليمياً أكثر مما تستطيع فعل ذلك بطريقة أخرى.

إن إحدى الوسائل المستخدمة بشكل أوسع، والتي تهدف إلى تقويم جودة التجارب التعليمية للطلاب، هو المسح القومي لانخراط الطلاب (NSSE) والموجود في مركز جامعة إنديانا لأبحاث ما بعد الدراسة الثانوية. فالمسح القومي لانخراط الطلاب يسأل الطلاب في جامعات وكليات الأربع سنوات أن يبلغوا عن ترددهم في الانخراط في دزينات من الأنشطة المرتبطة تجريبياً بنتائج مرغوبة من الكلية. وتمثل الأسئلة مزيجاً من الأنشطة التي يستطيع الطلاب القيام بها لوحدهم، كمثال الدراسة، ومناقشة أفكار من الصف مع أقرانهم، والمشاركة في برامج لاصفية،

بالإضافة إلى أنشطة تتطلبها المؤسسات، كمثّل كمية القراءة والكتابة وطبيعة العمل الفكري الذي يُشدد عليه في الصفوف. فالاستجابة لهذا السؤال وأسئلة أخرى تقتضي أن يفكر الطلاب بما يضعونه في دراساتهم ويحصلون عليه منها. إن فعل إكمال مسح كمثّل المسح القومي لانخراط الطلاب هو فعل تربوي فعال لأنه يشجع الطلاب على التفكير بكيفية قضاء وقتهم وبعواقب سلوكهم أثناء العام المنصرم.

وتشمل مسوحات طلاب مسجلين أخرى في مؤسسات الأربع سنوات المسح الذي يُدعى "عامك الأول في الكلية" (YFCY) و"مسح طالب الكلية" (CSS)، وتقوم بهما جامعة كاليفورنيا. ويكمل الطلاب المسح الأول في نهاية العام الأول والثاني في نقصة ما لاحقة، وبشكل نموذجي في الفصل الأخير من العام الأخير. ويمكن ربط كل منهما باستجابات لبرنامج البحث المؤسسي التعاوني من أجل تقدير القيمة المضافة، أو تأثير الكلية على تعلم الطالب من خلال مطابقة استجابات من بداية دوام الطلاب في الكلية مع استجابات يتم تقديمها عند اقتراب نهاية العام الأول (عامك الأول في الكلية) أو كطلاب في العام الأخير (مسح طالب الكلية).

إن استبيان تجارب طالب الكلية (CSEQ) هو الوسيلة المرافقة لاستبيان توقعات طالب الكلية (CSXQ) ويقام به في فصل الربيع الدراسي لعام الكلية الأول أو الأعوام التالية. وبالإضافة إلى الإبلاغ عن تكرار انخراطهم في سلسلة من الأنشطة الهادفة تعليمياً، يقدّر الطلاب مدى تقدمهم نحو خمس وعشرين نتيجة مرغوبة للكلية، بينها المقدرة على الكتابة، والتعلم المستقل، والعمل بفعالية مع أناس من خلفيات مختلفة، ومهارات مهنية. وكما هو الأمر مع برنامج البحث المؤسسي التعاوني ومسوحاته التابعة، إن استخدام مزيج من استبيان توقعات طالب الكلية واستبيان تجارب طالب الكلية أو استبيان تجارب طالب كلية المجتمع المحلي (CCSEQ) يمكن أن يسجل درجة تحقق توقعات الطلاب من خلال سلوكهم

الملاحق وكيف يتغير سلوكهم مع مرور الوقت. وحين استُخدمت كجزء من تصميم طولاني، مثلت النتائج تأثير الكلية على الطلاب. ويمكن استنتاج الفعالية المؤسسية من خلال فحص أداء الطالب المرتبط مع مجالات أولوية محددة كأهداف، مثل برامج الدراسة الخاصة أو أنشطة معينة تقومها المؤسسة أو الولاية؛ والمشاركة في خدمة الجماعة هي مثال على ذلك.

يتوفر في كليات العاميين مسح "أوجه المستقبل" الذي طورته الجمعية الأميركية لكليات المجتمع المحلي وبرنامج اختبار الكلية الأميركي؛ ويقوم المسح بجمع معلومات ديموغرافية عن الطلاب. ويحصل مسح كلية المجتمع المحلي لانخراط الطالب (CCSSE) على معطيات تكميلية عن انخراط الطلاب في ممارسات تربوية فعالة من خلال جمع كثير من المعلومات نفسها مثل المسح القومي لانخراط الطالب. وتم استخدام مسح كلية المجتمع المحلي لانخراط الطالب والمسح القومي لانخراط الطالب في تجارب في حفنة من الولايات لتقديم دليل على تعلم الطالب من أجل قياس بطاقات تقارير ولاية بعد أخرى.

وكما يشير زيمسكي (الفصل الثاني عشر) وآخرون (انظر بيترسون وفوغان) لا تُنشر نتائج معظم المسوحات في غالب الأحوال، رغم أن مئات المدارس تستخدم "المسح القومي لانخراط الطالب"، و"عامك الأول في الكلية"، ومسح طالب الكلية، واستبيان تجارب طالب الكلية. على أي حال، تمتلك هذه المعلومات وعداً كبيراً للإبلاغ عن الأداء وضمان الجودة، ومن المحتمل أن المزيد من المدارس ستستخدم وسائل كهذه في المستقبل. وفي الحقيقة، إن بعض مجالس الإدارة وهيئات الإشراف الخاصة بالولاية تقوم بدمج نتائج المسح القومي لانخراط الطالب كجزء من مجموعة محددة من مقاييس الأداء التي يقتضيها مجلس التعليم العالي لولاية فرجينيا. ويمزج مجلس ولاية كينتيكي لما بعد الدراسة الثانوية معطيات المسح

القومي لانخراط الطالب مع مسح ارتياح المتخرجين المطور محلياً كي يبلغ أحد موشراته الخمسة الرئيسية عن التقدم في تهيئة أهالي كينتيكي للحياة والعمل؛ ويسهم سؤال آخر للمسح القومي لانخراط الطالب في إجراء الالتزام المدني في كينتيكي. بالإضافة إلى ذلك، تستخدم كينتيكي درجات الانخراط الفعلية والمتنبأ بها التي يحسبها المسح القومي لانخراط الطالب كي تقارن أداء جامعات كينتيكي العامة إزاء المعدل القومي.

ويستخدم نظام جامعة تكساس المسح القومي لانخراط الطالب كي يلبي أمر الولاية الخاص للحصول على معلومات من "زيائته". ويقدم ملف مسؤولية سنوياً إلى المجلس التشريعي للولاية وتحليلاً لتجارب طلاب الجيل الأول. ويدمج النظام الجامعي لساوث داكوتا نتائج المسح القومي لانخراط الطالب الذي تقوم به جامعاته في تحليل نسب الاستمرارية من السنة الأولى إلى الثانية، ويمزج المعلومات عن انخراط الطلاب مع نتائج امتحان التقدم في التعليم العام المطلوب من أجل تقويم فعالية متطلبات المنهاج.

ومن الجامعات الأخرى التي تستخدم بنود المسح القومي لانخراط الطالب كمؤشر، هناك ولاية نيوهام بشاير، وتكساس، وجامعة إي آند إم، وجامعة وساكنسون، وجامعة نورث كارولاينا. وتجعل بعض الولايات، مثل نورث كارولاينا، نتائج المسح القومي لانخراط الطالب متاحة من خلال الإنترنت. على أي حال، لم تشر أية ولاية معطيات انخراط طلابها؛ وبشكل نموذجي، من الصعب التعميد، ومن المحتمل ألا يعثر على هذه المعلومات إلا شخص يبذل جهداً في البحث عنها.

ارتياح الطلاب

إن الطلاب الأكثر ارتياحاً، بعامّة، يبذلون المزيد من الجهد في دراساتهم ومن المرجح أكثر أن يواصلوا حتى التخرج. وإذا افترضنا أن الأسئلة عن الارتياح صيغت بشكل ملائم، فإن تقارير الطلاب عن تجاربهم تلقي ضوءاً على جودة البرامج والخدمات، وتشير إلى إمكانية يكون فيها الأداء المؤسسي غير مقبول، وخاصة إذا عززَ بدليل آخر، مثلاً، حين لا تكون المقررات التعليمية متوفرة لتلبية حاجة الطالب وتأخر التخرج، وحين يقدم المستشارون الأكاديميون نصيحة هزيلة، أو حين يحصل الطلاب على الاستجابة المخادعة التي يضرب بها المثل حين يحلون المشكلات. وتتوقع بعض المؤسسات وأنظمة الولاية أن تُضمّن إجراءات ارتياح الطلاب في خطط الإبلاغ عن الأداء المؤسسي، جامعة إنديانا - جامعة بورديو Burdue إنديانابوليس (IUPUI)، جامعة تينيسي، وجامعة وسكنسون هي أمثلة على ذلك.

ويقول حوالي 80 إلى 85٪ من خريجي الكليات إنهم مرتاحون "جداً"، أو على الأقل "نوعاً ما"، من نوعية تجربتهم. هكذا، فإن التنوع بين الكليات ليس كبيراً كما يمكن أن يعتقد المرء في هذا الصدد وربما هو محدود بما يكفي كي يشكك بالاستخدام القانوني لأسئلة الارتياح الإجمالي في الإبلاغ عن الأداء وأشكال أخرى من مقاربات المسؤولية. على أي حال، تثبت التجربة أن أسئلة معينة عن ارتياح الطالب من برنامج الاستشارة والتخصص الدراسي يمكن أن تختلف بين الجامعات في نظام ولاية (بانتا Banta وموفيت Moffet، 1987). وتستخدم مسوحات الطلاب المطورة محلياً بشكل واسع لتقويم تلك الميادين وأهداف أخرى ذات صلة مثل مراقبة المناظرة والتحصيل التعليمي للمجموعات المختلفة، والتخطيط الاستراتيجي لرفع التقارير. إن وسيلة الارتياح المطبقة قومياً والأكثر استخداماً بشكل شائع هي من نويل ليفتيز Noel-Levitz - <http://www.>

(noellewitz/pdfs/2003-SSI-Report. pdf). وتحتوي وسائل أخرى لها مجالات تركيز مختلفة (مثل استبيان تجارب طالب الكلية، والمسح القومي لتجارب الطالب) على عدة بنود ارتياح.

يمكن أن يكون ارتياح الطالب مخادعاً بحيث لا يمكن تقويمه وتأويله لأنه يستطيع أن يشير إلى توقعات الطلاب حول برنامج، وإلى أحكامهم حول توزيعه في آن. أما أولئك الذين يقولون إنهم مرتاحون جداً فيمكن أن يسيروا إلى أنهم إما "توقعوا جودة عالية وحصلوا عليها، أو أنهم توقعوا جودة متدنية وحصلوا عليها" (فان ليير Van Liere وليونز Lyons، 1986، ص 86). هكذا، إن المحاولات لقياس الارتياح يجب، في الحد الأدنى، أن تميز بين التوقعات والتقويمات. يجب القيام وأيضاً بتعديلات في تحليل معلومات الارتياح للتأكد من أن استجابات الطلاب، الذين لا يستخدمون برامج وخدمات معينة، معالجة بشكل ملائم. إن تعديلات كهذه مهمة لأن طلاباً كهؤلاء لا يمتلكون تجربة مباشرة مع البرامج والخدمات التي طلب منهم تقويمها.

مسوحات الخريجين

كما مع مسوحات ارتياح الطلاب، تستخدم كثير من المؤسسات استبيانات للخريجين مطورة محلياً. ويستخدم مسؤولو التقدم المؤسسي وجمعية الخريجين هذه المسوحات بنحو رئيسي لتقويم إخلاص الخريجين وتوليد الإرادة الطيبة بين الخريجين وأصدقاء الكلية. ولكن في السنوات الأخيرة، بدا كأن دمج التغذية الراجعة من الخريجين في أنظمة أداء المسؤولية يزداد. فمثلاً، تجري جامعة وسكنسون مسحاً على خريجيها وتستخدم بعضاً من هذه المعلومات في نظامها الخاص بمؤشر الأداء. ففي 2002، تمت تهيئة أكثر من دزينة من بنود مسح

الخريجين، بإذن من مسح طلاب البكالوريوس الذي قام به المسح القومي لتجارب الطالب، من أجل مقارنة تجارب الطلاب المسجلين حالياً والخريجين.

من أجل الاستجابة لقوى السوق، طوّر روبرت زمسكي Robert Zemsky وسوزان شامان Susan Shaman في جامعة بنسلفانيا سجل نتائج الكلية (CRI) من أجل إنشاء قاعدة بيانات يستطيع المستهلكون استخدامها كي تساعدهم في اختيار كلية. ويسأل سجل نتائج الكلية خريجي الكلية عن مهنتهم ودخلهم؛ وتحصيلهم العلمي؛ ومهاراتهم في العمل؛ وكفاءاتهم ونقاط نقصهم المدركة في مجالات الاتصال، والاستدلال الكمي، وجمع المعلومات، والانخراط في التعلم طوال الحياة والقيم التي تعكس الفنون والثقافة؛ والانخراط المدني؛ والصحة البدنية؛ والدين. وفي سنة 1999، استخدمت حوالي ثمانين كلية وجامعة سجل نتائج الكلية مع عينات من خريجها من خلال موقع آمن على شبكة الإنترنت. إن المعلومات عن استخدامه منذ عام 2000 ضئيلة بعد أن تم تسليم الوسيلة إلى بيرتسون Peterson's، ناشر دليل الكلية. ولم تستخدم النتائج إلا قليلاً، لأسباب شُرحت فيما بعد (رولز Rowles، 2003).

دمج معطيات مسح الطلاب والخريجين:

تجربة تينيسي

من المثير للجدل أن المثال الأفضل تصميمًا والموثق بشكل أكثر شمولاً لاستخدام مسوحات الطلاب والخريجين في الإبلاغ عن الأداء وضمان الجودة هو جامعة تينيسي، حيث استخدمت إجراءات كهذه لأكثر من عقدين. وخلال سنة 2002، خصصت العملية أكثر من 350 مليون دولار لتمويل الأداء (بوج وهول، 2003). مبتدئين ببرنامج 1979، تستطيع مؤسسة أن تكسب ما يصل إلى 100 نقطة محصنة عبر فئات مختلفة؛ ويستند 20٪ من الطريقة على معطيات من خريجين

حول تجاربيهم (بانثا، 1988). وكانت كل نقطة من خطة تمويل الأداء المؤلفة من 100 نقطة تستحق ستين ألف دولار في يو.تي. نوكسفيل U. T. Knoxville في الثمانينيات والتسعينيات (الاتصال الشخصي مع جورج كوه، 31 تموز، 2003). وبحلول 1992، تبنت كليات وجامعات الولاية مسوحات مشتركة استُخدمت مع الطلاب المسجلين حالياً والخريجين في سنوات متعاقبة. وتشكل المعلومات من الطلاب والخريجين الآن 15٪ من خطة تقويم الأداء. وأضافت تينيسي مؤخراً متطلبات "تطبيق" وتراقب ما تفعله المؤسسات من حيث تعديل السياسات والممارسات المستندة إلى نتائج المسوحات ومصادر أخرى من المعلومات (بوج وهول، 2003).

استخدمت جامعة تينيسي نتائج مسوحات طلابها وخريجها من أجل إقناع المدراء وأعضاء هيئة التدريس أن يركزوا على الاستشارة (عين عميد واحد مستشاراً دائماً)، وزيادة فرص التفاعل بين الطلاب والأساتذة، وتحسين المنشورات للطلاب المحتملين، وزيادة عدد الهيئات الطلابية، وتشجيع المزيد من انخراط الأساتذة في التخطيط للمهن وتعيين الخريجين (بانثا، 1985، 1986؛ بانثا وفيشر، 1986). وأجرت بعض الوحدات مسوحات متابعة كي تعرف المزيد عن تجارب الطلاب في تخصصاتهم، وعن الطلاب المسجلين حالياً والخريجين (بانثا، 1985). وكان أعضاء هيئة التدريس والمدراء مهتمين بعامة بالتغذية الراجعة من المسوحات، جزئياً لأن خصوصية البنود حددت بوضوح ميادين يمكن أن تتم فيها التحسينات في الممارسة التعليمية، والبرامج، والخدمات. ويختلف هذا عن درجات الرائز، التي تُعد ترجمتها إلى خطوات عملية أكثر صعوبة (بانثا، رودولف، فان ديك، وفيشر، 1996).

توحي تجربة تينيسي ببعض الدروس القيّمة، التي سأدمج معظمها فيما بعد في القسم الذي يتناول استخدام نتائج المسح بشكل فعال. وجدير بالذكر هنا أن

مجرد جمع المعطيات لا ينتج تحسينات برنامج أو يضمن الجودة. فالانتباه الجاد إلى تطوير الوسيلة واستخدام المعطيات هما خطوتان أساسيتان في العملية لأنهما "تمثلان وسائل ربط التقويم بالمهام والأهداف المؤسسية" (بايك Pike وبانتا، 1978). "تمت عملية التقويم في تينيسي تدريجياً، دون جدل معتبر، والسبب الرئيسي هو التخطيط الحريص، الذي اشتمل من البداية على أصحاب أسهم أساسيين من هيئة التدريس، وسمح للمؤسسات أن توظف أهدافها الخاصة وطرقها في المراقبة في مجالات لها أهمية للولاية، مثل زيادة تسجيل وبقاء أبناء الأقليات، ونسب التخرج" (بانتا، رودولف، فان ديك، وفيشر، 1996).

عوامل تحد من استخدام معطيات المسح في المسؤولية

رغم أن المسوحات تُستخدم بشكل شائع للحصول على معلومات بشكل مباشر من الطلاب والخريجين، كما ذكر سابقاً، فإن نتائج المسح لا تُستخدم، بالضرورة، في بروتوكولات ضمان الجودة. وحين يُبلغ علناً عن معطيات كهذه، غالباً ما يكون من الصعب على الجمهور الخارجي أن يقارن نتائج كليتين أو أكثر. سنناقش بعض الاستثناءات المهمة فيما بعد، مع بعض الشروط التي من المحتمل أن تحث على المزيد من رفع التقارير عن نتائج المسوحات.

هناك على الأقل خمسة أسباب لعدم استخدام نتائج المسوحات بشكل واسع في برامج ضمان الجودة وعدم الإبلاغ العلني عنها. يتعلق الأول باهتمامات بالثبات والصدق. وهناك اشتتان من المسائل الأكثر ضغطاً هما إن كان الطلاب يقدمون أجوبة صادقة يمكن الاعتماد عليها وإن كانت استجاباتهم تعكس شيئاً ما هادفاً عن التعلم والفعالية المؤسسية. ولا يُعد بعض أعضاء هيئة التدريس والمدرّاء الأكاديميين عارفين بما يكفي كي يطلقوا أحكاماً سليمة عن التدريس والتعلم. ويعود هذا، جزئياً، إلى صيغ تقويم المقرر التعليمي الكلي الحضور في نهاية الفصل

الدراسي والتي تدمج سوية بشكل نموذجي أسئلة تعالج مجالات يمتلك الطالب فيها تجارب مباشرة ("إن المفهومات المقدمة في هذا المجال قابلة للفهم") مع بنود عن خبرة المدرّس القوية ("المدرّس عارف في هذا الميدان"). ويصبح أعضاء هيئة التدريس مهتمين بشكل يمكن فهمه إذا ظهر أن آراء الطلاب استُخدمت لتقويم الجودة في مجالات هم غير مؤهلين للحكم عليها.

مع ذلك، إن تقارير الطلاب الذاتية عن سلوكهم وتجاربهم في الكلية تكون صادقة وثابتة في آن في الظروف الملائمة (بيرد Baird، 1976؛ بيردي Berdie، 1971؛ جيرشوني Gershuny وروبنسون، 1988؛ كوه وآخرون، 2001؛ بيس Pace، 1985؛ بايك، 1995؛ بوهلمان Pohlman وبيجز Beggs، 1974؛ تيرنر Turner ومارتن Martin، 1984). أما العوامل الأكثر أهمية فهي إن كان المستجيبون يمتلكون المعلومات كي يقدموا أجوبة صحيحة (وينتلاند وسميث، 1993) وإن كانوا راغبين بأن يفعلوا ذلك (آكر Aaker، كومار Kumar، ودي Day، 1998). ويميل البشر بعامة إلى أن يستجيبوا بشكل صحيح حين يُسألون عن سلوكهم الماضي في فترة حديثة من الوقت بشكل معقول (كونفيرس Converse وبريسر Prsser، 1989؛ سنجلتون Singleton، سترتيز Straits، وستريتز، 1993) وحين تتجنب البنود مسائل حساسة، ومربكة جداً (برادبرن Bradburn وسدمان Sudman، 1988)؛ برانت Brandt، 1958؛ كونفيرس وبريسر، 1989؛ دينيسي DeNisi وشو 1977؛ هانسفورد Hansford وهاتي Hattie، 1982؛ لاتنج Lating، سوير Swayer ونوبل، 1989؛ لومان وويليمز، 1987؛ بيس، 1985؛ بايك، 1995). إن الشروط هي التالية: (1) أن تكون المعلومات المطلوبة معروفة للمستجيبين، (2) صياغة الأسئلة بوضوح ودون غموض؛ (3) أن تشير الأسئلة إلى أنشطة حديثة؛ (4) أن يعتقد المستجيبون أن الأسئلة تستحق استجابة جدية وعاقلة؛ (5) أن لا تهدد الإجابة على الأسئلة، أو تربك، أو تنتهك

خصوصية المستجيب أو تشجعه على الإجابة بطرق مرغوبة اجتماعياً. وتلبي معظم الوسائل سابقة الذكر هذه المعايير (بوردين Borden، وزاك أوينز، 2001).

إن وضع درجة على نسب الاستجابة للمسح يهدد الصدق الداخلي؛ والآن تصبح المسوحات أكثر إشكالية بما أن الطلاب يُقصفون بها، من خلال "البريد البطيء" snail mail*، والبريد الإلكتروني كي يُسألوا عن جميع أنماط الأنشطة الممكنة. وتتسلسل أسئلة الموضوع من مساحيق الزينة المفضلة، إلى المواقف من الكحول والاستهلاك، إلى المعتقدات الروحية والتجارب المتنوعة، إلى القبول بطعام الجامعة وتسهيلات الاستجمام. ويخضع الطلاب في بعض الجامعات الضخمة لدزينات من المسوحات في فصل واحد وفي النهاية، تبلغ قلة من الكليات أو برامج بحث المسح القومي عن أكثر من 40% من نسب الاستجابة المؤسسية للطلاب المسجلين حالياً. أما الجامعات القليلة التي تتجاوز بشكل روتيني نسب استجابة كهذه فتُعد المشاركة شرطاً من أجل التسجيل في الدرس أو التخرج. ورغم أن الخبراء يؤكدون أن التقديرات المؤسسية المباشرة التي يمكن الاعتماد عليها يمكن أن تستند إلى عدد قليل يتراوح بين 35 و40 مستجيباً، وأن هوامش الخطأ يمكن أن تُختزل من خلال زيادة أحجام العينات، فإن وجهة نظر معتنقة بشكل واسع تفيد أن المستجيبين وغير المستجيبين يختلفون بطرق منهجية، مهمة. ورغم أنه يمكن أن توجد فروق قليلة، فإن معظم الأدلة توحي أنه في الأسئلة حول تجربة الطالب، فإن هذه الفروق هي عادة ليست كبيرة بما يكفي كي تغير الاستنتاجات التي يمكن أن يصل إليها المرء من النتائج، شرط أن تُتبع أفضل الممارسات في القيام بالمسح. وهي تشمل صياغة الأسئلة بعناية واختبارها ميدانياً، وإعداد وسيلة المسح بشكل

* يُستخدم بشكل خاص من قبل الأشخاص الذين يستخدمون البريد الإلكتروني كي يصفوا نظام إرسال الرسائل من خلال البريد العادي.

جذاب، واختيار عينات عشوائية، والقيام بمتابعات متكررة لغير المستجيبين، وإلى ما هنالك. ومن أجل الإيضاح، اتصل مركز جامعة إنديانا لأبحاث المسح عشوائياً بحوالي 550 من الطلاب غير المستجيبين للمسح القومي لتجارب الطالب الذي تم في سنة 2001 من 21 كلية وجامعة مختلفة. ولم تختلف أجوبتهم على أسئلة مختارة للمسح القومي لتجارب الطالب عن أجوبة أولئك الذين استجابوا في ذلك العام (كوه، 2002).

إن السبب الثاني لعدم نشر نتائج المسح هو أن أهداف نتائج المسح غالباً ما تكون مختلطة، مما يحد من فائدة المعلومات. وهناك هدفان شائعان هما التقييم والمسؤولية: مفهومان يتساويان أحياناً ولكن يمكن أن يعنيا أموراً مختلفة تماماً (المحصل الخامس). وبحسب ولمان Wellman (2003) يهدف التقييم إلى قياس عمليات مثل سلوك الطلاب والأساتذة، ونتائج الكلية، وأنشطة مؤسسية أخرى متنوعة. وتمتلك معلومات كهذه قيمة لأنها تُحفّز التحليل الذاتي وتشير إلى مجالات تستطيع المؤسسات أن تحسّنها، بالإضافة إلى مجالات يكون فيها الأداء مقبولاً أو مميزاً. وتختلف جهود المسؤولية في أنها تربط عمداً نتائج التقييم مع أهداف المؤسسة أو النظام وترفع تقارير عن النتائج داخل وخارج المؤسسة: إلى مسؤولي الحكومة، وصانعي السياسة، والمستهلكين، وإلى ما هنالك (ولمان، 2003). وبالفعل، يرى ولمان أن أنظمة المسؤولية لا يمكن أن تعمل إلا إذا نُشرت المعطيات.

ليس التقييم والمسؤولية حصريين أو متضاربين، مع ذلك إن توازناً ملائماً بين الهدفين خادع. فالتقييم والمسؤولية، بهذا المعنى، ليسا على عكس الجدارة والإنجاز؛ فالوسيلة نفسها يمكن أن تُستخدم كي تقوّم أي منهما، ولكن معنى النتائج يعتمد على الاستخدام الذي توظف المعطيات من أجله.

السبب الثالث لعدم قيام المؤسسات برفع تقارير عن معطيات مسح الطلاب أو استخدامها هو أن كثيراً من المؤسسات لا تمتلك كفاءة، بنحو مخيب للآمال، في تحويل المعلومات إلى فعل، أي القيام بخطوات ملموسة يمكن أن تقود إلى تعلم طلاب محسّن وفعالية مؤسسية. ويعود السبب في هذا، جزئياً، إلى أن كثيراً من المسوحات ومصادر أخرى لضمان الجودة والتحسين المؤسسي لا تقدم بنفسها نتائج بطريقة تشير إلى أفعال يمكن أن تقوم بها المؤسسات كي تقود النتائج في اتجاه إيجابي. بالإضافة إلى ذلك، إن الكليات والجامعات غير منظمة كي تستخدم معلومات كهذه (بيترسون وفوغان، 2002)، وكما يشير ماسي وزيمسكي في فصليهما (الثامن والثاني عشر): لا تصنع المؤسسات غالباً سياسات، وبرامج، أو ممارسات تعالج عيوباً تحددها النتائج. وهذا إشكالي، بخاصة، أثناء وضع نتائج مسح الخريجين في استخدام جيد بسبب الفجوة الزمنية بين تجربة الطلاب السابقين والوضع الحالي في الجامعة.

على سبيل المثال، لا تفصل نتائج سجل نتائج الكلية CRI تأثيرات دراسة ما قبل التخرج عن تجارب ما بعد الكلية. بالإضافة إلى ذلك، وفي غياب نوع ما من قياس ما قبل الكلية، من غير الممكن تحديد أي تأثير تحدثه المؤسسة في أداء خريجها بعد بضع سنوات. ذلك أن طلاب الكلية يبدؤون بمستويات مختلفة من المعرفة والكفاءة، ولا تنعكس هذه الاختلافات في التقارير الذاتية للخريجين حول مقدار اكتساب الطلاب من الكلية (باسكاريل، 2001). إن كمية الوقت المنقضي أحياناً بين التخرج من الكلية وإكمال المسح يجعل من المستحيل تحديد كم من نجاح الخريج يُعزى إلى الحضور في كلية معينة وكم تعلم شخص في مكان العمل وتجارب حياة أخرى بعد التخرج من الكلية. في مثال وسيلة نتائج الكلية، أكمل الخريجون المسح بعد ست سنوات من التخرج. وليس من المفاجئ، إذًا، أن أعضاء هيئة التدريس يعبرون عن اهتمامهم بما تعنيه النتائج وما الذي سيفعلونه بالمعطيات. في الحقيقة، حين نظر رولز

Rowles (2003) إلى خمس مؤسسات شاركت في وسيلة نتائج الطلاب في 1999، لم يستخدم أحد نتائجها بأية طريقة هادفة. ولم تهتم إلا مؤسسة واحدة بإدخال نتائجها الإيجابية نسبياً في خطة استراتيجية.

إن السبب الرابع (والأقل أهمية بشكل مثير للجدل) لعدم حصول نتائج المسح على كثير من الانتباه داخل أو خارج التعليم العام هو، كما يجادل زيمسكي (الفصل الثاني عشر) أن ما يُدعى بالمؤسسات الكبيرة لا تستخدم أو تنشر هذه المعلومات. هكذا، إن وسائل الإعلام الجماهيرية لا تخصص الكثير من الانتباه إلى نتائج مسوحات الطلاب كما تخصص لمؤشرات أخرى تكون المؤسسات الكبيرة جيدة فيها، كمثل تحديد للمراتب يستند بشكل رئيسي إلى السمعة والموارد. ورغم أن أغلبية المؤسسات الكبيرة الخاصة لا تقوم بمسوحات شبه علنية مثل المسح القومي لتجارب الطلاب، فإن بعض الجامعات العامة تقوم بها، وبينها جامعة ميشيغان، وجامعة فرجينيا، وميامي في أوهايو، وكلية وليم وماري. ورغم أن أغلبية الجامعات الثماني الشرقية* وأعضاء آخرين للاتحاد المالي لتمويل التعليم العالي (COFHE) ذي الأعضاء الواحد والثلاثين، لا يستخدمون المسح القومي لتجارب الطالب، فإن كثيراً منها تقوم بمسوحات مثل "استبيان تجارب طالب الكلية" والتي هي الأساس المفاهيمي الذي يستند إليه المسح القومي لتجارب الطلاب. إن درجة استخدام الكليات الأعضاء في الاتحاد المالي لتمويل التعليم العالي لهذه المعلومات من أجل أهداف ضمان الجودة والتحسين غير معروفة، رغم أن المحادثات مع مسؤولي البحث المؤسسي من بعض هذه الكليات والجامعات توحي أنهم يعرفون بشكل جيد عن طلابهم وتجاربهم التعليمية.

❖ مجموعة من ثماني جامعات تقليدية في شرق الولايات المتحدة تتمتع بمعايير أكاديمية عالية المستوى وبمركز اجتماعي رفيع.

ويقدم "مشروع المسح القومي لتجارب الطالب" نتيجة مخالفة مع تجربة "سجل نتائج الكلية". فمن البداية، انطلق المسح القومي لتجارب الطالب لتعزيز استخدام نتائج التزام الطالب. وبالإضافة إلى نشر أمثلة ناشئة حول كيفية استخدام الكليات للمعطيات في تقاريرها السنوية (المسح القومي لتجارب الطالب، 2001، 2003)، فإن المشروع يرسل طلبات دورية للمؤسسات المشاركة للحصول على مزيد من المعلومات عن استخدام المعطيات وتأثيره على السياسة والممارسة. والمثال الأحدث هو أن المسؤولين التنفيذيين لمجلس الكليات المستقلة وللجمعية الأميركية لكليات وجامعات الولايات أرسلوا رسائل إلكترونية مرسلة من مدير المسح القومي لتجارب الطالب تدعو الكليات إلى الاشتراك في استخدام معطيات المسح القومي لتجارب الطالب من أجل ضمان الجودة والتحسين المؤسسي. وقد استجابت أكثر من ثمانين مؤسسة في الوقت الذي كُتب فيه هذا الفصل. ورغم أن بضع كليات اعترفت علناً أنها لم تكن تستخدم المعطيات بأية طريقة منهجية، فإن معظمها كان يتقاسمها مع مجموعات مختلفة في الجامعة، وبعضها بشكل واسع مع مجموعات خارج الجامعة أيضاً.

ونشرت بعض المؤسسات أو نظمت تقارير الاعتماد الإقليمية الخاصة بها حول انخراط الطالب (جامعة كاليفورنيا اللوثرية، كلية جوانياتا، جامعة أوهايو، جامعة رادفورد). وفي جامعة ولاية إلينوي، وجامعة شارلستون، وجامعة ثاوزن إنديانا، نُشرت النتائج بشكل واسع واستُخدمت بشكل روتيني تقريباً في جميع جوانب التخطيط والسياسة المؤسسية. أما جامعة فريزنو باسيفيك وجامعة أورال روبيرتس، فهما من بين الجامعات التي تستخدم معطيات المسح القومي لتجارب الطالب في تدقيقات برامج مستمرة. واستخدمت مؤسسات أخرى معطياتها كي تحدد أولويات لجمع الأموال ودعم المؤسسة (جامعة مادونا، جامعة سينت زافيرير). مع ذلك تجد أخرى أن التزام الطالب يرتبط مع الاستمرارية والإنجاز وتطور برامج

لتعزيز انخراط الطالب دون إغفال تحسين نسب نجاح الطالب (جامعة تشيكو في لاية كاليفورنيا، كلية دورت Dordt، جامعة إنديانا بلومينغتون، جامعة توسون، جامعة وسكنسون - جرين بي، جامعة وسكنسون - ستيفنز بوينت، جامعة ميزوري - سينت لويس، وجامعة مونتانا).

والسبب الأخير لعدم رفع الكليات للتقارير عن نتائج انخراط الطلاب هو أنها تقلق من أن النتائج ستترك المؤسسة أو يساء تأويلها أو تُستخدم بطرق ستؤذي المؤسسة. هناك أدلة قليلة على أن الارتباك العام، بذاته، سيقود جهود التحسين. وكما ذكر في البداية، فإن كلية ما قد تظهر على أنها أدنى من المعدل فحسب، بينما كثير من طلابها هم أكثر نشاطاً بكثير من الطلاب الذين بلغوا المعدل أو الذين هم تحت المعدل في مؤسسات أخرى ذات درجات أعلى من المتوسط. وكما سيناقدش فيما بعد، هناك طرق كثيرة لإساءة استخدام وانخراط نشاط الطلاب ومعطيات مسح أخرى، ويبدو من الحكمة القيام ببطء باختبار كيفية إدخال هذه المعلومات إلى الميدان العام بطريقة أكثر إنتاجية.

مسائل تعقد استخدام نتائج المسح من أجل ضمان الجودة

تحكمت بالإدراكات العامة للجودة الجامعية الشهرة المؤسسية والآثار الأخرى للهيئة والسمعة بشكل فعلي، بالمقارنة مع مقاييس أداء أخرى (بوج وهول، 2003؛ إيويل، 2002؛ كوه، 2001). في هذا السياق (الفصل الثاني عشر) يمكن أن تكون مسوحات الطلاب والخريجين تريقاً للسمعة والهيئة كما ينوّه زيمسكي. وبالفعل، تمتلك مؤسسات زيمسكي الكبيرة الكثير كي تفقده في الإبلاغ عن نتائج المسح لأنها من المفترض أن تكون جيدة في كل شيء. لكن ليس هناك كلية كاملة. وليس هناك مؤسسة، على سبيل المثال، من بين الأكثر من ثمانمائة كلية وجامعة،

من التي تشارك في المسح القومي لانخراط الطلاب، تؤدي في أعلى مستوى، في كل من مجالات المقارنة الخمس للممارسة التعليمية الفعالة.

إن أحد المكتشفات الأكثر درامية لمشروع المسح القومي لتجارب الطالب حتى الآن هو أن فروقاً فعلية داخل المؤسسة في القياسات المختلفة لتجارب الطلاب هي القاعدة في معظم المؤسسات. فهذه الفروق داخل الكلية هي عادة أكبر، حتى من أجل قياسات القدرة - وأحياناً أكبر بكثير - من الفروق بين الكليات. يشير هذا إلى أنه رغم أن معدل الدرجات المؤسسي في نظام جامعة ولاية يمكن أن يكون ضخماً بما يكفي بحيث لا يمكن أن يختلف إحصائياً، فإن كل مؤسسة تمتلك عدداً فعلياً من الطلاب يؤدون بشكل جيد تحت معدل الجامعة. فضلاً عن ذلك، إن مقارنة معدل درجات المقارنة المؤسسية لا ينقل إلا جزءاً صغيراً من أداء جامعة. ويمكن أن تمتلك بعض المؤسسات معدل درجات يضعها على بعد نقطتين أو ثلاث فحسب من المعدل الإجمالي للنظام على مقياس ولكنها تمتلك المزيد من الطلاب الذين يعملون تحت معدل درجة مؤسسات أخرى لأن بضع درجات مرتفعة أو منخفضة تشوّه التوزيعات. وتميّز نماذج أداء أخرى مجموعات من الكليات الصغيرة المستقلة. أي، أن التنوع الأكبر داخل الكلية، مقارنة مع الفروق داخل المؤسسة، لا يقتصر على المؤسسات الضخمة التي تدعمها الولاية.

المسألة المزعجة الأخرى هي كيفية توزيع المسؤولية بشكل عادل على نقل أداء الطالب. وتظهر معطيات المسح القومي لانخراط الطلاب أنه رغم أن المنقولين يجدون مؤسساتهم تمثل تحدياً أكاديمياً كما يفعل أندادهم غير المنقولين وبلغون عن صفوف مشابهة، فهم عادة أقل انخراطاً في أنشطة تعليمية ملزمة في الكلية التي هم على وشك التخرج منها (كوه، 2003). هل ينتمي أداء الطلاب المنقولين في وقت التخرج إلى المؤسسة الحالية، إلى المؤسسات التي تنقل الطلاب والتي حضروا فيها

سابقاً، أم إلى الطالب؟ ذلك أن أكثر من نصف طلاب البكالوريوس يبدؤون الكلية في كلية مختلفة عن التي هم فيها الآن. وفي بعض الجامعات، تتجاوز نسبة طلاب صف ما قبل التخرج والذين هم منقولون 70٪؛ ويحضر أكثر من 25٪ من الطلاب في كليتين أو أكثر بشكل متزامن.

إدارة الرسالة والإعلام

إن النشر العلني لنتائج مسح الطلاب والخريجين هو حدث إعلامي قوي، كمثال الإثارة السنوية التي تحصل حين تنشر مجلة برنستون ريفيو قائمة "فريقها المدرسي". ولأن كل مؤسسة تمتلك شهية لا تشبع لتغطية إعلامية إيجابية، فإن المدارس نفسها يمكن أن تتخبط في صناعة الأخبار من خلال نشر نتائج مسح الطلاب من أجل جذب مزيد من المتقدمين أو تغيير خصائص مجموعة المتقدمين، أو التنافس من أجل دعم المؤسسة. وفي الحقيقة، شددت المناقشات الأولية التي تطور منها مشروع المسح القومي لتجارب الطلبة على مؤشرات نوعية بديلة لتحديد المراتب. ولكن لأن تحديد المراتب يمكن أن يساء استخدامه، وغالباً يخفى من المعلومات بقدر ما يكشف، يجتاز مشروع المسح القومي لتجارب الطلاب مسافات طويلة كي يحبط استخدام نتائج انخراط الطلاب في تحديد المراتب ويظهر موضوع "سياسة عدم تحديد المراتب" على موقعه على الإنترنت (<http://www.indiana.edu/~nsse/html/usingst.shtml>) مع ذلك، كتب رئيس كلية مؤخراً مقالاً نُشر في الصفحة المقابلة لصفحة الافتتاحية في صحيفة محلية تضمنت المقولة التالية: "إن المسح القومي للالتزام الطلاب المحترم جداً، والذي هو المؤشر الكمي الأفضل المتوفر لتعليم طلاب البكالوريوس، يُحدد مرتبة برنامجنا الأكاديمي في النسبة المئوية الأعلى بين الكليات الخمسمائة تقريباً المشاركة في أنحاء البلاد".

لا يفعل المسح القومي لانخراط الطالب شيئاً كهذا في الوقت نفسه، سيكون أسوأ، بالتأكيد، إذا قام فرد أو جماعة بتحديد مراتب من المعلومات التي ينشرها المسح القومي لانخراط الطالب في تقريره السنوي، أو من أية كليات مشاركة ترغب بالنشر. تتناقض هذه السيناريوهات مع أهداف أي جدول أعمال مسؤولية جدية.

استخدام نتائج المسح من أجل ضمان الجودة والتحسين المؤسسي

إذا صُممت مسوحات الطلاب والخريجين بشكل ملائم فإنها تستطيع أن تقدم معلومات مرشدة من أجل إجراء المقارنة، وهذه إحدى طرق ضمان الجودة. ويمكن أن تكون معطيات كهذه قابلة للتطبيق وتربطها علاقة مباشرة بالتحسين المؤسسي، ويمكن أن تُستخدم أيضاً من أجل المسؤولية الخارجية، كما في داخل نظام ولاية من أجل مقارنة الأداء على مؤشرات مدققة للجودة أو الفعالية. ويجب أن يضع هذا النوع من تطبيق القياس في عين الاعتبار العوامل الطلابية والمؤسسية التي يمكن أن تؤثر في النتائج، كمثال قدرة الطلاب والحجم المؤسسي. على سبيل المثال، إن المؤسسات التي تمتلك نسبة فعلية من الطلاب ذوي القدرة العالية، والمسجلين بشكل كامل تملك عادة نسب تخرج أعلى من المؤسسات التي تجذب طلاباً يتمتعون بمقدرة أقل يحضرون بشكل متقطع وينتقلون إلى كلية أخرى. يجب أن يَـقَام بتعديلات لهذه العوامل والعوامل الأخرى من أجل بسط الملعب وإنتاج معطيات عادلة، معقولة، يمكن الدفاع عنها وقابلة للمقارنة.

وكما ذكر سابقاً، إن المقاربة الواعدة هي تطوير نماذج متبقية نهائية حيث تتم مقارنة نسبة التخرج المتوقعة، المستندة إلى عوامل ذات صلة مثل قدرة الطالب وانتقائية المؤسسة، مع الأداء الفعلي. وقد قام المسح القومي لانخراط الطالب بهذا

من خلال حساب درجات متبأ بها وفعلية من أجل درجاته الخمس (المقارنة) للممارسة التعليمية الفعالة على المستوى المؤسسي.

إن وضع المقارنة (الدرجة) وأشكال أخرى من مؤشرات الأداء لا يقتصر على القطاع العام. وتشعر الكليات والجامعات المستقلة أيضاً بالضغط من أجل الاستجابة لشهية دوائرها المتسعة من أجل المسؤولية. وتقوم الكليات الأعضاء في مجلس الكليات المستقلة بمراجعة طرق "لحل القضية" من أجل التعليم العالي الخاص: ومن المؤكد أن مسوحات الطلاب والخريجين ستصبح تقريباً جزءاً من هذه المحاولة (ر. إكمان R. Ekman، التواصل الشخصي مع جورج كوه، 22 حزيران 2003). المؤتمر اللوثيري التربوي لشمال أميركا (LECNA) تعاقب مع هاردويك - دي Hardwick-Day لمقارنة خريجي الكلية اللوثرية مع خريجي الكليات العامة وخاصة ما يتعلق بطبيعة تجاربهم الجامعية وفوائدها المدركة (www. lutherancolleges. org). وكان خريجو الكلية اللوثرية أكثر ارتياحاً إجمالاً، ومن المرجح أكثر أن يبلغوا أن كليتهم شددت على تأسيس القيمة والممارسة الدينية أكثر من نظرائهم الذين درسوا في مؤسسات عامة. هكذا، ليس من المفاجئ أن المؤسسات المستقلة تنشر هذه النتائج على مواقع شبكة الإنترنت وهي على اتصال مع طلاب وخريجين محتملين.

في ما تبقى من هذا القسم، أقدم بعض القواعد من أجل استخدام المعلومات من الطلاب والخريجين من أجل أهداف تتعلق بضمان الجودة.

- اختر أو صمم مسوحات وأسئلة تقيس أهدافاً مؤسسية من أجل تعلم الطالب وبرامج وخدمات حرم الجامعة والتي هي أيضاً متسقة مع أولويات الولاية. من أجل القيام بهذا على وجه صحيح، من المطلوب تخطيط دقيق، وصبر، ومثابرة، وحوافز لجلب الناس إلى الطاولة. حالما يجتمعون، هناك حاجة لتحديد أهداف مسح

الطلاب والخريجين. لماذا نريد هذا النوع من المعلومات؟ من أجل أية أهداف سنستخدم المعطيات؟ من، بالإضافة إلى صانعي السياسة الأساسيين، سيطلع على النتائج؟ من الجوهرى أن ينخرط كل من خبراء التقويم والأشخاص الذين يمثلون وحدات ومنظورات مختلفة حول تجربة الطلاب. سيتمح هذا مصداقية للعملية ويجتاز مسافة طويلة نحو ضمان أنه تم قياس الأمور الصحيحة. وكما لاحظ الآخرون، تقيس المؤسسات ما تثمنه وتؤمن ما تقيسه، وهكذا يجب أن تنعكس كل من القيم المؤسسية الناشئة والمتزاوجة وقيم البرنامج وأهدافه في أسئلة المسوحات. في الوقت نفسه، إن الخبرة التقنية جوهرية لاختيار أدوات بمواصفات قياس سيكولوجي مقبولة ولتوظيف استراتيجيات تحليلية ستجيب عن أسئلة مفتاحية.

• اضمن أن المسوحات هي قوية على مستوى القياس السيكولوجي وأن النتائج لا تسيء منهجياً إلى أنواع معينة من المؤسسات. يجب أن تكون أسئلة المسوحات صحيحة كي يكون لها تأثير في صانعي السياسة وقادة المؤسسات، وتكون متعلقة بالبرامج التعليمية وشخصية الطلاب، وتحمل تمحيص هيئة تدريسية قادرة على التمييز (وشكاكة على الأرجح). فحتى المسوحات المعدة جيداً من قبل خبراء المسح القومي لانخراط الطالب، والتي تتمتع بخصائص قياس نفسي جيدة (كوه وآخرون، 2003)، ليست تامة. مثلاً، قبل سنة 2003، يمكن أن تكون أسئلة المسح القومي لانخراط الطالب قد قللت من قيمة انخراط الطلاب المتخصصين في الرياضيات، والعلوم، وفنون الأداء لأن المسح يحتوي على أسئلة قليلة تمس بشكل مباشر أنشطة تتسم بها الدراسة في هذه الميادين. وتهدف التغيرات التي تم إدخالها إلى المسح في سنة 2003 إلى تحسين هذه الوضعية.

الاهتمام الآخر هو كيف نضع في عين الاعتبار اختلافات منهجية في خصائص الطلاب من أجل تقدير الفعالية التعليمية لأنماط مختلفة من المؤسسات بشكل

صحيح. فعلى سبيل المثال، ينبغي أن تكون أسئلة ارتياح الطالب حساسة لسلسلة الخدمات والوظائف المؤسسية التي تستخدمها أنماط مختلفة من الطلاب، كممثل المتعلمين الراشدين والمنتقلين. أما التحدي الآخر، والذي ستزداد أهميته، فيعبر بدقة عن تجارب المتعلمين إلكترونياً: الطلاب الذين سجلوا في برامج التعليم عن بعد أو الذين سجلوا في جامعات "افتراضية".

إن معظم المسوحات مصممة من خلال التفكير بالطلاب المقيمين، والوقت الكامل والعمر التقليدي. يعقد هذا جهود تقويم أداء المؤسسات في أنظمة الولايات التي تمتلك حرم جامعة رئيسياً للإقامة وأمالك جامعة أخرى مليئة بالطلاب المنتقلين الذي يداومون جزئياً. وفي غالب الأحيان، تفضل هذه المقارنات في أن تضع في عين الاعتبار الاختلافات المؤسسية في قدرة الطلاب، ونماذج الحضور، ومكان الإقامة، والتي هي متصلة بشكل إيجابي بالانخراط في الأنشطة والتعلم. وتمتلك الكليات سيطرة قليلة أو لا تمتلك أية سيطرة على هذه العوامل ويجب ألا تُعاقب في برامج ضمان الجودة. بالإضافة إلى ذلك، إن أهداف وطبيعة التجارب التي يريدها هؤلاء الطلاب ويمتلكونها تختلف بشكل جوهري. وكما ذكر من قبل، إن التحكم بهذه وبالعوامل أخرى ذات صلة مثل الحجم، والبرنامج المختلط، والإنفاقات التعليمية على كل طالب، يخلق فرصاً للجميع نوعاً ما. وتشبه هذه الطريقة جهود حساب نسب البقاء والتخرج قومياً بعد وضع الخصائص التعليمية بعين الاعتبار.

• دعوة ممثلين من مجموعات تأسيسية مختلفة إلى تأويل نتائج المسح. بالفعل، "يقتضي تحسين جودة تجربة طلاب البكالوريوس تعاوناً من قبل المجموعتين في حرم الجامعة اللتين تمضيان معظم الوقت مع الطلاب: أعضاء هيئة التدريس وموظفو شؤون الطلاب" (باننا وكوه، 1998). المسوّغ مغرٍ يتعلم الطلاب

أكثر ومن المرجح أكثر أن يثابروا حتى التخرج حين تكون تجاربهم في الصف وخارجه هادفة وتكميلية (باسكاريل و تيرينزني، 1991).

يحضر أعضاء هيئة التدريس وموظفو شؤون الطلاب منظورات جديدة إلى الطاولة كي يفهموا ويؤولوا النتائج الهادفة. إن اثنين من الشروط المهمة التي تتميز بها حالات التعاون المنتجة في التقويم هي: (1) مشاركة المهنيين الأكاديميين ومهنيي شؤون الطلاب في تصميم وتقويم برامج المنهاج و(2) جهود متعددة لتطوير فهم مشترك لتعلم الطلاب والتطور الشخصي بين أفراد هيئة التدريس، ومهنيي شؤون الطلاب، وآخرين (بانتا وكو، 1998). فهذه الشروط ليست معقدة على المستوى المفاهيمي ولا تتطلب موارد إضافية أو خبرة في التخطيط، وتصميم البرنامج، والتقويم تتجاوز ما هو موجود بشكل نموذجي في معظم الكليات والجامعات. ويستطيع مسؤولو شؤون الطلاب المتخرجين (القدامى) وأعضاء الجماعة المحلية أن يقدموا فهماً جديداً لمعنى مكتشفات المسح واستخداماتها المحتملة.

أخيراً وليس آخراً، يجب أن تُمثل وجهات نظر الطلاب والخريجين أنفسهم في تدقيق النتائج وأثناء مناقشة التغيرات الممكنة. ويستطيع انخراط الطلاب أن يساعد أيضاً في التشجيع على مستويات أعلى من المشاركة في دورات مسح متلاحقة. ففي جامعة ولاية نورفولك، حضر الطلاب قصصاً عن نتائج المسح القومي لانخراط الطالب في كليتهم لجريدة الطلبة، مستخدمين لغتهم الخاصة لشد الانتباه إلى مكتشفات مهمة. وفي جامعة ولاية أريغون (OSO) قدم طلاب السنة الأولى في برنامج الإبداع الإيجابي للقادة تغذية راجعة للإدارة عن نتائج المسح القومي لانخراط الطالب وبالتالي قاموا ببحثهم الخاص، الذي أدى إلى توصيات إلى مجلس أعضاء الهيئة الإدارية الكبار حول طرق زيادة التفاعل بين الطلاب والأساتذة من أجل بناء الانخراط في نوادي الجامعة.

• أدخل ما يكفي من الطلاب في عملية المسح بحيث يكون للمعطيات معنى على مستوى القسم. كما ذكر سابقاً، يمكن الحصول على درجة التقديرات المؤسسية للخاصية من أربعين إلى خمسين مستجيب. ولكن القرارات عن البرامج والموارد المستندة فقط إلى بضع دزينات من التلاميذ لا يكون لها نفوذ سياسي عادة لدى أعضاء هيئة التدريس والمدراء. فضلاً عن ذلك، من المرجح أكثر أن ينتبه أعضاء هيئة التدريس إلى نتائج المسح إذا عرفوا أن أعضاء معقولين من طلابهم هم بين المستجيبين. بالتالي، من أجل الإبلاغ عن مكتشفات من قبل ميدان أساسي هناك حاجة إلى خطة اختيار عينات وهي ستنجح عدداً صحيحاً من المستجيبين لجعل التحليل جديراً بالاهتمام. من أجل هذه الغاية قامت جامعة تكساس في سنة 2002 (جامعة ولاية تكساس الجنوبية الغربية) باختيار منهجي لأعداد كبيرة من الطلاب كعينات في ثلاثة عشر قسماً كي تضمن أن عدداً كافياً من الطلاب أكمل المسح القومي لانخراط الطالب من أجل جعل أعضاء هيئة التدريس واثقين حيال النتائج. وتشرك جامعة جنوب إلينوي، إدواردزفيل، أيضاً عدداً كبيراً من الطلاب المسجلين في حلقات بحث العام الأول، وكذلك طلاباً في كلية وأقسام معينة في عملية المسح، لتحفيز اهتمام العمداء ورؤساء الأقسام باستخدام المعطيات.

ويُعد تقديم معلومات عن الطلاب في صفوفهم لعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس خطوة نحو تطوير ثقافة مؤسسية يتم تقاسم المعلومات فيها بشكل روتيني وتُستخدم لعدد متنوع من الأهداف، بينها صناعة القرار (كوه وبانتا، 2000؛ بيترسون وفوغان، 2002). إن جامعة دي بول هي مؤسسة من هذا النوع. وتتوفر معطيات مسحها القومي لانخراط الطالب، سوية مع معلومات أخرى عن تجربة الطالب، على موقع على شبكة الإنترنت محمي بكلمة سر للدخول يستطيع أعضاء هيئة التدريس، والمدراء، وآخرون مختارون أن يزوروه كي يعرفوا عن أداء الطلاب والمؤسسة. وتستخدم جامعة إنديانا - جامعة إنديانابوليس بوردو (IUPUI) -

المسح القومي لانخراط الطالب مع مسوحات مطورة محلياً كي تراقب فعالية كليتها الجامعية وارتياح الطلاب مع خدمات متنوعة وبيئة الجامعة. والسمة الأساسية في نظام مسؤولية هذه الجامعة هو أن الوحدات ترفع تقارير سنوية حول كيفية استخدام نتائجها كي تتحسن. أما نائب الرئيس لشؤون التخطيط المؤسسي والتقييم فهو فاعل رئيسي في هذه العملية؛ ويحضر جلسات الاستماع الخاصة بالميزانية المتعلقة بتحسين البرنامج وجودته.

• استخدام مصادر متعددة للمعلومات. تستطيع المسوحات المصممة جيداً الحصول على أنواع معينة من المعلومات غير المتاحة بشكل جاهز من خلال وسائل أخرى. في الوقت نفسه، لا تستطيع نتائج المسح أن تكون، وينبغي ألا تكون المصدر الوحيد للمعلومات حول تجارب الطلاب المستخدمة في مقارنة ضمان مسؤولية أو جودة. فضلاً عن ذلك، حين يمكن توثيق نتائج المسح بأدلة أخرى (ونائج المسح الثابت والصادق هي دوماً هكذا) فإن من المرجح أكثر أن تؤخذ النتائج بشكل جدي ويُشتغل عليها في الحال.

في الوقت نفسه، إن تقارير الطلاب الذاتية عن تعلمهم في مجالات فعلية هي وسائل غير صالحة للقياس الموضوعي لإنجاز الطالب وتطوره. أي، لا يمكن الاعتماد على هذه المعطيات كي تُستخدم لمقارنة نتائج تعلم الطلاب أو من أجل تمثيلها، على المستوى القومي أو بين أنماط مختلفة من المؤسسات. هذا لأن المكاسب المبلغ عنها ذاتياً يمكن أن تدحضها مستويات قدرة الطلاب على التسجيل أو ميولهم في الاستجابة أو كلاهما. مثلاً، يتنوع الطلاب في درجة انفتاحهم على التغير نتيجة للتسجيل في الكلية (باسكاريل، 2001). فهناك إجراءات إحصائية من أجل حل هذه المشكلات، مثل تراجع هذه النتائج على مقاييس الدخول من أجل إنتاج درجة مكتسبة نهائية كما زكى باسكاريل

(2001). ورغم أن الدرجات المكتسبة لا ترتبط بالضرورة بمقاييس قدرة الدخول إلى الكلية (بايك، 1996، 1999، 2000)، من غير الممكن التحديد بشكل حاسم فيما إذا كانت حالات الاتساق في استجابات الطالب تمثل مصدراً للخطأ أو علاقات حقيقية بين أبعاد النتيجة (بايك، 1999). وإذا ما وضعنا مسائل تقنية كهذه جانباً، فإن المؤسسات الفردية غالباً ما تعتمد على المكاسب التي يبلغ عنها الطلاب ذاتياً من أجل تحديد مجالات محتملة للتحسين، بما أن التقارير الذاتية هي عادة ثابتة في مجالات يمتلك الطلاب عنها كمية جيدة من التجربة أو المعرفة كمثال قدرة القراءة والكتابة.

• **اجعل نتائج المسح متاحة للجمهور الخارجي فيما بعد وليس حالياً.** ما يجري في هذا الفصل وفصول أخرى في هذا الكتاب هو الإحساس بأن كثيراً من المؤسسات غير مجهزة جيداً كي تستخدم نتائج جهود ضمان الجودة. بالفعل، إن الكليات والجامعات هي من بين المؤسسات الأقل براعة في ترجمة المعطيات إلى أفعال. هذا لا يعني، على أي حال، أن النشر العلني لجميع مكتشفات برنامج ضمان الجودة سيفيد أكثر مما سيضر. بالفعل، إن احتمال الضرر حقيقي جداً حين تحصل المجموعات الخارجية على معلومات كهذه. وإذا ما وضعنا هذا القلق جانباً، تواجهنا أيضاً حالة أن القادة المؤسسيين وآخرين هم غالباً لا يعرفون الدليل على جودة تجربة الطلاب. نتيجة لذلك، ومن أجل معرفة نتائج كهذه، يحتاجون إلى الوقت والمكان كي يوثقوا نتائج المسح بمعطيات أخرى ويجمعوا بيانات أخرى من مجموعات مشكلة مختلفة حول الخطوات المعقولة التي يجب أخذها لمعالجة المسائل التي تكشفها معطيات البحث (المسح).

هناك نقطتان تجيزان التشديد. أولاً، ليس من الحكمة أن نجعل النتائج متاحة قبل أن تمتلك المؤسسة الفرصة كي تفحصها بحرص وبشكل كامل على المستوى

الداخلي وتضع خطة لمعالجة مجالات يكون فيها الأداء مرغوباً بنحو أقل. سيكون من العار أن يضع النشر العلني لمعطيات المسح في غير أوانه، المؤسسة في موقف حرج أو يعرقل نشر عملية التحسين أو ينحرف عنها. ثانياً، حين تُنشر النتائج علناً، فإن المعنى والنتيجة وراء كل رقم أساسي أو نموذج استجابات يجب أن يُشرح، إلى الحد الممكن. ويجب بذل جهد كبير لإيصال نتائج المسح بطريقة لا تضلل أو تسمح للمستهلكين بأن يسيئوا التأويل ويصلوا إلى نتائج خاطئة. إذا لم تشرح الكلية ما الذي تعنيه الأرقام فإن أحداً آخر سيفعل.

إن بعض المدرء مصابون بجنون الارتياح حيال نشر المعطيات، حتى داخلياً. زرت حرم جامعة استقبلتني رئيستها في المطار. حين تحدثنا عن حرمة الجامعة واستشارتي (الموضوعات التي كان يجب مناقشتها قبل وصولي) طلبت مني ألا أقدم كل نتائج انخراط طلاب جامعتها إلى مجموعات مختلفة. قالت: "حرم الجامعة غير جاهز للتعامل مع المعطيات". ولكن كان الوقت متأخراً جداً، على الأقل بقدر ما كنت مهتماً. كانت محاضرتي الأولى بعد ساعة، وكانت عروض الكمبيوتر مجهزة مسبقاً. كنا جميعاً متفاجئين بشكل يدعو إلى السرور من اكتشاف أنه كان هناك اهتمام كبير بالمعطيات (ربما لأن الناس شاهدوا القليل من المعلومات معظم الوقت) وأن العمداء وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء وجدوا نتائج انخراط طلاب المؤسسة مثيرة ومرشداً، رغم أن بعض مجالات الأداء لم تكن بالضرورة مرضية أو إيجابية. ففي غالب الأحيان، نقلل من قيمة قدرتنا الجماعية على امتصاص الأنباء غير السارة والتعامل معها بشكل بناء.

كم من الوقت يجب أن تمتلك المؤسسة كي تتحسن؟ إنه سؤال عادل، وجوابي لن يفاجئ الأكاديميين ولكنه بالتأكيد سيخيّب أمل أولئك الذين يتوقعون من الكليات والجامعات أن تستجيب بسرعة أكبر إلى الظروف المتغيرة. وينحو واقعي،

إذا ما افترضنا أن الخطوات التي تم تلخيصها مسبقاً في هذا القسم مطبقة في الحال (في غضون سنة) تحتاج الكلية على الأقل إلى ثلاث سنوات كي تبدأ برؤية التغيرات في أداء طلابها. هذا لأن هناك تأخراً من أربعة إلى ستة أشهر بين مسح الطلاب أو المتخرجين ووقت الإبلاغ عن المعطيات في صيغة أو أكثر من الصيغ القابلة للاستهلاك لتحديد مجالات اهتمام مهمة. سيستغرق الأمر ما تبقى من العام الدراسي (السنة الأولى) لتحديد ما هي التدخلات الملائمة. ومن الأفضل قضاء السنة الثانية في تصميم التدخلات واختبارها الميداني (تغيرات في البرامج والممارسات، برامج جديدة) وتحسين التدخلات قبل التطبيق الكامل. ولا يتعرض الطلاب للسياسات والممارسات المعدلة، حيث يمكن أن تبدأ المؤشرات بإظهار التحسينات إلا في نهاية العام الثالث. بعد أن قيل هذا، من غير المرجح أن يكون لأي تدخل أو برنامج واحد تأثير درامي مباشر على جودة تجربة طلاب البكالوريوس. بالأحرى، يظهر كثير من البحث الجيد أن مجموعة تكميلية من الأنشطة من المرجح أكثر أن تحدث التأثيرات المرغوبة (باسكاريل و تيرينزني، 1991).

أفكار ختامية

من ناحية، إن مسوحات الطلاب والمتخرجين هي نسبياً مقاييس ضعيفة لأبعاد كثيرة من تعلم الطالب. من ناحية أخرى، يمكن أن تكون مقاييس مرشدة، وثابتة عن التزام الطلاب وارتياحهم، والتي هي مترابطة بشكل معتدل مع كثير من نتائج الصّلة المرغوبة. فضلاً عن ذلك، إن المسوحات يمكن أن تقدم معلومات عن أوجه معينة من التجربة الجامعية لا يمكن تحصيلها بسهولة بوسائل أخرى.

مثالياً، يجب أن تتحرك نتائج المسح بشكل أقرب إلى مركز مثلث المسؤولية الذي وضعه بيرك. هذا يمكن أن يحدث إذا أدركت الكليات أو الأنظمة فائدة سوزق وبدأت بنشر نتائجها منهجياً وتشجيع أئندادها على فعل الأمر نفسه. في الوقت

نفسه، إن نشر نتائج جميع المسوحات يعد مجازفة سهلة أو معتدلة لمعظم الكليات نظراً لأنه ليست هناك مؤسسة تؤدي على أعلى المستويات في جميع المقاييس. لهذا السبب، سيكون من سوء الحظ إذا اقتربت جميع مسوحات التلاميذ والخريجين كثيراً إلى زاوية قوى السوق في المثلث. ورغم أن معطيات المسح تستطيع ويجب أن تخدم السوق، فإن احتمال التلاعب بالنتائج أو نشر النتائج بشكل انتقائي لتكوين صورة معينة كبير جداً بحيث إن قيمة المعطيات ذاتها، ولأهداف تتعلق بالتحسين المؤسسي، يمكن أن تُعدل جيداً إذا تجعت المؤسسات أو الآخرون في التلاعب بالنتائج أو المقامرة بها. في هذا الموقف، لا أحد يستفيد. وتفقد المؤسسات فرصة توجيهية قوية كي تعرف قواها وعيوبها، كما جربها زبائن أساسيون. فالمعطيات ذات الجودة المتدنية تضلل الطلاب المحتملين، وتتلوث جميع المسوحات بفكرة أن التلاميذ لا يمكن الثقة بهم.

ثمة ثقافة استقلالية فردية للمهنيين وأساتذة الجامعة متأصلة بنحو عميق في الجامعة. لا يعني هذا أن الكليات معارضة دستورياً لضمان الجودة والتحسين، تماماً كما هو من الصعب تعبئة ودعم مستوى الجهد المطلوب. فهذه الجهود مستحيلة بدون مناصرين محليين يستطيعون تعبئة الإرادة الجماعية. وهناك ضرورة أيضاً لمعلومات صادقة جديرة بالثقة توثق الأداء المؤسسي في مجالات تؤثر في الجودة التعليمية. إن مسوحات الطلاب والمتخرجين المصممة جيداً والمطبقة جيداً جوهرية لهذه المهمة.

الفصل الثامن

التدقيق الأكاديمي من أجل المسؤولية والتحسين

Academic Audit for Accountability and Improvement

وليم إف. ماسي

يورد المؤلفون في كل هذا الكتاب التوتر بين المسؤولية والتحسين. فالتدخلات التي تهدف إلى المسؤولية تؤكد للمعنيين (أصحاب الأسهم) الخارجيين أن مؤسسات التعليم العالي تقدم تعليماً يتمتع بالجودة. أما التدخل الذي يهدف إلى التحسين فيساعد المؤسسات في تطوير ضمان جودة وعمليات تحسين أفضل. ويصف هذا الفصل كيف تستطيع هيئات مراقبة التعليم العالي والكلليات الفردية استخدام التدقيق الأكاديمي لتدعيم كل من الهدفين بنحو متزامن.

إن التدقيق الأكاديمي، كما نشأ في جامعة المجتمع المحلي في المملكة المتحدة، فحص ضمان جودة مؤسسة وعمليات تحسينها بدلاً من جودة التعليم (وسترهايجدن Westerheijden، برينان Brennan، وماسن Maassen، 1994). وقد نُظر إلى التدقيق على أنه صديق للمؤسسة، لأسباب سيتم ذكرها. وتبنت الفكرة نيوزلندية، وأستراليا، وهونغ كونغ، والسويد، وإلى حد ما الدانمارك (ماسي Massy، 2000). وانتقلت السويد إلى التقويم منذ بضع سنوات، ولكن إنكلترا أعادت تأكيد إيمانها بالتدقيق في سنة 2001. أما في الولايات المتحدة، فقد قام بالتدقيق مجلس الكلية الأعلى للجمعية الغربية للمدارس والكلليات (WASC)، التي هي هيئة الاعتماد الأكاديمي الإقليمية الغربية، ومن قبل إدارة ميزوري الشاملة للنظام. وقد شجّع مقال نشر مؤخراً في كرونيكل أوف هاير إديوكيشن على

الاهتمام بالتدقيق (ماسي، 2003). وفُكر بالتدقيق أيضاً في المرحلة التعليمية من الروضة إلى الثانوية (لجنة تعليم الولايات، 2002).

ويشمل مناصرو التدقيق (وبينهم المؤلف) ديفد دل David Dill من جامعة نورث كارولينا، الذي درس الموضوع بكثافة، وديفيد وودهاوس David Woodhouse، المدير التنفيذي لهيئة جودة الجامعات الأسترالية والمدير السابق لوحدة التدقيق الأكاديمي النيوزلندية. وهناك من النسخ بقدر ما يوجد من التطبيقات. وتستند النسخ الموصوفة هنا إلى تطويري لتطبيقات التدقيق في هونغ كونغ وميزوري. وأقنعتني هذه التجارب أن التدقيق فريد في كونه قادراً على الجمع بين مسؤولية المعنيين (أصحاب الأسهم) وجداول أعمال التحسين. وأعتقد أن التوتر بين المسؤولية والجودة يمكن أن يخفف بشكل كبير من خلال تبني مبادئ التدقيق الأكاديمي.

عمليات جودة التعليم

إن معرفة عمليات جودة التعليم هي عنصر رئيسي لفهم منهجية التدقيق. وتمثل هذه العمليات موضوع التدقيق: مدى الإجابة على أسئلة التدقيق ومعاييرها. ولا يستطيع المرء فهم التدقيق الأكاديمي دون معرفة الأسئلة التي يطرحها والأجوبة التي يريدها. وتم اقتباس التوصيفات التالية من ماسي (2003، الفصلان السادس والسابع) وماسي (2003).

إن عمليات جودة التعليم هي أنشطة منظمة مخصصة لتحسين وضمان جودة التعليم. فهي تمنهج مقارنة جامعة للجودة بدلاً من تركها بشكل رئيسي لمبادرة فردية غير مراقبة. وتقدم ما دعاه الرائدان في جودة التعليم العالي، ديفيد دل وفرانس فانفوت، "إطاراً لإدارة جودة في التعليم العالي مستمداً من استبصارات في مقارنة ديمينج ولكنه موضوع في سياق العمليات الأكاديمية" (فانفوت، 1994: دل، 1992). أصف العمليات من خمسة منظورات (1) مجالات عملية الجودة، (2)

مبادئ الجودة، (3) استخدام الدليل، (4) المسؤولية عن عمليات الجودة، (5) نضج عملية الجودة.

ميادين عملية الجودة

تشمل عمليات الجودة خمسة ميادين مترابطة من النشاط: لا أحد من هذه الميادين اختياري. ولا تنتج الممارسة النموذجية في ميدان واحد آلياً أداءً جيداً في مكان آخر، رغم أن الفشل في واحد يجعل التقدم في الأخرى أكثر صعوبة. ألخص الميادين الخمسة من حيث أنواع الأسئلة التي يمكن أن يسألها المدقق.

1. أهداف التعلم. ما الذي يجب أن يعرفه الخريج ويكون قادراً على فعله؟ كيف يبني الأساتذة على معرفة طلابهم المسبقة وقدرتهم؟ كيف يساهمون في احتمالات توظيف الطلاب، والقدرة على القيام بإسهامات اجتماعية، ونوعية الحياة.
2. تصميم المنهاج. ما الذي يُدرّس، بأي ترتيب، وفي أي منظور؟ ما هي مواد المقرر المناهجي المستخدمة؟ كيف ترتبط المواد بأجزاء أخرى من برنامج الطالب وتدعم أهداف برنامج التعلم؟
3. أنشطة التدريس والتعلم. كيف تُنظّم أنشطة التعلم والتدريس؟ أية طرق تُستخدم للعرض الأول للمواد؟ للإجابة على الأسئلة وتقديم التأويل، لتحفيز الانخراط، وتقديم التغذية الراجعة حول عمل الطالب؟ هل التعلم نشيط؟ هل يتم استغلال التكنولوجيا بشكل فعال؟
4. تقييم تعلم الطالب. أية مقاييس ومؤشرات استُخدمت لتقييم تعلم الطلاب؟ هل هم منحازون بشكل بناء إلى أهداف التعلم؟ هل يقارنون بداية ونهاية الأداء؟ من المسؤول عن تقييم التعليم وتحسين المدرسين؟

5. ضمان جودة التطبيق. كيف يؤكد قادة القسم والبرنامج لأنفسهم وللآخرين أنه تم تقديم المحتوى كما كانت النية، أن أنشطة التدريس والتعلم تُطبق باستمرار، وأن تقويمات التعلم تتم كما هو مخطط له ونتائجها مستخدمة بشكل فعال؟

تغطي بضع مؤسسات الميادين الخمسة كلها بطريقة منظمة. وتركز لجان المنهاج - العماد الرئيسي التقليدي لضمان الجودة - على الميدان 2. ولسوء الحظ، عادة ما تنتبه إلى المبادئ التنظيمية أكثر من انتباهها إلى حاجات الطالب ورغباته، وهي حاجات ورغبات يمكن أن تتحدد من خلال بذل المزيد من الجهود في الميدان (1). أما تقويمات منهاج الطلاب فتقع في الميدان (5)، ولكن طرقاً أكثر قوة مثل مراجعة الأنداد للتدريس هي عادة غائبة بوضوح. وتركز برامج التقويم التي تفرضها الولاية على الميدان (4)، ولكن التقويم لا يعمل جيداً حين ينفصل عن الميادين الأربعة الأخرى. وتجبر السياسة على النظر في الميدان (5)، ولكن هذا يمكن أن يصل إلى الفعالية الكاملة حين يكون متضمناً في برنامج منهجي لتطوير عملية جودة التعليم.

مبادئ جودة التعليم

افترض أن قسماً أو برنامجاً يريد أن يحسّن عمليات الجودة لديه. أين يجب أن يبحث عن الأفكار؟ أية أنواع من الممارسات يجب أن يتبنى؟ حدد بحثي في المركز القومي لتحسين الدراسة ما بعد الثانوية سبعة مبادئ "حس عام" تساعد في الإجابة على هذه الأسئلة. وهذه المبادئ لها جذورها في العمل، والحكومة، والرعاية الصحية، ولكن الممارسات النموذجية تأتي من الجامعة.

1. عرّف جودة التعليم من حيث النتيجة. إن جودة تعلم الطالب، وليس التدريس في ذاته، هي ما يهم. يجب أن يتعلق التعليم بما هو أو سيصبح

مهماً لطلاب البرنامج. وتجمع الأقسام النموذجية الأدلة حول ما يحتاجه طلابها ثم تعمل كي تلبى تلك الاحتياجات.

2. ركّز على عملية التدريس، والتعلم، والتقويم. يجب على الأقسام أن تحلل بعناية كيف يدرّس أساتذة الجامعات، وكيف يتعلّم الطلاب، وكيف يقارب الفريقان التقويم. يجب أن يتحدث أساتذة الجامعات مع طلابهم، ويراجعوا الأدبيات، ويجمعوا ويناقشوا الأدلة حول ما يعمل وما لا يعمل، ويسرعوا في تبني ابتكارات ناجحة.

3. جاهد من أجل الاتساق في جميع الأنشطة التعليمية. يجب أن تنظر الأقسام إلى التعلم من خلال عدسات التجربة التعليمية الكاملة للطلاب. يجب أن ترتبط الأهداف، والمنهاج، وأنشطة التدريس والتعلم، وضمان الجودة ببعضها بعضاً دون توقف.

4. اعمل بشكل تعاوني لتحقيق الانخراط والدعم المتبادلين. يجب أن يظهر الأساتذة زمالة في التدريس، كما يفعلون في البحث. ويجب أن تشجع الأقسام عمل الفريق من أجل فرض الزمالة وتحضر عدداً من المواهب كي تحل المشكلات، وتقدم ضمان جودة من خلال مسؤولية الأنداد.

5. اجعل القرارات تستند إلى الدليل أين ما كان ذلك ممكناً. يجب أن تجمع فرق القسم المعطيات حول تحضير الطلاب، وأساليب التعلم، والمقتضيات المرجحة للتوظيف. ويجب أن تحصل على تغذية رجعية من الطلاب الحاليين والسابقين، وحيث كان ذلك قابلاً للتطبيق، من أرباب العمل. يجب أن تعتق مبادئ الدليل المناقشة في القسم التالي.

6. حدّد الممارسة الأفضل وتعلم منها. يجب على الأقسام أن تقارن أمثلة للممارسة الجيدة وتتبنى أفضلها لأوضاعها الخاصة. يجب أن تقارن الطرق

والطلاب الجيدين مقابل الذين في المعدل أو ذوي الأداء المتدني، وتجمع أدلة عن أسباب الاختلافات، وتجاهد كي ترفع المؤدين الضعفاء إلى المعدل والحاصلين على المعدل إلى النموذجيين (الجيدين).

7. اجعل التحسين المستمر أولوية أساسية. يجب أن تجاهد الأقسام من أجل تحسين جودة التعليم والتعلم على أساس منتظم. ورغم أن كثيراً من الأساتذة سيواصلون التشديد بقوة على عمليات جودة التعليم، يجب أن يمضوا وقتاً تقديرياً كافياً في عمليات جودة التعليم للحفاظ على زخم التحسين. ويجب أن تضمن لجان الموظفين نتائج عمل كهذا، سوية مع أداء البحث والتدريس كمقاييس للترقية والتثبيت.

ورغم أن المبادئ تهدف بشكل رئيسي إلى تحسين الممارسة، فإن المبادئ يمكن أيضاً أن تُستخدم من قبل المدققين كمقاييس لتحديد نضج عملية الجودة. مثلاً، يمكن أن يجد المدقق غياباً للزمالة، واستخداماً خاطئاً للأدلة، أو لامبالاة إزاء تحديد واستغلال أفضل ممارسة. ويمكن أن تشمل الممارسة النموذجية التعبير الدقيق عن النتائج المرغوبة التي تم الوصول إليها من خلال التحليل الجماعي المستند إلى أدلة، ويتبع ذلك تصميم حريص لعمليات التدريس، والتعلم، والتقويم يستند إلى أفضل ممارسة ومحسن بشكل مستمر من خلال التغذية الراجعة من نتائج التقويم والاستشارة مع الطلاب. وتواجه المدققين بعض الصعوبات في التمييز بين الجيد والسئى والديم حين يتعلق الأمر بتطبيق هذه المعايير.

استخدم الدليل في عمليات الجودة

أصبح الاستخدام الأفضل للأدلة الفكرة الأكثر تداولاً لتحسين التعلم والتدريس منذ إعادة الاعتبار للتحصيل العلمي. وتقوم مبادئ الجودة المذكورة سابقاً بعدة إشارات إلى استخدام الأدلة. وبالفعل، يكمن استخدام الأدلة في قلب فعالية

عملية الجودة. ويقدم دليل أدلة الجمعية الغربية للكلديات والمدارس وصفاً ممتازاً لكيف يستطيع أولئك المسؤولون عن عمليات الجودة أن يحسّنوا من استخدامهم للدليل. ويشير إلى أن "الدليل هو جوهر ما يُقدم لدعم زعم بأن شيئاً ما هو حقيقي". مثلاً، الزعم بأن الجودة التعليمية لمؤسسة هي مرتفعة (الجمعية الغربية للمدارس والكلديات، 2002). وتعيق حدود المكان إحصاء الأمثلة الجيدة الكثيرة لدليل الأدلة، ولكن مجرد وضع قائمة بخصائص الدليل الجيد يوصل الرسالة بأن كثيراً من مزاعم الجودة لا تلبّي هذه المعايير.

- الدليل قصدي وهادف. يجب أن تركز المعلومات عن الجودة على ما تفعله المؤسسة وكيف تفعله جيداً، وليس على مقاييس تقليدية مثل الكتب في المكتبة ونسب الطلاب وهيئة التدريس. يجب تجنب الاعتماد على معلومات وصفية.
- الدليل يستلزم التأويل والتأمل. إن الأحكام المنظور فيها مطلوبة لأن المعطيات لا "تحدث عن نفسها".
- الدليل كامل وكلي. إن ما يهم هو ثقل الدليل، وليس مجرد قائمة من الحقائق،
- يمكن أن يكون الدليل كمياً ونوعياً في آن. فالمقاييس المترية للجودة يمكن أن تتضمن أحكاماً معتبرة، وكذلك أرقاماً.
- يمكن أن يكون الدليل إما مباشراً وإما غير مباشر. يمكن ألا تُضاف تمارين جمع معطيات ذات أهمية كبيرة. فالمعطيات المستندة إلى عينات أو ملاحظات لا تجذب انتباهاً غير ضروري يمكن أن تكون كافية.

يقدم دليل الأدلة أيضاً أربعة مبادئ لاستخدام الدليل أثناء تقويم أداء الطالب، مثل تأدية المرء لمسؤولياته تحت عملية الجودة في الميدان 4:

1. يجب أن يغطي الدليل معرفة ومهارات تُدرّس في منهاج البرنامج. يجب أن تكون وحدة التحليل التجربة التراكمية للطالب في وقت التخرج، وليس فقط معدلات تستند إلى عمل يُنجز في مقررات تعليمية فردية.
2. يجب أن يتضمن الدليل أحكاماً متعددة على أداء الطالب. يجب أن تمثل التقويمات الخاصة بالقسم الحكم المعتبر لفريق هيئة التدريس، وليس فرداً واحداً. يجب أن تُناقش من قبل أعضاء الفريق قبل الصياغة النهائية.
3. يجب أن يقدم الدليل معلومات حول الأبعاد المتعددة لأداء الطالب. يجب أن يكون هناك أكثر من قياس أداء تلخيصي. بدلاً من ذلك يجب أن تُجمع المعلومات حول تنوع من أبعاد الأداء. ويجب أن تشمل التقارير على لمحات موجزة عن عدد الطلاب ذوي الصلة، وليس معدلات أو معطيات من أجل النسبة المئوية القليلة العليا في الصف فحسب.
4. يجب أن يتضمن الدليل ما هو أكثر من المسوحات أو التقارير الذاتية عن الكفاءة أو النمو من قبل الطلاب. فالمسوحات التي تسأل الطلاب أن يقوموا ارتياحهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، أو مجالات النمو المدرك، رغم أنها مفيدة، ليست صحيحة مثل القياس المتري الرئيسي لجودة التعليم.

ستحلم قلة من أساتذة الجامعة بانتهاك مبادئ كهذه في بحثهم ودراساتهم. على أي حال، ليس هذا هو العرف في الجانب التعليمي من المشروع. فالجامعات لا تحث عادة على التحسين أو تكافئ الأداء، والأكاديميون مشغولون جداً بحيث لا يوظفون الوقت الكافي دون مُحفّز خارجي. وكما هو صحيح في جوانب أخرى من

تحسين عملية الجودة، يتطلب الاستخدام الأفضل للدليل ببرامج تُعزز في أعلى وأسفل الهرم الأكاديمي باستمرار.

المسؤولية المتعلقة بعمليات الجودة

تشكل عمليات جودة التعليم جزءاً من النظام الضخم الملخص في الجدول 8 - 1. يبدأ النظام بالتدريس والتعلم: موضوع عمل عملية الجودة. ويتحمل الأساتذة والطلاب الذين يعملون معهم المسؤولية الرئيسية عن التدريس والتعلم. وتُصور عمليات الجودة كأنشطة ثانية وثالثة ورابعة في القائمة. وتبدأ على مستوى البرنامج أو القسم لأن أساتذة الجامعة هم أقرب إلى فعل التدريس والتعلم. ويلعب الرؤساء أيضاً دوراً رئيسياً لأنهم قريبون بما يكفي إلى الأساتذة كي يروا أن المهمات الأساسية تُتجز بنحو فعال.

وتحفز عمليات الجودة التعليمية على مستوى الكلية والمؤسسة قوة عمليات البرنامج والقسم وتدعمها وتضمنها. وتقدم الأطراف المسؤولة القيادة، والموارد، والمكافآت والحوافز، المعلومات وتطوير المهارات، وأمكنة داخل الأقسام للحديث عن عمليات الجودة. وتقوم أيضاً بعمليات المستوى الأدنى من وقت لآخر (مثلاً، من خلال المراجعة الأكاديمية) ويقومون بالفعل، عند الحاجة، لتحسين الأداء.

ويجب أن يكون العمداء، ورؤساء الجامعات، ورؤساء الكليات متحكمين بالموقف حين يتعلق الأمر بالجودة، ولكن يجب ألا يجردوا الأساتذة المسؤولين مباشرة عن إنتاجها من قوتهم.

ينبغي أن يتدبر قادة كهؤلاء أمر الجودة، الذي هو مختلف فلسفياً وعملياً عن الإدارة المباشرة (سيقول المرء الإدارة المحلية) للجودة (بارنت، 1992؛ فان فوت Van Vaught، 1994). ويسخر الأساتذة بنحو صائب من فكرة أن "تنظيم التعليم" يستطيع أن يضمن الجودة. ويتطلب تأمين الجودة لمسة أكثر خفة: واحدة لا تضعف

أساتذة الجامعة أو تعتدي على الحرية الأكاديمية. وتقدم مبادئ المراجعة الموصوفة هنا أمثلة جيدة عن تأمين الجودة.

ويقوي الإشراف على الجودة، المعبر عنه في السطرين الأخيرين في الجدول 8 - 1، فعالية عمليات الجودة على مستوى القسم والكلية والمؤسسة ويضمنها. وبخلاف كثير من الممارسة الحالية، إن الإشراف على نوعية الجودة يجب أن يبدأ بالأوصياء والأعضاء في مجلس الجامعة. وتستطيع مجالس الإدارة، من خلال تأسيس جدول أعمال عملية الجودة ومراقبة التقدم، أن تحث على التحسين دون إدارة مصغرة. وتستطيع مجالس إدارة تنسيق التعليم العالي وهيئات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بالولاية أن تفعل الأمر نفسه ويجب أن تقوم بذلك. ويمكن أن تبدأ مبادرات تحسين عملية الجودة في أي مكان، ولكن النظام يعمل بنحو أفضل حين تكون جميع المستويات ناضجة وفعالة.

نضج عملية الجودة

افترض أن قسماً بدأ الاشتغال على مبادئ الجودة وعلى استخدام أكثر صلابة للدليل. أية لغة يستطيع أن يستخدم لتقدير التقدم؟ من أجل تلك المسألة، بأية معايير يستطيع العمداء أو رؤساء الجامعات أو الكليات والأوصياء وهيئات الإشراف أن يقدروا تقدم الوحدات التي هم مسؤولون عنها؟

إن ما يُدعى بنموذج نضج المقدرة يقدم لغة مفيدة لتقويم نضج عملية الجودة. وينطبق هذا النموذج الذي طوره المهندسون لرصد قدرة فرق البحث والتطوير على إدارة أنظمة معقدة، على عمليات جودة التعليم بشكل جيد على حد سواء. أما "النضج المتدني" فيتضمن غياب الانتباه إلى عمليات كهذه، بينما "النضج العالي" يشير إلى انتباه قوي ومنهجي. وتستطيع الأقسام الأكاديمية أن تستخدم المعايير كمؤشرات مقارنة لتقويم تقدمها على منحني نضج عملية الجودة؛ وهذا ما

يستطيعه كذلك العمداء، ورؤساء الجامعات والكليات، ومجالس الإدارة وهيئات الإشراف.

يضع النموذج خمسة مستويات لنضج عملية الجودة على مستوى القسم أو البرنامج. وقد تم تطوير معايير مشابهة للمستويات الإشرافية (ماسي، 2003). وكما مع ميادين ومبادئ الجودة، استُخدمت معايير النضج بنجاح من قبل المدققين في هونغ كونغ.

1. غياب الجهد يعني أن القسم لا يمتلك عمليات جودة تعليم منظمة. فالجودة وضمان الجودة تبقيان في أيدي الأساتذة الأفراد.
2. الإطفاء يعني أن القسم يستجيب للمشكلات ولكن بطرق مخصصة لغرض معين. فالميادين الخمسة غير مغطاة منهجياً، وتتلقى مبادئ الجودة والبرهان انتباهاً قليلاً.
3. ويعني الجهد غير الرسمي، أن المرء يرى مبادرات فردية وتجريباً للمبادئ في ميدان أو أكثر. وتبقى التغطية غير منتظمة، ولم يصبح القسم بعد "هيئة تعلم" فيما يتعلق بعمليات جودة التعليم.
4. الجهد المنظم يعني أن الأقسام تخطط وترصد مبادرات عملية الجودة في كل الميادين الخمسة. وتوجّه المبادئ الناشئة الجهد نحو مبادئ الجودة والبرهان، والطرق من أجل تقدير الأداء هي قيد التطوير.
5. مع الجهد الناضج أصبحت مبادئ الجودة متضمنة في ثقافة القسم، وفكرة التحسين المنظم في كل الميادين الخمسة هي طريقة حياة مقبولة جيداً. لقد قبل القسم تخطيط، ورصد، وتقويم أداء عملية الجودة كعناصر أساسية لمسؤولية الند والزمالة.

يمكن أن يوضع للمستويات درجات رقمية (عددية) ويمكن ربما أن تُستخدم كتنذية لأنظمة التحفيز النمطية، ولكنني أعتقد أنه من الأفضل أن تُستخدم نوعياً. افترض أن عميداً، رئيس جامعة، أو رئيس كلية، أو هيئة إشراف، أوضحوا أن تحسين عملية الجودة أولوية عليا. والآن تخيل المناقشات العملية التي يمكن أن تحصل بين رؤساء الأقسام والعمداء، أو بين الرؤساء والأساتذة، إذا ما تم تقويم الأداء بشكل غير مقبول. أي رئيس سيشعر بالارتياح في الدفاع عن "غياب الجهد" أو تقويم "إطفاء الحريق" للعميد؟ أي عميد سيشعر بالارتياح في الدفاع عن تقويمات كهذه لرئيس الكلية؟ أية مؤسسة ستشعر بالارتياح في الدفاع عنها أمام هيئة ضمان جودة، وأمام الطلاب والجمهور؟

التدقيق الأكاديمي

يقوم التدقيق الأكاديمي بضج عمليات جودة قسم، ومؤسسة أو نظام. ورغم أن واصفي النضج المقترحين في الأقسام السابقة يمكن أن يُستخدموا أو لا يُستخدموا، فإن الخط القاعدي هو نفسه: ستحصل الوحدات ذات العمليات الناضجة على درجات جيدة في المراجعة، وتلك التي بعمليات غير ناضجة ستحصل على درجات قليلة. فضلاً عن ذلك، إن الوحدات التي تتمتع بعمليات جودة ناضجة ستنتج معطيات تقويم هادفة لتعلم الطلاب يمكن أن يمحصها التدقيق الأكاديمي.

سأقوم بتعريف منهج التدقيق الأكاديمي كما ينطبق على جدول عمل تحسين مؤسسة، ويخدم نظام جامعة ميزوري كمثال واضح على المسألة. ثم سأقوم بصهر جداول أعمال المسؤولية والتحسين مستخدماً لجنة منح جامعة هونغ كونغ (هيئة إشراف) كقدوة. أما تسلسل المناقشة فهو من أجل ضرورة التفسير؛ وطُبقت عملية هونغ كونغ أولاً وأثرت في تصميم عملية ميزوري. وسأختم هذا القسم بوصف أنواع المعلومات التي يُقدمها التدقيق.

تدقيق القسم

تبدأ عمليات جودة التعليم على مستوى القسم، وهكذا فالقسم مكان جيد للبدء بنقاشنا. ويستطيع التدقيق أن يُكمل أو أن يُحل في النهاية مكان تدقيقات البرنامج المطلوبة الآن من كثير من الأقسام. هذا، في الحقيقة، كان حافز جامعة ميزوري لإطلاق برنامجها الاختباري في خريف 2001.

تضمن مشروع الاختبار برنامجاً واحداً أو قسمياً في كل من أبنية الجامعة الأربعة: علم النفس في كولومبيا، الاتصالات في كانساس سيتي، الفيزياء في رولا، وكلية هونرز لطلاب البكالوريوس في سينت لويس. كانت المشاركة طوعية، مع إعفاء الوحدات من دورة تدقيق البرامج التي ستحصل حالاً. وقد قدم رئيس القسم أو البرنامج، أو في حالة قسم علم النفس الضخم في جامعة كولومبيا، مدير تعليم طلاب البكالوريوس، القيادة المحلية. وقاد نائب الرئيس المساعد للشؤون الأكاديمية على مستوى النظام المشروع ككل.

بعد المقابلة الأولى لمجموعة القيادة الشاملة للنظام والقيادة المحلية، زار مؤلف وقائد المشروع جميع الأبنية في تشرين الثاني، سنة 2001، من أجل مقابلات تستغرق نصف نهار حول عمليات جودة التعليم ومنهجية المراجعة. وأثرت في المناقشات ورقة "سؤال وجواب" تم توزيعها في البداية. طلبنا من المشاركين أن يفكروا بماذا كانوا يفعلونه كي يضمنوا ويحسنوا جودة التعليم في كل من الميادين الخمسة سالفة الذكر وكيف "عرفوا ما عرفوه" عن أدائهم. كانت المناقشات غير رسمية وواسعة النطاق، ورغم أننا واجهنا بعض الريبة في البداية، اعتنقت سائر المجموعات فكرة أن التحسين ممكن ومن المرجح أن يكون اختبار التدقيق مفيداً.

وافقت سائر الوحدات على أن تشتغل على عملياتها أثناء العام الجامعي التالي ثم على إحضار وثيقة تقويم ذاتي كتمهيد للمراجعة. واقترحت "الملاحظات التوجيهية

لوثيقة تقويمنا الذاتي" أن تحاول الوحدة تحديد إنجازات نموذجية في كل من الميادين الخمسة، ثم أن تسأل كل منها، إذا أسهمت مبادئ الجودة المتنوعة في النجاح وكيف. (وسيشتمل الأمر على التأمل في مبادئ الدليل إذا شرع في التمرين اليوم). ثم سألنا الوحدة أن تفكر في كيفية قيادة الدروس التي تم تعلمها إلى تحسينات إضافية، وخاصة في ميادين لم تتلق كثيراً من التركيز سابقاً. أخيراً، سألنا الوحدة أن تلتزم، كجزء من وثيقة تقويمها الذاتي، بتطبيق الأكثر وعداً بين هذه التحسينات.

إن استراتيجية دعوة الوحدات إلى التعبير عن نجاحها في لغة عملية جودة، واستخدام وصفها كي تحدد مجالات إضافية للتحسين، برهنت أنها مفيدة. كما برهن التأثير المركز للمواعيد النهائية وطلبنا من أجل الالتزام بالفعل. وعززت المقابلات الهاتفية الشهرية مع وحدة القادة الزخم وأوصلت أفكاراً جديدة، كما فعلت المقابلة وجهاً لوجه التي عُقدت في أيار سنة 2002 لمناقشة مسودة سجل التقويم الذاتي الذي أعدته الوحدة. وتم تقديم السجلات النهائية في خريف 2002، تماماً قبل زيارات التدقيق.

وأمضت فرق تتألف من ستة إلى ثمانية مدققين يوماً واحداً في كل من أقسام مشروع الاختبار الأربعة. وكان معظم أعضاء الفريق من هيئة التدريس لأقسام أخرى في جامعة ميزوري، وليس بالضرورة من فرع الوحدة التي تُراجع. وخدم قادة التدقيق سالف الذكر في فرق التدقيق للجامعات الأخرى، ولكن معظم المدققين لم يقوموا بكشف مسبق لعملية التدقيق. وبرهن يوم واحد من "التدريب على المراجعة" أنه كاف كي يمكن الفرق من أن تعمل لوحدها دون مساعدة مستشار. وتألفت زيارة التدقيق من جلسة مكتملة، ودورتين من جلسات النقاش المفاجئة، وجلسة ختامية مكتملة. وقد ركزت الجلسات المفاجئة على مجالات اهتمام تم

تحديدها في سجلات التقويم الذاتي، واستقصت إن كان الطلاب يشعرون أن وجهات نظرهم عن الجودة قد أخذت بعين الاعتبار. وقد أعلن عن الزيارة "كمجموعة من المحادثات المنشأة، بين الأنداد ومع الطلاب، حول عمليات جودة التعليم"، وشعر معظم المشاركين أن هذا هو ما حدث بالضبط. وكتب رؤساء الفرق تقارير حول المحادثات، والتي بعد أن راجعها مدير المراجعة من أجل صحتها الواقعية تقاسمناها مع القسم الذي تمت مراجعته، ومع العميد، ورئيس الكلية، ونائب الرئيس للشؤون الأكاديمية.

واستنتج تقويم تم في آذار 2003 أن المشروع كان ناجحاً. وما يلي هو بعض التعليقات من هيئة التدريس التي شاركت في التدقيق.

"تعلمنا جميعنا كثيراً. كان الأشخاص على جانبي الطاولة يفكرون خارج فروعهم. حددنا بعض المشكلات الحقيقية. على سبيل المثال، المهاج مشوش وفوضوي كما عبّر عن ذلك أحد أعضاء هيئة التدريس. وقد ولدنا بعض الأفكار الجيدة الملموسة من أجل التحسين. أتذكر أننا تعلمنا بشكل جماعي، نتيجة للعملية، المزيد عما نفعله فعلياً (اطلع بعض الأعضاء للمرة الأولى على ما يفعله بعض زملائهم)، ولأن الطلاب كانوا متضمنين في عملية التدقيق، حصلنا على بعض الأفكار القيّمة حول كيف ينظرون إلى محاولتنا لتقديم تعليم يتمتع بالجودة. و"حتى إذا لم يقرأ أحد غيرنا التقرير الأخير، فنحن قسم أفضل لأننا عدنا إلى الوراء كي نسال أسئلة جوهرية. وجدير بالذكر أن قسم الفيزياء، ونتيجة لاشتراكه في عملية التدقيق، يمتلك الآن رؤية واضحة للتغيرات التي يحتاج أن يقوم بها كي يحسّن ما عدّ، بعامه، في الجامعة برنامجاً تعليمياً فعالاً يلبي احتياجات مجموعة مختلفة من طلاب الفيزياء".

وجدير بالذكر أنه حتى الأقسام الفعالة تعليمياً يمكن أن تستفيد من التدقيق. فضلاً عن ذلك، يكتسب المدققون أفكاراً جديدة حول كيفية تحسين الجودة في أقسامهم الخاصة من خلال تقويم جهود شخص آخر.

ولخص نائب رئيس جامعة ميزوري للشؤون الأكاديمية ستيفن دبليو. ليمكوهل Stephen W. Lehmkuhle التجربة بهذه الطريقة: "إن تقاسم التجارب بين أعضاء هيئة التدريس من الأقسام الجامعية الأربعة، بالإضافة إلى العمل سوية على هذه التدقيق الفريدة... يبني جسوراً بطرق كثيرة... بعضها يتعلق بالتدقيق... وأخرى تُبنى حين يتحدثون" (ماسي، 2003). وتقوم ميزوري بتوسيع مشروع الاختبار كي يشتمل على قسم إضافي أثناء العام الدراسي 2003-2004. وسيضمن المجال موضوعات إضافية مغطاة الآن في تدقيق البرنامج، ولكن التركيز الجوهرى على عمليات جودة التعليم سوف يبقى.

مراقبة التدقيق

رغم أن التدقيق يمكن أن تحدث على التحسين على المستوى المؤسسي، فإن جذورها تكمن في مراقبة الجودة، أي جعل المؤسسات مسؤولة عن الجودة. وتكمن قوتها في الالتقاء بين جدولي عمل التحسين والمسؤولية وبالفعل بين جداول أعمال هيئات المراقبة والمؤسسات نفسها. وليس هذا أكثر وضوحاً في أي مكان سوى في هونغ كونغ، حيث قامت لجنة منح الجامعة مرتين بتدقيق الجامعات الخاضعة لسلطانها القضائي. أما تدقيق عملية جودة التعليم والتدريس في هونغ كونغ، كما تدعو ممارستها، فقد وُصفت بالتفصيل في مكان آخر (ماسي وفرينش، 2001) لهذا سأقصر مناقشتي على الاختلافات بين تدقيقات مستوى المراقبة وتدقيقات القسم التي تمت في ميزوري.

بدأ تدقيق هونغ كونغ الأول لعملية جودة التعليم والتدريس في 1996 بتلخيص موجز لسجلات وصفت أفكارنا الناشئة عن عمليات جودة التعليم ودور التدقيق.

وتبعت هذا جلسات توجيه برعاية لجنة الجامعة للمنح في كل جامعة، جلسات برهنت أنها مفيدة بنحو خاص لأن المؤسسات كانت تختلف في معرفتها بعمليات

الجودة. سمحت جولة التدقيق الأولى بأربعة أو ستة أشهر بين جلسة التوجيه وتسليم وثيقة التقويم الذاتي الخاصة بالمؤسسة. لم تكن هناك حاجة لجلسات الإدارة في الدورة الثانية لأن المؤسسات كانت على علم بعمليات جودة التعليم. (قامت إدارة حرم الجامعة بتمارين موسعة للتحضير). ووصفت وثائق التقويم الذاتي عمليات جودة تعليم المؤسسة في المستويين 2 و3 و4 في الجدول 8-1. وراجعت ندوة التدقيق المسودة وقدمت التغذية الراجعة.

إن عملية تدقيق جودة التعلم والتدريس مألوفة جداً لعملية مراجعة القسم الموصوفة لميزوري حتى الآن. على أي حال، إن السياق والصهر المؤسسي المتعدد لجدول أعمال المسؤولية والتحسين أملت بعض التوقعات. أولاً، كانت ندوات تدقيق عمليات جودة التعلم والتدريس أكبر بكثير من ندوات المراجعة الخاصة بالأقسام: ثمانية عشر شخصاً في الجولة 1 واثنان عشر في الجولة 2، بالمقارنة مع 6 في ميزوري. وهذا سمح لنا أن نُجند كلاً من أكاديمي هونغ كونغ وخبراء أجنبي وأن نحشد المزيد من مجموعات النقاش. استخدمنا "ندوة متواصلة وكاملة" زار من خلالها كل الأعضاء جميع المؤسسات. هذا زاد من درجة التعلم بين أعضاء الندوة وسهّل المقارنات غير الرسمية بين المؤسسات.

ثانياً، قررت لجنة منح الجامعة في البداية أن تقارير تدقيق عمليات جودة التعلم والتدريس ستُجعل علنية، كإجراء مسؤولية ولتسهيل تبادل الممارسة الجيدة بين المؤسسات في آن. ونشرت المؤسسات تقاريرها، بالصينية والإنكليزية، مع تعليقات على المكتشفات. وكانت كل التطبيقات متاحة على شبكة الإنترنت وفي شكل كتيب. ويُعد النشر الواسع لمكتشفات التدقيق شرطاً جوهرياً للمسؤولية.

ويكمن الفرق الأكبر بين التدقيقات الخاصة بالأقسام وتدقيقات المؤسسات في ضرورة أن تفحص الأخيرة عمليات الجودة في كل مستوى من النظام الهرمي

لعملية الجودة. لا ينشأ هذا المتطلب في تدقيقات الأقسام، والتي تركز على المستوى الثاني من الجدول 8 - 1 كما هو محدد.

الجدول 8 - 1 نظام جودة التعليم العالي

المسؤولية الرئيسية	النشاط	المستوى
هيئة التدريس والطلاب	النشاط والتعليم	1
هيئة التدريس ورؤساء الأقسام	القسم والبرنامج عمليات الجودة	2
العمداء	عمليات جودة المدرسة	3
الرؤساء وموظفو الشؤون الأكاديمية، ومجالس هيئة التدريس	عمليات جودة مؤسسية	4
مجالس الإدارة	الإشراف على الجودة المؤسسية	5
مجالس تنسيق الولاية، هيئات الاعتماد الأكاديمي	الإشراف على الجودة الخارجية	6

ثم إن الحاجة إلى النظر إلى عمليات الأقسام، والكليات والمؤسسات، بالإضافة إلى عدد الكبير من الكليات والأقسام في معظم الجامعات، تملي نوعاً ما من اختيار العينات. ولحسن الحظ، ليس من الصعب تطبيق الخطط الضرورية.

وجعلت القيود الزمنية المتعلقة بالسفر بين الدول زيارات هونغ كونغ الخاصة بالتدقيق مقتصرة على يوم ويوم ونصف لكل منها. وقاد هذا إلى ثلاث مجموعات من جلسات النقاش. وعُيِّن ثلاثة أعضاء من الندوة في كل جلسة في الدورة الأولى من تدقيقات عملية جودة التعلم والتدريس، لمحصلة من ست جلسات لكل مجموعة أو محصلة من ثماني عشرة جلسة. استخدمت الدورة الثانية اثنين من أعضاء الندوة لكل مجموعة، أيضاً لمحصلة من ثماني عشرة جلسة. أما الزيارة النموذجية فقد اختارت عينة من حوالي دزينة من الأقسام، وأربع كليات ووحدتين خاصتين مثل مكتب تطوير المدرسين. وتؤكدنا من تجديد أقسام متعددة في معظم الكليات المختارة كمينات، إن لم يكن في كلها. وتمت تغطية عمليات الجودة على مستوى

المؤسسة، كمثال عمل لجان ضمان الجودة، في الجلسات المكتملة. وبرهنت مقابلات الجماعات مع كل العمداء بأنها قيّمة وخاصة لفهم العلاقة بين العمليات على مستوى المؤسسة والكلية، ويشمل ذلك إحساس العميد بالمسؤولية من أجل جودة التعليم والطرق التي نشر بها هذا الشعور في الأقسام.

أخيراً، جعلت لجنة منح الجامعة من المعروف أمام تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس أن النتائج يمكن أن "تشجع على التمويل" بطريقة ما. كان هذا مثيراً للجدل لأن الحكمة التقليدية التي كانت سائدة آنذاك آمنت أن رابطاً كهذا سيسمجدول أعمال تحسيننا وربما سيقود المؤسسات إلى أن تتظاهر في استجاباتها. وفي الحقيقة، عمل بطريقة معاكسة. ورغم أنه لم يتم أبداً اقتراح أية رابطة تقليدية، فإن معرفة أن شيئاً ما ملموساً يمكن أن يكون على الخط زادت من بروز تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس وبالتالي زادت من فوائدها. في هذه الحالة، التدقيق "شجع على التمويل" لمؤسسة واحدة فحسب: الجامعة الوحيدة التي رفضت أن تجعل تحسين عمليات جودة تعليمها أولوية عليا. وقد سحبت لجنة منح الجامعة مبلغاً معتبراً إلى أن غيرت الكلية أولوياتها. واستغرق الأمر أقل من عام، والآن تمتلك المؤسسة عمليات جودة تعد قدوة.

وكانت التغذية الراجعة في تدقيق هونغ كونغ لعملية جودة التعلم والتدريس إيجابية. وقوم فريق من مركز دراسات سياسة التعليم العالي في جامعة توينتي Twente في هولندا، الدورة الأولى واستنتج: "أن تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس كان العملية الصائبة في الوقت الملائم". وحث لجنة منح الجامعة على أن تحافظ على الزخم بدورة ثانية. وقد أكملت الدورة الثانية الآن، بنتائج مفيدة. ولم يقتصر الأمر على أنه حكم على العملية بأنها فعالة من قبل المشاركين من جانبي الطاولة، بل كانت المفاجأة من التحسين واضحة بين الدورتين الأولى والثانية. وشعر

المشاركون في الندوة أن جميع المؤسسات جديّة حيال عمليات الجودة، وأن كثيراً من الوحدات التي أخذت كعَيّنات، إن لم يكن معظمها، بذلت "جهداً منظماً" لاستخدام مقياس النضج الذي أدخل سابقاً. (وشعر أولئك الذين شاركوا منا في الدورة الأولى من تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس أن "إطفاء الحريق"، أو بصيغة أفضل "الجهد العادي" وسم الموقف في ذلك الوقت. وطلّورت بعض المؤسسات برامج "تدقيقها الأكاديمي الداخلي" الخاصة (مثل ميزوري). وصممت لجنة منح الجامعة أن تبقي تركيزها على عمليات جودة التعليم من خلال تضمين التدقيق الأكاديمي كمكوّن قابل للتحديد من منهج ضمان الجودة المتكامل الذي هو الآن قيد التطوير.

معلومات تقديمها التدقيقات

يستطيع التدقيق أن يقدم نوعين من المعلومات: (1) معلومات عن عمليات جودة التعليم في القسم أو المؤسسة، ولأن هذه العمليات تشمل تقويم تعلم الطلاب، (2) معلومات عن جودة التعليم الذي يُقدم فعلاً. وتركز تدقيقات المرة الأولى عادة على العملية لأن الوحدات الخاضعة للتدقيق تفتقر على الأرجح إلى النضج في مقاربتها لتقويم التعلم. كانت هذه هي الحالة في هونغ كونغ وإلى درجة أقل في ميزوري. فالنضج المتزايد يمكن من تقويم تعلم الطلاب، والدورات المتلاحقة من التدقيق يجب أن تقومّ الملاءمة من أجل تقويمات كهذه والاستخدام الذي وضعت له، وكذلك أيضاً في عمليات الجودة. إن الوصف التالي يسقط تجربة التدقيق اليوم على نظام تدقيق ناضج.

يجب أن تصف تقارير التدقيق عمل الموضوع في كل ميادين عملية الجودة الخمسة: أهداف التعلم، تصميم المنهاج، أنشطة التدريس والتعلم، وتطبيق ضمان الجودة. يجب أن تُحدد الأنشطة النموذجية، من أجل إطاراء الوحدة وللمساعدة في

نشر الممارسة الجيدة في آن. ويجب أن تُنشر نتائج تقييم الطلاب حين تكون المناهج ناضجة بما يكفي لجعل ذلك هادفاً، ويجب أن يحدد المدققون علانية أين ولماذا لا يمكن نشر تلك النتائج. إن مجالات النقص يجب أن تُحدد على أنها بحاجة إلى التحسين. أخيراً، إن الندوة أو الندوة الفرعية للتدقيق يجب أن تُقوّم النضج الكلي لعمليات جودة الوحدة. ويمكن نشر التقييمات مباشرة، أو يمكن أن تؤدي إلى لغة تلخيصية "أكثر هدوءاً" للاستخدام في تقارير التدقيق العامة.

يجب أن تصف تقارير التدقيق على مستوى المؤسسة معدل نضج عملية الجودة على مستوى القسم والبرنامج، بالإضافة إلى الانحرافات عن المعدل. مثلاً، يمكن أن يكون النضج عالياً بشكل ثابت أو يمكن أن يكون جيداً في المعدل، ولكن بأعداد مهمة من الوحدات التي تتطلب تحسيناً. ويجب أن توصف العمليات على مستوى المؤسسة والكلية، وكذلك العمليات على مستوى الحرم الجامعي لجامعات ذات فروع جامعية متعددة. مثلاً، هل تنشأ الأنشطة النموذجية على مستوى القسم بشكل أكبر تلقائياً أم هل تتأثر بسياسات وأنشطة هادفة على مستوى العمداء والموظفين الإداريين الكبار؟ إذا كانت تلقائية، أية خطوات تتخذها المؤسسة لدعم، وتعزيز، ونشر الممارسات النموذجية؟ ما الذي يفعله العمداء كي يحسنوا عمليات جودة التعليم في وحدات تفتقر للنضج؟ مثلاً، هل يعرف العمداء عن التوزيعات بين أقسامهم وإذا كان الأمر هكذا، ما الذي يفعلونه كي يستحثوا المتخلفين؟

وكما هو واضح من التعريف سيمتلك البرنامج الذي يتمتع بعمليات جودة تعليم ناضجة طرقاً هادفة من أجل تقييم تعلم الطلاب. مثلاً، يمكن أن تقوّم الأقسام التعلم المنجز من قبل المتخرجين في ميدان التخصص، ويمكن أن تفعل لجان التعليم العام الأمر نفسه لـ "خريجي" ذلك البرنامج. وسيسأل المدققون المستجيبون أن يصفوا

طرقهم في التقويم، واستخدام الدليل، ويشرحوا لماذا تبنا هذه الطرق. وستتم الإشارة كذلك إلى الأخطاء وخطط التحسين المقومة ذاتياً. وسيقوم المدققون بالسبر من أجل أمثلة عن كيفية استخدام أساتذة الجامعات لنتائج التقويم كي يحسنوا التدريس والتعلم. ويمثل استخدام كهذا عملية جودة مهمة بحد ذاته، ويقدم الدليل حول إن كان التقويم يؤخذ على محمل الجد. أما جعل تقويم تعلم الطالب أمراً محورياً في جهود القسم الهادفة لتحسين جودة التعليم فيمثل خاصية مهمة للتدقيق.

ويبقى الأمر المثير للجدل هو إذا كانت الموضوعات الخارجية تستطيع تصميم وتطبيق تقويمات تعلم طالب صالحة. ويمثل مسح النتائج الجامعية الذي وصفه زيمسكي في الفصل الثاني عشر، والمسح القومي لانخراط الطلاب الذي وصفه كوه في الفصل السابع، خطوتين أوليتين جيدتين لم يتم تبنيهما بنحو واسع. فضلاً عن ذلك، حتى حين يتم تبنيهما فإن النتائج نادراً ما تُنشر أو تستخدمها هيئة التدريس بشكل مكثف. ويتجنب التدقيق التقويم الخارجي من خلال الطلب من أولئك الأقرب إلى الفعل (هيئة القسم والبرنامج) أن يقوموا تعلم الطلاب كجزء من عمليات جودة التعليم الخاصة بهم. وإذا ما سلّمنا بالصعوبات التي واجهتها برامج التقويم الخارجية الخاصة بالولاية، والتي وصفها بيتر إيوبل في الفصل الخامس، سيظهر هذا على أنه فائدة مهمة.

يجب أن تنشأ خطة التقويم بشكل طبيعي من تحديد نتائج تعلم مرغوبة (ميدان عملية جودة تعليم آخر) وذلك لأن النتائج التي لا يمكن أن تُقوّم هي غامضة جداً بحيث لا يمكن أن تمتلك معنى. حالما يتم التقويم، يمكن استخدام النتائج لضمان الجودة وتحسينها. ويطلق هذا دورة فعالة تُعزز فيها النتائج الجيدة جهود التحسين لدى الأستاذ وتحت النتائج السيئة على فعل علاجي. ويمكن أن تكون التقويمات الخارجية مفيدة، وبالفعل، إن برنامج تقويم محلي قوي سيفعل جيداً حين

يُتاح له استخدامها. على أي حال، لن تقتصر معلومات الجودة على أمور يمكن أن تُقوّم من الخارج.

ويُختزل الجدل حول تقويم تعلم الطلاب إلى إن كانت المهمة ستُنفذ من الخارج، أو يتم تفويض الأقسام والبرامج والمؤسسات بها. ويشك بعض الخبراء بأهمية تقويم التعليم، ويتفق الجميع على أن التقويم على مستوى الناس العاديين سيكون مرغوباً جداً. ولكن جعل المؤسسات تتولى المسؤولية كان مشكلة رئيسية. فالتدقيق يقدم مقارنة جديدة وأكثر وعداً. وهو يضمن تقويم تعلم الطالب في برنامج شامل ومفيد من تحسين عملية الجودة حيث تفيد تقويمات كهذه القسم الذي يستهل الأمر في المرحلة الأولى.

خصائص التدقيق

ألخص خصائص التدقيق من حيث (1) التوتر بين المصالح الداخلية والاهتمامات الخارجية، (2) نقاط قوة وضعف المقاربة، (3) مثلث المسؤولية الموصوف في الفصل الأول. وتمثل المنهجية التي ستوصف توسيعاً ضئيلاً للطرق المستخدمة في هونغ كونغ وميزوري. وأعتقد أنها تعكس أحدث التقنيات. أما المقاربات المستخدمة في أستراليا، ونيوزلندا، والمملكة المتحدة فتختلف نوعاً ما، ولكن المبادئ الأساسية هي نفسها.

التوترات بين المصالح الداخلية والاهتمامات الخارجية

طُلب من مؤلفي فصول هذا الكتاب أن يعالجوا الأسئلة الثمانية التالية المتعلقة بالتوتر بين المصالح الداخلية للجامعة واهتمامات المعنيين (مالكي الأسهم) الخارجيين. أُجيب على كل منها بشكل موجز، على أساس المادة المقدمة مسبقاً.

1. التحسين المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية. أعتقد أن التدقيق فريد بين طرق المسؤولية في كونه قادر على إكمال كل من الهدفين بشكل متزامن. فالمحادثات المنشأة بين المدققين والمستجيبين هي بشكل رئيسي تقويمية. على أي حال، يمكن أن تتحول العملية إلى تلخيصية إذا لم يأخذ المستجيبون المحادثات على محمل الجد أو إذا لم يقوموا بوظيفتهم.
2. مراجعة الند إزاء التنظيم الخارجي. ويستند التدقيق إلى تدقيق الند، وليس إلى التنظيم. فالموضوعات تستطيع أن تصمم عمليات جودتها كما ترى من الملائم، طالما أنها تغطي الميادين الخمسة سائلة الذكر وتستطيع الدفاع عن قراراتها أمام أنداد يستخدمون منطقاً جيداً وقواعد دليل.
3. المدخلات والعمليات مقابل المردود والنتائج. يركز التدقيق على العمليات لكنها لا تتجاهل النتائج. يُنظر إلى المدخلات كشيء مسلم به، مع توقع أن يحقق المستجيبون أفضل جودة ممكنة، بسبب مواردهم. وتشدد عمليات الجودة الناضجة بقوة على تقويم تعلم الطالب، الذي يظهر النتائج. يفوض نموذج التدقيق مسؤولية قياس النتائج إلى المؤسسات كما هو موصوف في القسم السابق، ثم يتابع عمله كي يجعل المؤسسات مسؤولة عن ذلك.
4. السمعة إزاء الاستجابة. يركز التدقيق على الاستجابة إلى احتياجات الطلاب وأصحاب أسهم آخرين مهتمين بالتعليم. ولا تعني السمعة شيئاً لأن أساتذة الجامعة الذين يدرّسون من المتوقع أن يتبنوا عمليات جودة جيدة بغض النظر عن براعتهم في البحث.
5. الاستشارة إزاء التقويم. تتم التدقيقات كاستشارة: المحادثات المنظمة الموصوفة سابقاً. على أي حال، يقوم المدققون نوعية المحادثات والأمثلة والأدلة الداعمة. يسألون إن كانت القرارات يتم التفكير بها جيداً وتنشأ

بشكل منطقي من الأدلة ، وليس إن كانت تنسجم مع قالب ثابت أو مع ما كان المدققون سيفعلونه لو واجهتهم ظروف مشابهة.

6. السمعة والهيبة ماقبل الأداء. تنظر التدقيقات في الأداء. أما الهيبة فلا تدخل في المعادلة.

7. الثقة مقابل الدليل. يستند التدقيق إلى العبارة المكررة كثيراً: "ثقوا ولكن دققوا". تنظر إلى هيئة التدريس كمهنيين يجب أن يوثق بهم لاتخاذ قرارات تعليمية جيدة لصالح طلابهم.

على أي حال ، يواجه أعضاء هيئة التدريس ضغوطاً كثيرة وأهدافاً مختلفة. ويقوم التدقيق بالفحص لترى إن كانت القرارات التعليمية قد اتخذت بعناية وتدعم حوافز القيام بذلك.

8. الدليل النوعي مقابل الكمي. التدقيق عملية نوعية. على أي حال ، إن بعض الأدلة التي اكتشفت في التدقيق ، وبينها ، تقويمات تعلم الطلاب ، يمكن أن تكون كمية بشكل جيد.

نقاط القوة والضعف

تكمن الفائدة الطاغية للتدقيق في أنها تصهر كلاً من جدول أعمال التحسين وجدول أعمال المسؤولية. ويكمن ضررها الرئيسي بالنسبة لكثيرين في أنها لا تقيس بشكل مباشر تعلم الطلاب ، ونتائج الطلاب ، أو أبعاد مردود مشابهة. ومنذ البداية قيل إن التدقيق يتعامل مع العملية فحسب وهو بالتالي مشتبه به كأداة مسؤولية. وقد قلتُ في هذا الفصل إن تفرّع "العملية إزاء النتائج" مضلل. والسؤال الحقيقي هو إن كان يجب أن تحاسب المؤسسات والأقسام والبرامج التي داخلها من أجل تقويم تعلم الطلاب ونتائج الطلاب ، أو إن كانت هيئة خارجية ستتولى تلك المهمة. وليس هذا هو المكان لتقويم التقويم الخارجي. وما يبدو واضحاً هو أن برامج

التقويم الخارجي يجب ألا تُضعف الأكاديميين المحليين بخصوص التقويم أو تريحهم من المسؤولية عن هذا الميدان المهم لعملية الجودة. في هذا المنظور، إن تركيز التدقيق على عمليات جودة التعليم، وبينها تقويم تعلم الطلاب، ليس مضرًا على الإطلاق.

إن الفائدة الثانية للتدقيق هي أنها تطلب زيارة موقع واحد، تمامًا مثل تقويمات على مستوى الموضوع، والاعتماد الأكاديمي، وتدقيقات برامج. وهذا عمل كثيف لكل من المؤسسات والمدققين. ولا تتطلب التدقيقات المكتبية لمؤشرات الأداء زيارات كهذه. وتطرح امتحانات الطلاب خطتها الخاصة وتحدياتها اللوجستية، ولكنها لا تتطلب زيارات موقع إلى المؤسسات.

فائدة التدقيق الثالثة هي أن فكرة عملية الجودة جديدة بالنسبة لمعظم المؤسسات وهيئات التدريس. يزيد هذا من صعوبة الحصول على القبول أكثر من لو أن عمليات كهذه كانت معروفة بشكل واسع. وينبغي أن يكون الهدف الأول للتدقيق هو التنقيف حول عمليات الجودة. على أي حال، إن ذلك الهدف يمثل، بحد ذاته، معلماً مهماً على الطريق إلى توفير تعليم أفضل. فهيئة التدريس التي تتسلق منحني النضج ترحب عادة بالوضوح الأكبر عن ميادين عملية جودة، ومبادئ ومقاربات استخدام الدليل. ويعترف آخرون بقيمة هذه الأفكار ويظهرون رغبة للعمل على التحسين. أما أولئك الذين يقاومون لأنهم يستخدمون عمليات هزيلة، ولأنهم غير راغبين بالتحسين فيجب ألا يُمنحوا وزناً كبيراً في تقويم منهجية التدقيق.

يقدم التدقيق بعض الفوائد التي لها طبيعة عملية جداً. أولاً، يمكن أن تتم التدقيقات في أي مكان في هرم المسؤولية. وفي الحقيقة، إن برامج التدقيق التي تتعاش على مستويات كثيرة تولّد تعاوناً بدلاً من الصراع أو التخريب. ذكرتُ، على سبيل المثال، أن مؤسسات معينة في هونغ كونغ أسست برامج تدقيق

أكاديمية داخلية من أجل الإبقاء على الزخم في تحسين عملية الجودة أثناء الأعوام التي تتخلل تدقيقات لجنة منح الجامعة. ذلك أن برنامج تدقيق داخلياً قوياً يفيد المؤسسة بنحو مباشر. ويسهل أيضاً التدقيقات الخارجية للجنة منح الجامعة ويقدم دليلاً قوياً على أن المؤسسة تنظر بجدية إلى جودة التعليم.

ثانياً، يمكن أن تتم التدقيقات على مستوى حرم المؤسسة أو الحرم الجامعي، كما في هونغ كونغ، بدلاً من على مستوى الفرع. وتحتاج التقييمات الخارجية عادة إلى أن تؤدي على مستوى الفرع كما هو الأمر مع تقييمات المملكة المتحدة على مستوى الموضوع، على سبيل المثال. إن التدابير المرتبطة بزيارة واحدة على مستوى المؤسسة تشمل الكليات، والأقسام من خلال اختيار العينات هي واضحة.

ثالثاً، لا يحتاج المدققون إلى أن يكونوا خبراء في أي فرع أكاديمي معين. ففي ميزوري، جاء مدققو الأقسام عادة من فروع مختلفة، وفي هونغ كونغ كان التداخل المحدود للفروع في الندوات الفرعية التي اختبرت الأقسام تصادفياً. فمعرفة الفروع ليست شرطاً للمحادثات حول عمليات جودة التعليم. بالفعل، إن كثيراً من معرفة الفروع تغري المدققين على مناصرة وجهات نظرهم المسبقة حول كيف يجب أن تتم الأمور. فالقدرة على اختيار مدققين دون اعتبار للفرع الأكاديمي تبسط تصميم التدقيقات على جميع المستويات.

رابعاً، يُكلف التدقيق عادة أقل مما يكلف التقييم على مستوى الموضوع حين يُنظر إليها عبر نظام تعليم عال ولا تكلف أكثر من تدقيق برنامج حين تؤديها مؤسسة واحدة. على مستوى النظام، افترض أن هناك العدد (س) من المؤسسات والعدد العادي (ص) من الموضوعات لكل مؤسسة. ويتطلب التدقيق على مستوى الموضوع زيارات (س × ص) ويقتضي التدقيق زيارات (ص) بطول مشابه تقريباً. يمكن أن يكون فرق التدقيق أكبر من فرق التقييم من أجل تزويد المجموعات

الفرعية للاختبار بموظفين، ولكن العدد الأصغر من الزيارات يقوم بما هو أكثر من تعويض الفرق. أما داخل المؤسسات فإن عدد زيارات التدقيق وتدقيق البرنامج هي نفسها تقريباً. على أي حال، إن مدققي البرنامج يأتون عادة من خارج المؤسسة، بينما معظم المدققين يمكن أن يكونوا من الداخل إن لم يكن كلهم. يسمح هذا للمرء أن يستخدم بالكلفة نفسها فرق تدقيق أكبر أو أقل لتدقيق البرنامج.

هناك أخيراً موضوع له أهمية طاغية وهو أنه تقريباً من المستحيل تزييف الاستجابات للتدقيق الأكاديمي. فالمستجيبون الذين هم منخراطون بشكل كامل في عمليات جودة التعليم سيصمون أذني المدقق. سيصفون ما الذي يفعلونه، كيف يعمل، وكيف يخططون كي يحسنوا أداءهم. والأمثلة على الممارسة الجيدة ستدقق بسهولة، وسيتم إنتاج الأدلة عند الطلب. أما المستجيبون الذين لا يعرفون عمليات الجودة، أو الذين يقدمون فحسب خدمة شفوية لها، فيدخلون بسرعة في التعميمات. ذلك أن استخدامهم للدليل سينتهك قواعد الممارسة الجيدة إذا استخدموا الدليل فعلاً. ويستطيع المدققون الذين لا يمتلكون تجربة أن يتبينوا الفرق بين عمليات جودة منهجية مستندة إلى الدليل واستجابات تقول بنحو جوهري: "نعرف الجودة حين نراها، ويجب أن نتقوا بنا في تصحيح الأمور". أما المدققون أصحاب التجربة فيستطيعون التفريق بين مستويات النضج، مهما كانت صعوبة محاولة المستجيبين في تمويه عيوبهم. فقدرة التدقيق على رصد الإطراء، بالإضافة إلى أسئلتها الواقعية وطبيعتها الاستشارية ضمناً، هي ما يسمح لها بصهر جدول أعمال المسؤولية والتحسين.

لا يعتمد التدقيق على التنظيم أو تقوّم وفق قوالب مسبقة، هكذا بحيث تتجنب المقاومة المرتبطة غالباً بمبادرات المسؤولية. ولأن التدقيق أقل تطفلاً من طرق أخرى، قيل إن لها "لمسة خفيفة". وتوضح تجربتنا هونغ كونغ وميزوري أن كثيراً من

أساتذة الجامعة يرحّبون فعلياً بالتدقيق على أنه يصادق على أمور كانوا يقومون بها بأية حال. فالتدقيق يُدعم اللوحة الموجزة لأنشطة كهذه، ويُقدم لغة كي يُناقشها بها، وأفكاراً من أجل التحسين. ليس هناك سبب لماذا لا يستطيع التدقيق أن يفيد المؤسسات العامة وكذلك الخاصة، وبالفعل، إن جميع أنواع المؤسسات يمكن أن تكون حلالاً قادرة على أن تؤثر في الاعتماد الأكاديمي الإقليمي. باختصار، يحمل التدقيق وعداً لجميع المعنيين (أنواع مالكي الأسهم) ولجداول أعمال تحسين المؤسسات.

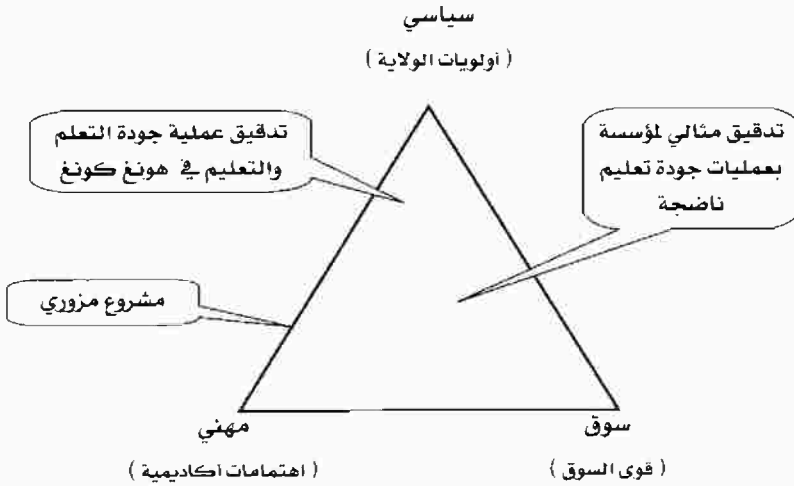
مثال المسؤولية

إن مثلث المسؤولية المبين في الجدول 1 - 1 (الفصل الأول) كان موضوعاً موحداً لهذا الكتاب. فموقع التدقيق في الرسم البياني يعتمد على السياق. سأضع تدقيقات عملية جودة التعلم والتدريس الخاصة بهونغ كونغ في الجزء اليساري الأعلى من المثلث، رغم أنها ليست قريبة إلى القمة. فقد حفّزتها أولويات حكومية، لكن الاستشارة المكثفة للجنة منح الجامعة أحضرت العوامل المهنية بقوة إلى الأمام. وسمح لها نشر التقارير بإعلام السوق. وتم تحفيز مشروع ميزوري التعليمي بنحو رئيسي باهتمامات أكاديمية داخلية، أما تقاريره فلم تُنشر.

تخيّل، الآن، نظاماً مطوراً بنحو جيد للتدقيقات الأكاديمية التي كانت قائمة طويلة بما يكفي للمؤسسات كي تتسلق منحني نضج عملية الجودة. ستقوم مؤسسات كهذه بشكل روتيني تعلم الطلاب والنتائج التي يتمتع بها الخريجون. وهي ستفعل ذلك بنحو رئيسي لأهدافها الخاصة، أي، كي تقدم التغذية الراجعة التي تريدها كي تضمن الجودة وتحسّنها باستمرار. ولكن حالما تتوفر معطيات التقييم، فإن الكليات التي تستطيع أن تسجل جودة جيدة ستستخدم بشكل شبه

مؤكد المعطيات علناً. وسيتوقع الطلاب وأولياء الأمور المحتملون تقارير كهذه، وسيبدأ ناشرو الأدلة الجامعية بتقديم المعلومات أينما استطاعوا الحصول عليها.

الشكل 1 - 8 تحديد مكان التدقيق في مثلث المسؤولية



أما المؤسسات ذات الجودة المتدنية فسوف يُضغَط عليها كي تنشر معطياتها، بما أن المعطيات المتوسطة الجودة يمكن أن تؤثر بشكل أفضل من عدم توفر المعطيات.

وتم تصوير هذا الموقف من قبل الدعوة إلى "التدقيق المثالي" في يمين الشكل 8-1. ويشير إلى مركز المثلث لأن هذا التدقيق استخدم الأهداف الثلاثة بشكل متزامن. وبالإضافة إلى خدمة أهداف سياسية ومهنية، سيفحص التدقيق معطيات جودة التعليم التي يُزود بها السوق. وكما في التدقيقات المالية، تقوم المؤسسات بإنتاج المعطيات، ولكن المدققين يدققون منهجيتهم. ولا يستطيع المدققون تحديد إن كانت النتائج صحيحة في جميع تفاصيلها، ولكنهم يستطيعون تدعيم مبادئ مقبولة بعامة وعادة يمنعون أخطاء التمثيل المادية.

فكر إلى أين يمكن أن يقود برنامج كهذا. يمكن أن يبدو السيناريو التالي بعيد الاحتمال، لكنه ليس خارج حدود الاحتمال.

يتم حث مؤسسات التعليم العالي على إنتاج تقويمات هادفة لأسس تعلم الطلاب. يقوم بفحصها المدققون بين فينة وأخرى. تلك التي تحصل على نتائج تقويم جيدة تستخدمها في التسجيل. وتأمين الأموال والتعبئة. وتنتبه منشورات اختيار الكلية إلى هذه المعطيات لأن بعض القراء يجدونها ممتعة، حتى إذا لم يكن لسبب آخر. وتحاول بعض المؤسسات النخبوية أن تشوه مناهج التقويم المعلنة، ولكن هذا يُوَجَّجُ جدلاً متأخراً جداً فحسب حول القياس إزاء السمعة. ويتم تحدي مؤسسات كهذه كي تبرر سمعتها بمعطيات حقيقية، وحالاً تبدأ تلك التي تملك قصصاً جيدة كي ترويها بقصصها. أخيراً، من المتوقع من جميع المؤسسات أن تنشر تقارير تقويم تدقيق، ربما كشرط للاعتماد الأكاديمي، تماماً مثلما هو متوقع من الشركات الكبيرة أن تنشر تقارير مالية مدققة.

سواء كان المرء يصدق السيناريو الموصوف أم لا، فإن الخطوة الأولى - استخدام التدقيق لحث المؤسسات على تحسين عمليات جودة تعليمها - تبدو لي جديرة بالاهتمام.

خاتمة

اجتاز التدقيق الأكاديمي طريقاً طويلاً منذ بداياتها في المملكة المتحدة في أوائل التسعينيات. كان هناك تمرين ورقي واسع الانتشار؛ وكان المدققون يركزون على إن كانت إجراءات ضمان الجودة الرسمية يتم اتباعها وتوثيقها. وقد وسّعت كل من هونغ كونغ والسويد المفهوم كي يشمل كامل نطاق عمليات جودة التعليم. فتطبيق التدقيق الحديث يتجنب الشكليات، وهي واقعية وجامعية في طابعها، ويقبلها الأكاديميون عادة.

ويظهر ابتكاران آخران على أنهما مرغوبان. أولاً، إن مركّب عملية الجودة يمكن أن يتّسع كي يشمل جميع مظاهر النشاط الأكاديمي، وبينها البحث، والدراسة، والتعليم المرتبط بالدكتوراه. وهذا على جدول الأعمال في كل من هونغ كونغ وميزوري. ويدخل ابتكار ثانٍ اقتصاد التدريس في نطاق التدقيق. ويصف ماسي (2003، الفصل العاشر) كيف تستطيع هيئة التدريس أن تحلل اقتصاد التعليم وتحسنه. وهذا موضوع جدير بانتباه القسم، وخاصة بما أن التكاليف ترتفع وتحضر تكنولوجيا المعلومات خيارات جديدة كثيرة إلى الطاولة. فالموضوع هو خارج نطاقنا هنا، ولكنه لا يتطلب توسيعاً للخيال لإضافة تحسين قيمة من أجل النقود إلى جدول عمل المسؤولية واستخدام التدقيق كأداة لحث الأقسام والمؤسسات على القيام بالعمل.

الفصل التاسع

بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية

الأهداف العامة والمسؤولية من أجل قرن جديد

باتريك إم. كالان وجوني إي. فيني

إن مفهوم المسؤولية هو بالكاد جديد في التعليم العالي. فقد كانت الكليات والجامعات مسؤولة طيلة تاريخها: مسؤولة أمام الأنظمة الدينية؛ وبشكل مباشر أمام الطلاب في القرون الوسطى؛ وحديثاً أمام الحكام، والمشرعين، وموظفيهم المخططين. ففي كل حقبة، كان التعليم العالي مسؤولاً، وفي كل حقبة، كانت الأسئلة الجوهرية نفسها: مسؤول من أجل ماذا؟ مسؤول أمام من؟ وتتنوع الجواب على هذين السؤالين مع مرور الزمن، بما أن الكليات والجامعات استجابت إلى الحاجات المتبدلة لبيئتها الديموغرافية، والاقتصادية والاجتماعية. وكانت لإعادة البناء الحالية للاقتصادين القومي والدولي نتائج تعليمية رئيسية للولايات المتحدة، وكذلك لمنافسيها الاقتصاديين: فمعظم العمال يحتاجون على الأقل إلى عامين من التعليم والتدريب بعد الثانوية (كارنيفال Carnevale وديسروتشرز Desrochers، 2003).

وسيقضي هذا الطلب الجديد من أجل رأس مال تعليمي موسّع بشكل كبير - احتياطي الأمة من المعرفة والمهارات - أشكالاً جديدة من المسؤولية أعيد تصميمها بنحو ظاهر من أجل دور التعليم العالي بالغ الأهمية في اقتصاد عالمي مبني على المعرفة. ونعتقد أن هذه المسؤولية ستتطلب تعبيراً واضحاً عن أهداف الولاية، وتشديداً على نتائج تعليمية قابلة للعرض أكثر ارتباطاً بتلك الأهداف، وصلات

أفضل بين المسؤولية والتمويل العام، والتركيز الأولي للسياسة على التقدم التعليمي للمواطنين بدلاً من التركيز على الكليات والجامعات المفردة⁽¹⁾.

سنفحص في هذا الفصل أولاً مظاهر المسؤولية على مستوى الولاية منذ الحرب العالمية الثانية مركزين على الانتقال من العقود الأولى للنمو الظاهراتي إلى الحقبة الأحدث لـ "الدعم المؤسسي". أما في القسم الثاني فسنصف وجهة نظرنا حول "المسؤولية الجديدة" ونسب أسبانيا من أجلها. وفي القسم الثالث، سنفتح كيف تستطيع "بطاقات تقارير الولاية" أن تحفز وتكون المسؤولية العامة. لا توجد المسؤولية في فراغ، وصلتها مع التمويل العام والإدارة مشدد عليها في القسم الأخير.

من بناء القدرة إلى الدعم المؤسسي

إن انتقال التعليم العالي من بيئة اجتماعية واحدة مهيمنة إلى أخرى، مع استثناءات قليلة، هو عملية بطيئة تتحدى التأريخ الدقيق. والاستثناء الرئيسي هو حقبة النمو التي بدأت مع سن قانون شرعة الحقوق GI Bill في سنة 1944 (والذي هو رسمياً قانون إعادة تأهيل رجال الخدمة العسكرية لعام 1944). ويعود تاريخ الدعم العام لفرص واسعة للتسجيل في الكلية إلى سن ذلك القانون، وقد أسهمت البيئة الاجتماعية التي طالبت بالنمو في السياسات العامة الخاصة بالتعليم العالي. ومع تدفق المتطوعين، غير التوسع التاريخي للكليات والجامعات تعريف التعليم العالي نفسه. وكان التركيز الرئيسي للولايات هو على توسيع القدرة على استيعاب متطوعي الحرب أولاً ثم فيما بعد الأطفال. وهيمنت ثلاثة موضوعات على إدارة التعليم العالي الخاص بالولاية وتمويله لثلاثة عقود على الأقل: (1) التوسع المؤسسي

❖ تقرير رسمي مكتوب يُرسل إلى الأهل أو أولياء الطالب حول إنجازاته وتقدمه في المدرسة في مختلف جوانب برنامج الدراسة والنشاطات الطلابية، يتناول إنجاز الطالب في الدروس ومواقفه، وجهده وحضوره أو غيابه

من أجل استيعاب الطلاب الجدد المسجلين، (2) جهود لعقلنة النمو من خلال مهمات مؤسسية علنية من أجل الكليات والجامعات العامة، و(3) تصميم هياكل إدارة وتنسيق شاملة للولاية. وأثناء حقبة بناء القدرة هذه، أنشأت الولاية والسياسات الفدرالية والدعم المالي عدداً ملحوظاً من الكليات والجامعات التي تتمتع بها الولايات المتحدة اليوم ودعمتها.

ووفقاً لقانون شرعة الحقوق، استفاد من التعليم الجامعي آلاف الناس الذين لم يكن بوسعهم أن يفكروا بالحصول عليه بطرق أخرى. فضلاً عن ذلك، رفعت تجربة ذلك الجيل تطلعات أولئك الذين تبعوه. ففي سنة 1950، حصل 34% من الأميركيين على وثيقة الشهادة الثانوية، وحصل 6% على شهادة بكالوريوس. وفي كل عقد متعاقب، تزايدت نسبة الأميركيين المتخرجين من المدرسة الثانوية والحاصلين على شهادة بكالوريوس بشكل درامي (انظر الجدول 9-1). وقد حفزت القدرة المؤسسية المتزايدة الطلب على التعليم العالي ونمت معه. وفي العقود القليلة من 1950 إلى 2000، تم تأسيس ألف وست وأربعين مؤسسة عامة، كما تم تأسيس ألف ومائة وست وثمانين كلية وجامعة خاصة (المركز القومي لإحصائيات التعليم، 2003).

أثناء فترة التوسع هذه، كانت على الأقل ستة تطورات رئيسية مرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بأسئلة المسؤولية العامة. وتبقى ذات صلة اليوم، ذلك لأن إجراءات المسؤولية التي تطورت أثناء حقبة التوسع تلك بقيت، في جزئها الأكبر، ميراثاً من الماضي.

ومنحت المؤسسات العامة وصفاً تخطيطياً واضحاً لمسؤولياتها والتي، بعامة، تقودها اليوم؛ واشتمل ذلك على وصف مهني، وتقني، وعلى التعليم العالي لكليات البيئة المحلية؛ والتعليم العام والعالي في كليات الولاية والجامعات الإقليمية، التي

تقوم بتعليم محدود للخريجين؛ وتعليم عام ومهني وخاص بالخريجين وبالبحث في جامعات البحث.

الجدول 9-1 نسبة السكان الذين يكملون دراستهم الثانوية أو الجامعية

النسبة التي تكمل الكلية	النسبة التي تكمل الثانوية	
5	25	1940
6	34	1950
8	44	1960*
11	55	1970
17	69	1980
21	77	1990
26	84	2000

* انعام الفعلي كان 1959.

ملاحظة: من سنة 1940 إلى 1990 النسب هي للسكان الأميركيين الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة أو أكثر من الذين أكملوا أربع سنوات أو أكثر في الثانوية أو الكلية. وفي سنة 2000 النسبة هي للسكان الأميركيين الذين يبلغ عمرهم 25 عاماً أو أكثر والذين حصلوا على شهادة ثانوية أو ما يعادلها والذين أكملوا درجة البكالوريوس. الأعداد بدون كسور.

المصدر: المكتب الأميركي للإحصاء السكاني، آذار 2003.

ووسّعت الجامعات الرئيسية، خاصة تلك التي كانت ناشطة في البحث وقت الحرب، قدراتها البحثية بشكل كبير وذلك بعد الحصول على دعم مالي من هيئات الحكومة الفدرالية والمؤسسات الخاصة. وكان دعم الولاية للبحث يتمثل في الاعتراف بأعباء عمل هيئة التدريس في المؤسسات العامة أكثر مما يتمثل في تقديم مخصصات مالية مباشرة.

وأوكلت إلى الكليات العادية التي أعدت مدرسين فحسب مهمات تعليمية إقليمية أوسع، أولاً في تقديم مناهج الفنون العقلية، ثم شهادة البكالوريوس والماجستير؛ ثم أعيدت تسميتها لتصبح "كليات ولاية". وتاق كثير منها كي يصبح جامعات بحث، ونجح بعضها. وأصبح معظمها "جامعات" بالاسم، وفعالياً أصبحت كلها المصدر الرئيسي لقوة العمل المهنية الأميركية.

وكان توسع كليات المجتمع المحلي، وانفصالها عن إدارة المقاطعة للمدرسة العامة في أنحاء البلاد، أحد المجالات الأكثر وضوحاً للنمو في التعليم العالي الأميركي. ويمثل كثير منها الآن مستوى الدخول الرئيسي لكليات وجامعات الأربع سنوات، ويستجيب تقدمها بسرعة لاحتياجات القوة البشرية المحلية من خلال برامجها التقنية والمهنية.

ومن أجل تبرير النمو والإنفاقات نظمت الولايات أنظمة تعليمها العالي في نماذج متنوعة. ودمجت بعضها كلياتها وجامعاتها العامة، وبينها كليات المجتمع المحلي، في أنظمة جامعية متعددة تحت مجالس إدارة (نيويورك). وأسست أخرى آليات إدارة منفصلة من أجل "الأنظمة" الجامعية المتعددة لكليات المجتمع المحلي، وكليات الولاية، ومؤسسات البحث (كاليفورنيا). مع ذلك، أنشأت أخرى أنظمة كهذه أصغر داخل الولايات (إيلينوي). وكان النموذج الآخر مجالس الإدارة الفردية لكل كلية أو جامعة (ميشيغان: انظر الفصل الثالث).

كانت السمة البارزة لمشهد ما بعد الحرب هي وجود هيئات تنسيق الولاية المستقلة نسبياً التي تتوسط بين المسؤولين المنتخبين ومؤسسات التعليم العالي. وفي جميع الولايات تقريباً، ما عدا بضع منها (مثلاً ميشيغان)، اعتمدت أهداف النمو العقلاني وتجنب النسخ غير الضروري للبرامج على التنسيق من قبل هيئة التعليم العالي للولاية. وإذا ما تحدثنا بشكل حصري، إن نموذج كل ولاية هو فريد وخاص بها، ولكن إذا تحدثنا بشكل واسع، فإنها تقع في ثلاث فئات: (1) مجالس إدارة فردية، (2) هيئات تنظيمية، و(3) هيئات استشارية. أما في الولايات ذات المجلس الإداري الواحد فتمتلك هذه الهيئات عادة، ولكن ليس دوماً، المسؤوليات والسلطة نفسها كمثل مجالس الإدارة للمؤسسات ذات البناء الجامعي الواحد أو المتعدد. وفي ولايات أخرى، كان مجلس التنسيق هيئة منفصلة منحتها الولاية سلطة، ويمكن

أن تُصنّف هذه إما استشارية وإما تنظيمية – وتمتلك الأخرى قوة محددة، على سبيل المثال، لمنح اعتماد أكاديمي نهائي على برامج أكاديمية جديدة وتقديم ميزانيات كلية أو موحدة للولاية. ولم تربط هياكل الولاية الجديدة التعليم العالي بالتعليم الابتدائي والثانوي، وبعضها قطع الروابط السابقة بين التعليم منذ مرحلة الروضة إلى الثانوية والتعليم العالي (مثلاً، كاليفورنيا).

حدثت هذه التطورات خلال الفترة التي تقاسمت فيها حكومات الولايات، والشعب، وقادة التعليم العام والعالي قيمة الإبداع المؤسسي على توسيع قدرة التعليم العالي والتسجيل كأولوية عليا للسياسة العامة. في الوقت نفسه، منعت الاهتمامات بالاقتصاد والجودة النمو غير المقيد. فتحت عنوان "النمو العقلاني" احتوت البنى والعمليات المصممة لاستيعاب التوسع قيوداً أو حدوداً له. وكانت الأخيرة – ولا تزال – توجد، مثلاً، في تصريحات المهمات، والشروط التي تمنع نسخ البرامج، ومعايير القبول. وأدت التطورات، أو التنويعات الضئيلة عليها، إلى تمويل ولاية وعمليات وإجراءات عملياتية مختلفة في أنحاء البلاد، وبينها مقاربات للمسؤولية العامة. وكانت إجراءات المسؤولية متسقة مع هياكل وعمليات الولاية التي طبقتها، وقد ركزت هذه الإجراءات على المؤسسات، والضوابط المالية، ونمو البرنامج، وتسجيل الطلاب. وطلبت الولايات أحياناً المسؤولية عن تطوير أولويات سياسة معينة. مثلاً، بدأت الولايات في أواخر الستينيات بمراقبة المساواة في التعليم والثغرات في الخدمة المقدمة لطلاب الأقليات والذين هم من بيئة مادية فقيرة. (من أجل مناقشة أكثر دقة لهذا كل الولاية والمسؤولية انظر الفصل الثالث).

وتقاسم صانعو السياسة العامة، والكليات والجامعات أولويات مهمة أثناء معظم العقود الأربعة الأولى لما بعد الحرب. وكان هناك إجماع عام على سياسات النمو وتمويلها. وقد عكست إجراءات المسؤولية اعتماداً مشتركاً على المدخلات،

وعلى التسجيل، وعلى الخضوع للتنظيمات والضوابط القانونية والإدارية، وهيئات الجودة التعليمية، وخاصة على الاعتماد الأكاديمي المهني والإقليمي. وتم تحقيق قدرة التعليم العالي الأميركي وجودته المحسودتين عالمياً أثناء تلك العقود الأولى بعد الحرب حين كانت القيم المشتركة تعني أن السياسات العامة الخاصة بالولايات والدرالية يمكن أن تتسم بالخضوع لجماعة التعليم العالي في معظم المسائل المتعلقة بجودة التعليم (مثلاً، الاعتماد الأكاديمي). وحتى وقت متأخر، لم يُعد صانعو سياسة الولاية المسؤولية العلنية عن أداء التعليم العالي ضرورية.

انتهت هذه الحقبة الناجحة جداً في بناء المؤسسات بعد سنوات القمة التي أكمل فيها الذين سجلوا في فترة الانفجار السكاني في الدراسة الكلية. وتواصل بناء مبان جامعية جديدة، وواصلت تلك الموجودة نموها، وخاصة في ولايات حدثت فيها زيادات فعلية في عدد السكان. ولكن الحقبة العظيمة للتوسع وهنت في أوائل الثمانينيات. وبقي جدول أعمال المساواة تحدياً مروّعاً، ولم تُعالج الفرص للأكثر حاجة بشكل صحيح. وفي الجزء الأكبر، على أي حال، لم يكن الافتقار إلى القدرة المؤسسية العائق الأساسي لمشاركة الكلية لمعظم الأميركيين في الثمانينيات والتسعينيات.

وشهدت العقود الأحدث نمواً متواصلاً، هي وكثير من السياسات العامة التي تعالج احتياجات أولئك الذين لا يزالون غير قادرين على تأمين التعليم العالي، ولكن لا شيء كان مشابهاً في الضخامة أو الدعم العام لأساسيات السياسة واسعة الانتشار لحقبة بناء المؤسسات الأولى. فالفترة الممتدة من الثمانينيات إلى نهاية القرن يمكن أن توصف بنحو أفضل كزمن "صيانة المؤسسات" من قبل الولايات بدلاً من واحدة من مبادرات السياسة الرئيسية المشابهة التي كانت سائدة أثناء توسع التعليم العالي في فترة ما بعد الحرب. أي، أن سياسات الولاية والتعليم كانت موجهة بنحو

مباشر إلى حفظ الأرصدة المؤسسية وليس إلى مبادرات جديدة أو محاولات للتأثير في أولويات أو نتائج الكليات والجامعات. وحتى في غياب مبادرات سياسية جريئة، واصلت الولايات دعمها المالي للتعليم العالي، والذي ازداد من 21 بليون دولار في سنة 1980 إلى 40 بليون دولار في سنة 1990 وإلى أكثر من 60 بليون دولار في سنة 2002 (بالمر Palmer وجليان Gillian، 2003؛ الجمعية القومية لمنح الأراضي لجامعات الولاية وكلياتها، 2002). إن مخصصات الولاية لكل طالب، المكيفة مع التضخم، نمت بنسبة 24% من 1980 إلى 2000، حتى حينما تناقصت حصة التعليم العالي من إنفاقات الدولة (المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، 2003). ازدادت أيضاً مصادر أخرى للريع المؤسسي: ونما الدعم الفدرالي المكيف مع التضخم للكليات والجامعات العامة بنسبة 69%، وازدادت الرسوم والأجور بنسبة 117% (المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، 2003). إن صيانة المؤسسات، حتى في غياب اتجاهات سياسية رئيسية جديدة، لم تكن غير مكلفة.

وتواصلت إجراءات المسؤولية التي تم تأسيسها في حقبة النمو إلى فترة الصيانة، ولكن كان يشكك بقابليتها للتطبيق باستمرار من قبل هيئات الولاية التنفيذية والتشريعية. وقد انتهى الإجماع العام على قضايا مثل المسؤولية عن تمويل التعليم العالي بما أن الكليات والجامعات تنافست من أجل التمويل إزاء الاحتياجات القانونية لخدمات الولاية الأخرى: الرفاه، الرعاية الطبية، تصحيح الأحداث، والمدارس العامة. وبدأت سلطات ميزانية الولاية تسأل ما الذي تحصل عليه الولاية مقابل دعمها، وهي أسئلة لم تكن الإجابة عليها ممكنة من قبل إجراءات مدخلات تقليدية كهذه مثل نسب الطلاب وهيئة التدريس أو تقارير الاعتماد الأكاديمي. وبدأ اهتمام الولاية المتزايد في وضع ميزانية الأداء في هذه الفترة (انظر الفصل العاشر).

لماذا هناك حاجة إلى مسؤولية جديدة

كان رأس مال أميركا التعليمي - شعبها المتعلم - أساس نجاح الأمة دائماً. وقد اعترفت السياسة الفدرالية بهذا في قانون موريل* لعام 1862 القاضي بمنح الأراضي لبناء الكليات عليها، وقد طبقته سياسات الولايات. كان هذا إنجازاً ضخماً، ولكنه كان بداية فحسب. ووسّع قانون شرعة الحقوق الفرصة بشكل ضخم بعد الحرب العالمية الثانية، وهكذا فعل نمو كليات المجتمع المحلي. كانت هذه إنجازات ضخمة بحسب أي مقياس عالمي حقيقي، ورفعت بشكل كبير من مستوى التحصيل العلمي في أنحاء الولايات المتحدة. فتاريخ التعليم العالي في هذه البلاد كان تاريخ توسيع متواصل، وإن كان متقطعاً، للفرص التعليمية ومراجعة توقعاتنا من الكليات والجامعات، استجابة لتغيرات اجتماعية واقتصادية كمثّل التصنيع، وحركة الحقوق المدنية، والحرب والحرب الباردة.

تطور التعليم العالي الأميركي في العقود الأربعة التي تلت الحرب العالمية الثانية بحسب المقدمة المنطقية القائلة أن التعليم والتدريب بعد المدرسة الثانوية يجب أن يُوسّع ويُقيّد في آن، أي نتيجة لذلك، يمكن أن تُوزع فرص الدراسة في الكلية بشكل مساوٍ على جزء منتقى من السكان، وهكذا تُوزع دون ضرر للأفراد والمجتمع. استناداً إلى هذه المقدمة المنطقية، تمتلك أنظمة الولاية الناتجة خصائص تبتغي المساواة في الفرصة والانتقائية في آن: مثلاً، السهولة النسبية في الدخول إلى صيغة ما من التعليم ما بعد الثانوي، ونسب التسرب المرتفعة، ومبادئ نظام الجدارة لإدارة القبول في مؤسسات انتقائية. وبما أن الأمة والكليات ركزت بنحو متزايد على المساواة، فإن السياسة شددت على التخصيص المتساوي لفرص الدخول إلى

* لقد أقر قانون موريل الأول عام 1862 في الولايات المتحدة الأمريكية، وبموجبه منحت الحكومة الأراضي لإنشاء الكليات عليها، وقد شمل جميع الولايات القديمة والجديدة.

الكلية، أي التخصيص الذي يُخفّض إلى الحد الأدنى، وفي النهاية، يستأصل تأثيرات التفرقة بين الجنسين، والسلالة، والدخل في تخصيص فرص الدخول إلى الكلية. ووفقاً لأي مقياس تاريخي، أنتج هذا النظام الأميركي الفريد، زيادة ملحوظة، وإن لم تكن متساوية، في التسجيل في التعليم العالي، وفي المشاركة وانهتصيل في العقود التي تلت الحرب. وقد كانت المقدمة المنطقية المتضمنة ناجحة في زمنها. ولا يمكن أن تُعد خاطئة إلا من خلال الإدراك المؤخر، هذا إذا حدث الأمر. وكان توسع المشاركة في التعليم العالي، ورفع مستويات التحصيل القومي للتعليم، أحد قصص النجاح في أميركا بعد الحرب العالمية الثانية، وهو نجاح جعلته ممكناً السياسات الفدرالية وتلك الخاصة بالولاية، وتوسع القدرة المؤسسية، وقدرة سوق العمالة على امتصاص العمال الأفضل تعليماً. وفي النصف الأخير من القرن العشرين، كانت الولايات المتحدة قائد العالم في توسيع الفرص والمشاركة التعليمية، وحصدت فوائد اقتصادية واجتماعية مهمة.

ومن أجل رصد التحول الثاني الرئيسي في التعليم العالي الأميركي بعد الحرب، كما فعلنا مع تحولات أواخر القرن التاسع عشر ومنتصف العشرين، يجب أن ننظر المرء أولاً ليس إلى الجامعة وإنما إلى القوى الخارجية التي تصوغ حاجة المجتمع إلى التعليم والتدريب بعد المدرسة الثانوية. فعند منعطف القرن، كان هناك شك قليل بأن الأكثر قوة وانتشاراً كانت البنية المتغيرة للتوظيف، وهي ظاهرة عالمية حث عليها الاقتصاد المستند إلى المعرفة. ذلك أن معظم الوظائف التي تدعم مستوى معيشة طبقة وسطى تتطلب التعليم والتدريب بعد الثانوية. وفي العقدين المنصرمين، انحدر الدخل المتكيف مع التضخم للأميركيين الذين يمتلكون تعليماً ثانوياً أو أقل، بينما ازدادت فوائد دخل العمال المتعلمين في الكلية بشكل درامي، بما أن أعداد العمال الذين حصلوا على تعليم وتدريب بعد الثانوية ازداد بنسبة 20٪ (كارنيفيل ديسروتشرز، 2003). ودعا عالما الاقتصاد أنطوني كارنيفيل

ودونا ديسروتشرز هذه الظاهرة، التي بدأت في الثمانينيات "نقطة تحول درامية من الاقتصاد العمالي القديم إلى اقتصاد المعرفة الجديد" (2003).

بالنسبة للأفراد، إن التعليم والتدريب على مستوى الكلية شرط ضروري للتوظيف يمكن من مشاركة كاملة في اقتصاد المعرفة الذي أعيد بناؤه. فالاقتصاد المستند إلى المعرفة يعاقب الأفراد والأمم والدول وكذلك الجماعات ذات التعليم المتدني. ويتطلب النمو الاقتصادي رأس مال تعليمياً بوزن غير مسبوق. وتمتلك المجتمعات الأكثر نجاحاً في رفع التحصيل العلمي فائدة في التنافس العالمي من أجل تلك الأعمال والوظائف التي تحصد فوائد اقتصاد المعرفة. ولم تكن هذه الدروس الاقتصادية غائبة بالنسبة لبقية العالم.

لم تعد الولايات المتحدة تقود العالم في عدد من المؤشرات التعليمية المهمة للموضع التعليمي للراشدين الشباب. فبحسب المقارنات الدولية الأحدث، التي قامت بها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تم تجاوز الولايات المتحدة في نسبة السكان الذين في سن الخامسة والعشرين أو أكثر، الذين يسجلون في صيغة ما من التعليم الثانوي، والذين يحصلون شهادة ما بعد ثانوية من أي نوع، والذين يحملون شهادة بكالوريوس. لم تتراجع الولايات المتحدة نهائياً، ولكن نسبة تقدمها تراجعت أمام أمم أخرى في هذه المقاييس. إن إدراك علاقة التعليم والتدريب بعد التعليم الثانوي مع الاحتمالات الاقتصادية للأفراد والمجتمعات هو أكثر تطوراً في بعض الأمم الأخرى، وبينها كثير من الأمم المنافسة لنا (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2003).

وتماماً كما تتراجع الولايات المتحدة أمام أمم أخرى في التعليم العالي لسكانها الشباب، تشير تقديرات قوة العمل إلى أن حاجة الأمة إلى مزيد من العمال الذين يمتلكون مستويات عليا من المعرفة والمهارات يهدد بتجاوز العرض (supply). وتحتمل الدراسات الديمغرافية والمتعلقة بقوة العمل نمواً متديناً لقوة العمل في

العقدين القادمين بما أن الذين ولدوا في مرحلة ازدهار الولادات (الانفجار السكاني) يتقاعدون وعدد الوظائف التي تقتضي عمالاً حاصلين على تعليم في الكلية يزداد. وحتى تقديرات المحافظين تتنبأ بنقص مهم في العمال المؤهلين بين الآن وعام 2020 في وظائف ستتطلب على الأقل بعض التعليم الجامعي. ويصف تحليل لمجلة بزنس ويك (برنشتاين Bernstein، 2002) سوق العمل المحتمل في فترة ما بعد الانكماش كسوق بائع ويحدّر أرباب العمل من "قوة عمل مشوّهة ونقص في المهارات" وشيك، وخاصة النقص في العمال المتعلمين في الكلية. ويقدر التحليل أن النقص في العمال الحاصلين على مهارات جامعية سيصل إلى أربعة عشر مليوناً بحلول عام 2020.

وتقترح تقديرات سوق العمل أن الوظائف التصنيفية للتعليم، وكذلك الانقطاعات داخل التعليم (مثلاً، من الثانوية إلى الكلية، كلية السنتين إلى كلية الأربع سنوات، التسجيل في الكلية في برنامج أو إتمام الشهادة) التي يمكن أن تكون قد أسهمت في الفعالية يمكن أن تكون مختلفة وظيفياً في وقت يكون فيه رفع مستويات المعرفة والمهارة لمزيد من الأميركيين حيويًا للتنافس الاقتصادي ومستوى معيشة مرتفع. هل تستطيع الأمة تحمل فقدان 33٪ من طلاب الصف العاشر الثانوي الذين لا يكملون الثانوية أو أن ترسل فقط 38٪ من الذين يتخرجون إلى الكلية؟ هل نستطيع أن نجعل 26٪ من أولئك الطلاب يكملون عامهم الثاني ونرى فقط 18٪ يتخرجون بشهادة بكالوريوس في مدة معقولة من الوقت (إيويل، جونز، وكيلى، 2003).

واعتقد كثير من المربين وداعميهم ورعاتهم دوماً أن ما تحتاجه البلاد هو أكثر مما يقدمه التعليم. على أي حال، لم يحصل أبداً من قبل أن أشارت "حقائق الحياة" الديمغرافية والاقتصادية إلى الاستنتاج بأن معظم الأميركيين يحتاجون إلى

التعليم والتدريب بعد الثانوية وأن الاقتصاد سيتطلب تعليماً على مستوى الكلية من كل قوة العمل كشرط ضروري للرفاهية القومية. وينبغي أن تُصمم الأولويات الأعلى القومية والخاصة بالولاية كي ترفع - بشكل ملحوظ - مستوى التحصيل العلمي للسكان. سيتطلب هذا سياسات عامة، وبينها مسؤولية عامة وتمويل، تتجاوز بكثير مبادرات الماضي الأولى والناجحة جداً.

يتطلب تغيير الظروف الاجتماعية إعادة فحص للأهداف العامة للتعليم العالي، لكيفية خدمة هذه الأهداف، وللمعايير ذات الصلة من أجل المسؤولية العامة. وإذا اقتضت الحاجات الاجتماعية زيادة مهمة في المشاركة والتحصيل الجامعي، فعندئذ من المرجح أن تكون هناك حاجة إلى التغير والابتكار في كل من الممارسة والسياسة العامة: سيقضي الأمر إصلاحات في القرن الواحد والعشرين من أجل مماثلة للأهمية النوعية والكمية لمبادرات عقود ما بعد الحرب العالمية الثانية. إن تحقيق تغير كهذا في التعليم العالي لن يكون أقل صعوبة من إنشاء نظام تعليم ابتدائي - ثانوي "لا يترك طفلاً في الخلف". وفي النهاية، يمكن أن يكون التحدي هو إدخال التدريب والتعليم على مستوى الكلية كضرورة من أجل "عدم ترك أي طفل في الخلف".

ومن غير المرجح أن يلبى الإرث الحالي لسياسات ما بعد الحرب العالمية الثانية ثلاث ضرورات متلازمة جداً: (1) تأمين فرص للأفراد في أسواق العمل التي أعيد بناؤها، (2) تلبية الاحتياجات القومية والخاصة بالولاية والجماعة المحلية لقوى عمل ذات كفاءة، و(3) الحفاظ على جودة حياة مرتفعة وديمقراطية صحية. إن أنبوب التعليم السَّرب لن يكفي لتأمين مستوى معيشة طبقة وسطى لأعداد كافية من الأميركيين، ولن ينتج المعرفة والمهارات التي يحتاجها الاقتصاد. وتركز المقاييس السابقة للمسؤولية بشكل حصري على جامعات وكليات فردية، وهي إجرائية وإدارية بشكل كبير في

شخصيتها، وتفشل عادة في التركيز على النتائج والأهداف العامة الأكثر حساسية والتي هي السبب للاستثمار العام في التعليم العالي.

وفي إطار الفدرالية الأميركية، تستقر السياسة العامة الرئيسية المسؤولة عن التعليم الابتدائي، والثانوي، والعالي في الولايات، وستواصل الكليات والجامعات العامة أن تكون مسؤولة أمام الولايات. فأهداف السياسة العامة العلنية والانتباه المدعّم من قبل الولايات وقادة التعليم العالي هي شروط ضرورية لزيادة التحصيل العلمي. ولن تضمن سياسة الولاية، بذاتها، التحصيل العلمي المطلوب، ولكن بدون بنية تحتية سياسية مصممة بروية فإن التحصيل المطلوب غير مرجّح. ستحدد بنية تحتية كهذه أهداف أداء واضحة للولايات والمؤسسات، وتراقب التقدم، وتستخدم التمويل العام كحافز للتأثير في تقدم محسّن. إن إعادة تصميم سياسة الولاية لمعالجة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للقرن الواحد والعشرين هي مهمة مروعة، مهمة يجب أن تصل إلى عناصر لا تُحصى للتعليم العالي، وبينها التمويل والمسؤولية. وفي غياب إطار سياسة عامة داعم، فإن التغير التعليمي الكبير غير مرجّح.

ستكون موازنة المصالح العامة والمصالح المؤسسية حساسة وصعبة في وقت يُعدّ فيه التعليم العالي محورياً لرفاه معظم أفراد المجتمع. وستكون متطلبات المسؤولية العامة أكثر وضوحاً من الاعتماد التقليدي على الحكم المهني ومقاييس المدخلات، التي يجب أن يكملها أو يحل محلها دليل الأداء والنتائج في بعض الأمثلة. فالقيادة جوهرية داخل الجماعة المحلية للتعليم العالي وبين صانعي السياسة العامة من أجل توسيع المدخل والتحصيل. وإذا غابت هذه القيادة المشتركة، فإن تدخلات السياسة العامة المضادة للإنتاج باسم المسؤولية العامة مرجّحة؛ وسوء استخدام الرائز المقتن أحد الأمثلة على ذلك. وبما أن معظم التمويل العام مخصص للصيانة المؤسسية وليس للأداء فإن الرسالة السياسية الضمنية ستدعم الوضع القائم.

بطاقات تقارير الولاية : خطوة أولى

في سنة 2003، كانت سياسات وممارسات الولاية من أجل التعليم العالي، وبينها تلك المتعلقة بالمسؤولية، نسخاً مرقعة لتراث من فترات التوسع والصيانة المؤسسية في النصف الأخير من القرن العشرين. ومن غير المرجح أن تلبي هذه السياسات والممارسات احتياجات البيئة الجديدة للقرن الواحد والعشرين. ففي معظم الولايات، ستكون هناك حاجة لتصميم سياسات جديدة حول هدف وتوقع إتمام شامل للتعليم الثانوي، وسيتبعها على الأقل عامان من التعليم والتدريب بعد الثانوية.

نقترح أن تبدأ المسؤولية الجديدة بالاحتياجات التعليمية للولاية، بعد التحديد العلني للأهداف العامة لنظام التعليم العالي واختراع مقاييس تستطيع الولاية بواسطتها أن تراقب تقدمها نحو تحقيق تلك الأهداف. فاهتمام الولاية برفع مستويات المعرفة والمهارات لدى سكانها هو هدف عام محوري. ويجب أن تعرف الولايات في سياق الاحتياجات العامة الأدوار وتقوم إسهامات الكليات والجامعات. وتضع أولويات للدعم المادي.

سنجادل أن السبب الرئيسي لعجز جميع أنظمة المسؤولية الخاصة بالولاية في السنوات الأخيرة، وبينها جميع برامج التقويم، وتمويل الأداء، وأنظمة الميزانية المفروضة من الدولة، هو أنها صُممت من أجل أهداف مؤسسية وفعالية وليس من أجل أهداف واحتياجات عامة. فالمؤشرات والمقاييس الموجودة يمكن أن تكون وسائط صحيحة للفعالية أو الصحة المؤسسية، لكنها غالباً ما تقدم القليل للجمهور وسلطات الولاية التي تحاول فهم أية فروق تحدثها الكليات والجامعات، فردياً أو جمعياً، في معالجة الاحتياجات الخاصة وردم الفجوات التعليمية.

ويجب أن تكون أولويات سياسات الولاية العامة، وكذلك المسؤولية والتمويل، هب التركيز على الوضع التعليمي لسكان الولاية. وناقش بيرك في "إعادة ابتكار

المسؤولية" (الفصل العاشر) الاهتمام المتنامي بمقاييس الأداء المؤسسي التي يمكن أن تصل إلى أولويات ولاية. وإذا ما تم توسيعها بشكل كبير، كما نعتقد، فإن "رأس المال التعليمي" سيكون بين الأولويات العامة الأعلى، عندها من المرجح أن يستمر الاهتمام بمقاييس الأداء، ويمكن أن توسع إجراءات المسؤولية بشكل جيد كي تشمل أداء نظام الولاية برمته.

يبدو أن هناك حاجة لتحول في السياسة العامة بعيداً عن السياسات العامة التي تساوي ضمناً بين وظيفة الكليات وأهداف الولاية العامة، نحو سياسات تضع بشكل واضح تحسين رأس المال التعليمي الخاص بالولاية - التحصيل العلمي لسكانها - على رأس قائمة اهتماماتها. فالأداء المؤسسي وحده هو مقياس غير سليم لأداء الولاية، ذلك أن المؤسسات الفعالة توجد حيث هناك احتياجات تعليمية مهمة غير ملبأة. فالخطوة الأولى في المسؤولية الجديدة هي قياس درجة حرارة تعليم الولاية من أجل قياس كم عدد الذين تعلموا وكيف تعلموا جيداً، بالمقارنة مع احتياجات وأهداف الولاية الحالية والمحتملة. إن جدول أعمال سياسة الولاية، وآليات التمويل العام، والمسؤولية المؤسسية يجب أن ينبعوا من تقويم رأس المال التعليمي.

ومن أجل مساعدة الولايات في هذا التحول، أعد المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي ونشر تقرير ولاية بعد ولاية، قياس 2000 وقياس 2002. ويقدم كل منهما تقويماً مشابهاً لأداء كل ولاية في أبواب أساسية تتعلق برأس المال التعليمي الخاص بالولاية. ومن خلال تصميم بطاقات التقارير، علم المركز القومي بوجود بطاقات تقارير في مجالات أخرى من مسؤولية الولاية، ومنها تعليم المدرسة العامة، وضع الأطفال، ومشاركة الولاية في الاقتصاد الجديد. تلك التي اعتُبرت أنها أكثر فعالية اشتركت في خصائص كثيرة أدخلت في بطاقات تقارير القياس حول التعليم العالي:

- شددت بشكل رئيسي على النتائج، والمحصلات، والأداء وليس على جهد أو عملية القياس.
- اعتمدت بشكل أكبر على مقاييس كمية وليس على آراء وأحكام المؤلفين أو الرعاية.
- حضرته هيئات مستقلة لم ترتبط بشكل مباشر بمقدمي الخدمات العامة أو صانعي سياسة الولاية المسؤولين.
- قدمت، وأولت ووزعت مكثفات على جمهور عريض (مع انتباه إعلامي فعلي) اشتمل على أخصائيين، ومهنيين، وصانعي سياسة ولكن لم يقتصر عليهم.
- تكررت في فواصل منتظمة لمراقبة التقدم أو التراجع.
- بدأت بالمعلومات المتاحة الأكثر موثوقية وعملت كي تصقل وتحسن المعطيات والمنهج في كل مرة.

ولأن الولاية هي وحدة التحليل لدراسات عملية القياس، فإن التقارير، بالنتيجة، تقوم كيف يخدم التعليم العالي سكان الولاية جيداً، وليس إن كانت الولاية تمتلك كليات وجامعات جيدة (كما نعتقد أن كل الولايات تملك). وكجزء من هذا المنظور، تعترف بطاقات التقارير أنه من وجهة نظر الولاية، تعتمد جودة التعليم العالي على فعالية مدارسها الابتدائية والثانوية في تحضير سكانها الشباب من أجل الكلية. أما التحدي المائل أمام صانعي سياسة الولاية، وكذلك أمام المربين، فهو النظر إلى النظام التعليمي بكامله من منظور أولئك الذين يجب أن يفأوضوا مستوياته وبنائه. بالنسبة للطلاب، إن السلسلة المتصلة للتعليم يجب أن تكون هذ الحقيقة المحورية، وليس العلب التنظيمية التي تقسم التعليم من أجل أهداف

الإدارة والسياسة والتمويل والمسؤولية والتنظيم. من هنا، إن الباب الأول للقياس، والذي هو "التحضير"، يشجع صانعي السياسة على تبني منظور "كي - 16" (من الروضة للكلية).

إن المقدمة المنطقية الثانية المتضمنة للقياس هي بما أن أداء التعليم العالي يؤثر على قاطني كل ولاية، فهو يعتمد على إسهامات جميع مؤسسات التعليم العالي المتنوعة في الولاية: العامة والخاصة، ذات السنتين والأربع سنوات، الأكاديمية والمهنية، والتقنية، المستندة إلى الجامعة وإلى التعليم عن بعد، الربحية وغير الربحية. وبغض النظر عن طبيعة هذه المؤسسات، فهي تمثل جزءاً من صورة أداء الولاية التي يرسمها القياس. ومهما كان العدد، تستطيع الولاية أن تمتلك مقاربات سياسية تشجع الأداء المؤسسي على تحسين الأداء الإجمالي العام للولاية ككل.

تماشياً مع التحول الجوهري لنموذج السياسة من الصيانة المؤسسية إلى رأس المال التعليمي، فإن المؤشرات والأبواب المستخدمة في بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية تقيس تقدم الولايات في رفع مستويات التعليم لدى سكانها، وليس نجاح كليات وجامعات معينة.

يقوم القياس كل ولاية ويمنحها درجات على أجوبة لهذه الأسئلة:

التهيئة: درجة استعداد الطلاب للتعليم بعد الثانوية؟

المشاركة: كم من الفرص المتاحة للطلاب كي يسجلوا في التعليم بعد

الثانوية؟

التوفر: بعد شرح تكاليف الكلية والمساعدة المالية للطلاب، أي نسبة من

دخل الأسرة في كل ولاية مطلوبة لتغطية عام من الدوام في الكلية؟

الإتمام: كم عدد الطلاب الذين يحصلون فعلاً على شهادات ووثائق؟

الفوائد: أية مكاسب اقتصادية، مدنية، واجتماعية تستمد الولاية من سكانها المتعلمين في الكلية؟

التعلم: ما هو المعروف عن تعلم الطلاب بالمقارنة مع ولايات أخرى؟ (جميع الولايات مُنحت "غير كامل" في هذا الباب في قياس 2000 و2002).

وتقدم الأجوبة على الأسئلة التي طُرحت لكل باب (عدا التعلم) من قبل معطيات كمية متاحة للجمهور من خلال المؤشرات الموضحة في الجدول 2.9.

وتؤلف هذه الأبواب الستة الحاصلة على درجات ومؤشراتها إطار سياسة ولاية للتعلم والتدريب بعد المدرسة الثانوية. (وقد طورت جميع الولايات بطاقات تقاريرها الخاصة، وعدة منها أضافت أبواباً تُدخل أولويات سياسة ولاية، وبينها البحث، وتعليم بعد التخرج والتعليم المهني، والتنمية الاقتصادية). ويمثل كل باب مظهراً من التعليم تستطيع الولاية أن تمارس عليه، بغض النظر عن صورته المؤسسية، تأثيراً سياسياً قوياً. ولكل باب، عدا تعلم الطلاب، هناك معطيات كافية لمقارنة الأداء في الولايات.

والدرجات في كل باب مستمدة من وضع مقارنات على كل الولايات إزاء تلك التي تؤدي بشكل أفضل في ذلك الباب. فالدرجات الممنوحة من أ إلى فاء، بالتالي، تقوم كل ولاية وفق مقياس عالمي حقيقي تم إنجازه من قبل الولاية التي تؤدي بشكل أفضل.

الجدول 9-2

بطاقة تقرير خمسين ولاية: أبواب الأداء ومؤشراته

التحضير: مدى جاهزية الطلاب للتعليم بعد الثانوية؟			
أوراق اعتماد الثانوية	أرصدة مقرر الرياضيات	أرصدة مقرر العلوم	الجبر في الصف الثامن
التقدم في الرياضيات	التحسن في القراءة	التقدم في العلوم	التقدم في الكتابة
مستوى متدني في	امتحان التعيين المتقدم	المستوى الأعلى في	امتحان دخول الكلية
الرياضيات		الرياضيات	

المشاركة: كم من الفرص تقدم للطلاب للتسجيل في التعليم ما بعد الثانوي؟				
السبة من الثانوية إلى الكلية	تسجيل الراشدين الشبان	تسجيل الراشدين الذين في سن العمل		
التوفر: بعد شرح كلف الكلية والمساعدة المالية للطلاب، كم من نسبة دخل الأسرة مطلوب لتغطية عام في الكلية؟				
قدرة الأسرة على الدفع في كليات المجتمع المحلي	قدرة الأسرة على الدفع في كليات الأربع سنوات العامة	قدرة الأسرة على الدفع في كليات الأربع سنوات الخاصة	المساعدة المالية المستندة إلى الحاجة	الكلية ذات السعر المنخفض
الإتمام: كم من الطلاب يحصلون فعلياً على الشهادات والوثائق؟				
عودة الطلاب في كليات العاميين	عودة الطلاب في كليات الأربع سنوات	إكمال شهادة البكالوريوس في 5 سنوات	إكمال شهادة البكالوريوس في 6 سنوات	إتمام كل الشهادات
فوائد: ما الفائدة الاقتصادية، والمدنية، والاجتماعية التي تستمدّها الولاية من سكانها المتعلمين في الكلية؟				
راشدون شهادة بكالوريوس أو أعلى	دخل متزايد من شهادة البكالوريوس	دخل متزايد من كلية ما أو درجة زمالة	تصويت السكان	إسهامات خيرية
معرفة القراءة والكتابة الكمية	معرفة الكتابة	معرفة التوثيق		
تعلم: ما هو المعروف عن تعلم الطلاب بالمقارنة مع ولايات أخرى؟				
منحت جميع الولايات درجة "غير كامل" في هذا الباب في قياس 2000 و2002 بسبب الافتقار إلى مؤشرات ذات صلة عبر الولايات				

اختير هذا المنهج في منح الدرجات من بين مناهج أخرى أخذت بعين الاعتبار، كمثل وضع مقياس عشوائي، أو وضع الدرجات على المنحني. لهذا، اختير كل من منهج ولقب القياس من أجل تشجيع مستويات عليا من الأداء قابلة للإنجاز بشكل واضح.

وتبقى بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية، والتي يصدرها كل عامين المركز القومي، عملاً قائماً؛ وسيتم نشر الأداء الثاني في عام 2004. وقد اكتشفت عدة دول، على أي حال، أنها أدوات تشخيص مفيدة. وتستطيع بطاقة تقرير ولاية، إذا ما

جُمعت مع معطيات ولاية أكثر تفصيلاً، واستخدمت بطاقة تقرير ولاية بعد ولاية خاصة بالمركز القومي كقالب، أن تركز الانتباه على نقاط قوة وضعف نظام تعليم عال خاص بولاية؛ وتقل تركيز قادة السياسة بعيداً عن جدول الأعمال المؤسسي نحو جدول أعمال عام مستند إلى أهداف واحتياجات وفجوات تعليمية؛ ويستطيع أن يسبب انتقالاً مماثلاً في السياسة نحو الأداء وبعيداً عن المدخلات والعمليات المؤسسية⁽²⁾.

المسؤولية وما وراءها

تتطلب المسؤولية الفعّالة أن تعرّف الولايات الأهداف والاحتياجات العامة وأن تصمّم بعناية إجراءات مسؤولية لمراقبة التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف وتلبية تلك الحاجات. وتتطلب المسؤولية الجديدة، كما هي مطروحة هنا، أولاً الإفصاح عن الأهداف العامة ومن ثم القدرة على مراقبة التقدم أو التراجع. وبدون تمييز لأولويات السياسة العامة الشاملة للولاية، كمثل تلك التي وضعت في بطاقات تقارير القياس؛ فإن سياسات الولاية (وبينها سياسات المسؤولية العامة) تميل إلى أن توجد في فراغ، وغالباً كوسائل منفصلة عن الغايات.

نختلف مع أولئك الذين ينتقدون أنظمة ميزانية الأداء الحالي لعدم فعاليتها في الوصول إلى الأقسام وهيئة التدريس. وإذا كانت هذه الأنظمة غير فعّالة، فإن السبب هو أن القادة المؤسسين غالباً ما ينظرون إلى دورهم كحماة لدوائهم الأكاديمية الداخلية مما يُرى كتدخلات ولاية غير ملائمة. ونعتقد أن هؤلاء القادة يستجيبون تماماً بنحو مختلف إلى أولويات وأهداف سياسة معلنة خاصة بالولاية. وإذا ما رافق مسؤولية أداء الولاية والمؤسسات حوافز تمويل عامة قوية ومصممة من جديد، فإن هذا سيجعل المؤسسات مسؤولة عن النتائج أمام الولايات والجمهور؛ وسيخصص الموارد بالتالي؛ ويتوقع من قادة المؤسسات أن يفسّروا، ويترجموا،

ويطبقوا في الداخل شروط مسؤولية شاملة للولاية. وإذا ما تم تصميم وربط نظام المسؤولية والنظام العام بنحو ملائم، فعندها ستجد مجالس الإدارة، ورؤساء الجامعات والكليات، والعمداء، وحتى رؤساء الأقسام أن من مصلحتهم الاستجابة إلى أهداف وحوافز عامة. وستجد الولايات أن من مصلحتها الأفضل أن تتبنى تركيزاً مدعوماً على الأداء وعلى تجنب مسائل تتعلق بالإدارة المؤسسية والإجراء.

وركز كثير من النقاش القومي ونقاش الولاية للمسؤولية العامة والتمويل على الجوانب التقنية للبروتوكولات، والمؤشرات، والمقاييس. وفي تجربتنا، تمتلك معظم الولايات القدرة على معالجة مسائل تقنية كهذه. ولم تتعثر الولايات في السنوات الأخيرة في مسائل تقنية لا يمكن رصدها وإنما في مسائل السياسة المهيمنة للأهداف العامة للتعليم، وعلاقة الأداء المؤسسي بهذه الأهداف. وفي غياب الإفصاح عن أهداف واحتياجات الولاية، نشك بأن أي نظام مسؤولية، مهما كان معقداً في بنائه، سيحدث أي تأثير على الولايات أو على الكليات والجامعات التي تكون الولاية مسؤولة عنها.

لا نستخف بالصعوبات السياسية والتعليمية الكبيرة التي تحول دون تعديل البنية التحتية لسياسة التعليم العالي الناجحة تاريخياً في البلاد. ولكن يمكن مواجهة هذا التحدي. فتوسع التحصيل العلمي، الذي نعتقد أنه مهم، له سوابقه في توسع التحصيل العلمي في قانون موريل وقانون شرعة الحقوق. إن المسؤولية وسيلة لتحقيق غاية. وفي هذه الحقبة التي تتميز باقتصاد عالمي مستند إلى المعرفة، ستكون الغاية التي نتبأ بها زيادة غير مسبوقه في التحصيل العلمي ورأس المال التعليمي. فالمسؤولية العامة في هذه البيئة الجديدة يجب أن ترتبط بالأهداف والأولويات العامة، وكذلك بالكليات والجامعات.

هوامش

- (1) من أجل نقاش موسّع أكثر لرأس المال التربوي وعلاقته مع التعلم على مستوى الكلية، انظر كالان وفيني، 2002.
- (2) من أجل وصف لمقاربة واحدة للمسؤولية التي تصف مقاييس ولاية، ونظام، ومسؤولية مؤسسية وعلاقاتها، انظر شولوك، 2003.

الفصل العاشر

إعادة ابتكار المسؤولية

من القواعد البيروقراطية إلى نتائج الأداء

جوزيف سي. بيرك

شهدت التسعينيات تغيراً درامياً في مفهوم المسؤولية من الخضوع للقواعد إلى إنتاج النتائج. فكتاب إعادة ابتكار المسؤولية الذي نُشر في أوائل العقد، أعلن بياناً جديداً للمدراء العامين (أوسبورن Osborne وجايلر Gaebler، 1992). يجب أن يديروا مؤسساتهم من أجل نتائج أولوية لا أن يخضعوا لقواعد بيروقراطية، ويجب أن يحولوا هيئاتهم من مزود إلى هيئات مهتمة بالزبائن. أما الهيئات العامة، مثل العمل الخاص، فتستطيع أن تحسن الأداء فيما تلغي مركزية العمليات من خلال التشدد في وضع الأهداف وتقييم النتائج والتساهل في وسائل إنجاز الأولويات.

ولاءت المسؤولية الجديدة عن الحكومة والعمل، التي طالبت بالإدارة وتفكيك المركزية في آن، الحقبة الجديدة للمعرفة والمعلومات، التي غداها إبداع وبراعة عمال المعرفة. واستنتج عدد من الحكام والمشرعين أن ما كان جيداً للعمل والحكومة يجب أن يكون جيداً أيضاً لصناعة معرفة التعليم العالي. وفي نهاية التسعينيات، أكد تقرير مؤتمر المائدة المستديرة لنورث داكوتا المفهوم المتغير لمسؤولية التعليم العالي: "إن تعريف نورث داكوتا للمسؤولية هو تعريف الثمانينيات الموجه بنحو مباشر إلى المسؤولية المالية. أما إجراءات المسؤولية فهي للوسائل وليست للغايات... هناك حاجة للانتقال من الإدارة المصغرة إلى... مسؤولية قوية عن الغايات وليس عن الوسائل" (المائدة المستديرة لنورث داكوتا، 2000).

أنتج العقد "ظاهرة أداء للتعليم العالي" (روبرت Ruppert، 1995). ونقلت المسؤولية الجديدة التركيز من الاهتمامات الأكاديمية إلى أولويات الولاية، ولكن بحلول نهاية العقد تحرك الزخم نحو قوى السوق، التي أنتجت مشاكلها الخاصة. وكما يحدث في غالب الأحيان، برهنت إعادة ابتكار المسؤولية في التعليم العالي أنها تتعلق بالإعلان أكثر من الممارسة.

وشجعت التطورات في بداية العقد على الانتقال من الخضوع البيروقراطي لبرامج الأداء. أولاً، شكك النقاد، الذين معظمهم من الحكومة وقطاع الأعمال، من نوعية وكمية تدريس الأساتذة وتعلم الطلاب، والانشغال بدراسات وبحث المتخرجين، وإهمال تعليم الطلاب غير المتخرجين، وازدهار الإدارة وموظفي الدعم، وازدياد "بطء المهمة" والانتشار غير المنظم للبرنامج. وقال النقاد إن الجامعات العامة قبلت كثيراً من الطلاب غير المؤهلين، وخرجت قلة قليلة جداً من المقبولين، وسمحت لكثير منهم أن يستغرقوا وقتاً طويلاً للحصول على شهادة، وأنتجت كثيراً من الخريجين دون معرفة ومهارات من أجل الحياة والعمل في حقبة معرفة ومعلومات (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وميناسيانس، 2002).

ستحول برامج أداء التسعينيات هذه الانتقادات العامة إلى أهداف سياسة. ثانياً، أدرك المزيد من الحكام والمشرعين أن النجاح الاقتصادي لولاياتهم يعتمد بشكل متزايد على قدرة كلياتهم وجامعاتهم العامة على إنتاج عمال معرفة للاقتصاد الجديد. أخيراً، خفف الانكماش الاقتصادي في أوائل التسعينيات من عائدات الولاية وأضعف تمويل الولاية للتعليم العالي. وعنت النتائج النهائية لهذه التطورات أن على التعليم العالي العام أن يرفع من الجودة، ويخفض التكاليف، ويستجيب لحاجات الولاية الجديدة. واقتضت الأزمة وضع برامج دفعت التعليم العالي العام إلى أن يفعل المزيد وما هو أفضل بما هو أقل. واختارت الكليات والجامعات العامة دوماً

أن تفعل المزيد. أما الآن فستحدد أولويات الولاية - وليس اهتمامات الجامعة - ماذا يجب أن يكون ذلك "المزيد".

ثالث الأداء

اعتقد مناصرو تمويل الأداء، ووضع ميزانيته، والإبلاغ عنه أن القول المأثور "ما يُقاس هو ما يُقوّم" كان نصف صحيح فحسب. فما يُموّل، وتوضع له ميزانية، أو ما يُمكن أن يُبلغ عنه فحسب، يستطيع جذب الانتباه في جامعات الولاية وفي المباني الحكومية في الولاية ويؤثر في أداء التعليم العالي. ورغم أن أمثلة برامج الأداء الثلاثة هذه قد سبقت التسعينيات، فإنها ازدهرت أثناء ذلك العقد. وقد قام تفكيك المركزية مع الإدارة بوسم المبادرات الثلاث. وعقدت مجالس إدارة التعليم العالي المنسّقة أو الموحدة، في أمثلة كثيرة، صفقة مع مسؤولي الولاية، وقايضت المزيد من المسؤولية بالمزيد من الاستقلالية. وقامت الصفقات بنقل المزيد من السلطة على التوظيف، والميزانيات، والعمليات إلى قادة الجامعة مقابل قبول المسؤولية عن المزيد من الإنتاجية، والأداء المحسّن، والاستجابة المعززة لأولويات الولاية (بلومنستيك، 1991). وفي نظرية "إعادة ابتكار الحكومة" الكلاسيكية، تبنت برامج الأداء الأولويات وقوّمت النتائج ولكنها سمحت لقادة الجامعة أن يختاروا وسائل الوصول إلى تلك الغايات. واستجابة للنقد العام، ركزت البرامج الثلاثة على تعليم طلاب البكالوريوس وأهملت البحث، وخاصة دراسات المتخرجين (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وميناسيانس، 2002).

تعريفات

إن التشوش الحاصل بين صانعي سياسة الولاية والجامعة حيال الاختلافات بين رفع التقارير عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل يقتضي تعريفات وتوصيفات لكل من هذه البرامج.

• يعتمد الإبلاغ عن الأداء على الدعاية من أجل دفع الكليات والجامعات إلى ملاحقة أولويات ولاية وتحسين الأداء المؤسسي. ويستند إلى فرضية أن المؤسسات والأفراد يؤدون بنحو أفضل حين يعرفون أن نتائجهم ستصبح علنية. وتقوم مجالس إدارة الولاية المنسقة أو الموحدة برفع تقارير دورية عن نتائج شاملة للولاية وأحياناً مؤسسية، معظمها للتعليم العالي العام، رغم أن بعضها، مثل ألاباما، وإلينوي، وميزوري، وتينيسي، تشتمل على معطيات محدودة للكليات والجامعات الخاصة (انظر الفصل الثاني). وترفع المؤسسات العامة غالباً تقارير بشكل منفصل عن أدائها. وتذهب التقارير عادة إلى الحكام، والمشرعين، وقادة الجامعة، وتظهر بارياد على موقع شبكة الإنترنت الخاص بمجالس التنسيق أو النظام والمؤسسات الفردية. وتشتمل بعض التقارير على معلومات موجهة إلى طلاب محتملين وأولياء أمورهم. ولا يمتلك الإبلاغ عن الأداء صلة رسمية مع تمويل الولاية أو وضع الميزانية. وينظر قادة الجامعة إلى الإبلاغ على أنه الأقل قابلية للاعتراض من بين برامج الأداء بينما يفضل مسؤولو الدولة، المتعرضون للضغط من أجل التمويل من جميع الجوانب، برنامجاً يعد بالمسؤولية دون تخصيص (بيرك وميناسيانس، 2002).

• يضيف تمويل الأداء ووضع ميزانيته نتائج مؤسسية إلى الاعتبارات التقليدية في وضع ميزانية الولاية، كمثال التكاليف الحالية، وتسجيل الطلاب، والزيادات الناجمة عن التضخم المالي. وتمثل الأخيرة عوامل أو مدخلات تتجاهل المردود والنتائج، مثل كمية ونوعية المتخرجين، ومدى وفوائد الخدمات للولايات والمجتمع. وقد تبنت بعض الولايات مسبقاً برامج تمويل كفي تشجع على أنشطة جامعية مرغوبة. وينفصل تمويل الأداء ووضع ميزانيته عن تلك الجهود الأولى من خلال تخصيص الموارد للنتائج المنجزة وليس للموعودة (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وسيربان Serban، 1998).

• إن تمويل الأداء يربط تمويل ولاية محددًا بشكل محكم إلى أداء الجامعة في مؤشرات فردية. ويركز على الطور التوزيعي لعملية الميزانية. فالعلاقة بين التمويل والأداء محكمة، وآلية، ونمطية. وإذا أنجزت كلية أو جامعة عامة هدفًا موصوفًا أو مستوى محسنًا على مؤشرات معروفة، تتلقى كمية محددة أو نسبة مئوية من تمويل الولاية.

• يسمح تنظيم ميزانية الأداء للحكام، والمشرعين، ومجالس إدارة التعليم العالي أن يفكروا بإنجاز الجامعة على مؤشرات الأداء كعامل واحد في تحديد مخصصات للكليات والجامعات العامة. فتتظيم ميزانية الأداء يركز على تحضير الميزانية وتقديمها ويهمل غالباً، أو حتى يتجاهل الطور التوزيعي لوضع الميزانية. ففي وضع ميزانية الأداء، تعتمد إمكانية التمويل الإضافي بسبب أداء جيد أو محسن، على حكم أو حصة الولاية والتنسيق، أو مسؤولي النظام.

إن فوائد وأضرار كل من هذه البرامج هي عكس الأخرى. ذلك أن وضع ميزانية الأداء مرنة ولكنه غير مؤكد؛ أما تمويل الأداء فمؤكد ولكنه غير مرنة. وبرغم هذه التعريفات، تنشأ الفوضى في غالب الأحيان في التمييز بين البرنامجين. فضلاً عن ذلك، أحياناً، تختفي تقريباً الصلة بين ميزانيات الولاية وأداء الجامعة في وضع ميزانية الأداء. والحصص المحددة من قبل أي من البرامج هي عادة قليلة، والتكاليف الحالية، وتسجيل الطلاب، وازدياد التضخم لا تزال تُمنح حصة الأسد من تمويل الولاية للكليات والجامعات العامة.

طرق الشروع

إن طرق الشروع تهماً، ذلك أنها تحدد مشاركة صانعي سياسة الولاية والجامعة. وتختلف طرق الشروع الثلاث جوهرياً.

1. مفروضة - وموصوفة: إن قانون الولاية يفرض البرنامج ويصف مؤشرات الأداء في آن.
2. مفروضة - غير موصوفة: القانون يفرض البرنامج لكنه يسمح لهيئات تنسيق الولاية، بالتشاور مع قادة الجامعة، أن تقترح المؤشرات.
3. غير مفروضة: تتبنى مجالس إدارة التنسيق أو النظام الخطة بدون قانون بالتعاون مع مسؤولي الجامعة.

تقوّض الأوامر المفروضة، وخاصة الوصفات، دعم البرنامج في المجتمع المحلي الأكاديمي. وهذه الأوامر المفروضة من مسؤولي الولاية، تتجاهل أو تستخف بأهمية الاستشارة مع قادة التنسيق والنظام والجامعة. وبشكل معكوس، إن البرامج غير المفروضة تترك صانعي سياسة الولاية بدون إحساس بملكية المبادرات. ويعني غياب الاستشارة غياب القبول في فروع الكلية والمباني الحكومية.

ومهما كانت طريقة الشروع، فإن طول وفعالية برامج الأداء تعتمد على الدعم المضمون والمتواصل لمسؤولي الولاية، والتنسيق، والجامعة. وحتى البرامج غير الإلزامية هي غالباً شيء ما أقل من تطوعي. ذلك أن مسؤول تنسيق في ولاية أركنسو، طلب عدم ذكر اسمه، أقر حياال برنامجهم غير الإلزامي في تمويل الاداء: "فعلناه لأنفسنا قبل أن يفعلوه لنا" (بيرك ومعاونوه، 2002).

لقد فرض القانون كثيراً من البرامج الأولى في تمويل الأداء ووضع ميزانيته و، في حالة تمويل الأداء، وصف أيضاً المؤشرات. ولكن إلزامات تمويل البرامج تلاشت مع مرور العقد. ذلك أن مسحنا السنوي لمسؤولي تمويل التعليم العالي في الولاية في حزيران 2003 أظهر أن 53٪ من برامج التمويل الحالية غير إلزامية، ولم يتم بتقديم وصفة المؤشرات إلا 27٪ من الخطط الإلزامية. يمتلك وضع ميزانية الأداء 57 مؤشراً إلزامياً، لكنه لا يملك إلا 10٪ من المؤشرات الموصوفة. وقد بدت الإلزامات

القانونية أكثر على أنها القاعدة في الإبلاغ عن الأداء، بثلاثين بدءاً من القانون، ولكن أقل من ربعها أملى المؤشرات (بيرك وميناسيانس، 2003).

برامج الأداء: العناصر المشتركة

يشترك تمويل الأداء، ووضع ميزانيته، والإبلاغ في بعض العناصر المشتركة (بيرك ومعاونوه، 2002؛ وبيرك وميناسيانس، 2003؛ بيرك وسيربان، 1998).

- تشمل أعراض البرنامج، المعترف بها أو الضمنية، على إظهار المسؤولية الخارجية، وتحسين الأداء المؤسسي، وتلبية احتياجات الولاية. وغالباً ما تشكل زيادة تمويل الولاية هدفاً غير معلن لمجالس إدارة التنسيق وقادة الجامعة.

- تعكس أهداف البرنامج شكاوى ومطالب خارجية؛ أو اهتماماً بالالتحاق والتوفر والتنوع في القبول؛ الجودة، والإنتاجية، والفعالية في البرامج والخدمات؛ وقوة العمل والتنمية الاقتصادية؛ وحديثاً جداً بتعليم المدرّس والتعاون وشراكات بين الكلية والمدرسة من الروضة فصاعداً.

- تقيس مؤشرات الأداء مستوى الإنجاز في أهداف البرنامج. أما تمويل الأداء، الذي يُمنح الرابط القوي مع المخصصات، فيحصر عادة عدد المقاييس إلى حوالي من عشرة إلى اثني عشر، رغم أن برنامج ساوث كارولينا لا يقبل أقل من سبعة وثلاثين. ورغم افتقاره للصلة المباشرة مع التمويل، يمتلك وضع ميزانية الأداء قائمة طويلة من المقاييس. وتقترح دراستنا لتسع وعشرين خطة تبليغ عن الأداء معدلاً من أربعين وكذلك من ثمانين مؤشراً (بيرك وميناسيانس، 2002).

• تستخدم معايير النجاح أداء محسناً للمؤسسات، ومقارنات مع نتائج الأنداد القوميين أو في الولاية، وتضع أهدافاً للجامعة، أو مزيجاً من هذه المعايير؛ ومعظمها يستخدم مزيجاً. ومعايير النجاح مطلوبة في تمويل الأداء، متكررة في وضع ميزانية الأداء، وأقل شيوعاً في الإبلاغ عن الأداء. وتطبق العناصر المتبقية على تمويل الأداء فحسب.

• تقدم مستويات التمويل نسبة مئوية أو، كمية محددة، من مخصصات الولاية القائمة للجامعات. وتتسلسل المستويات عادة من نصف 1٪ من دعم الولاية المالي العام لحوالي 5 أو 6٪؛ ويكون معدلها حوالي 2٪.

• تدعو مصادر التمويل عادة إلى موارد إضافية أو أعيد تخصيصها أو إلى مزيج من الاثنين. فجميع البرامج في تمويل الأداء تخصص تقريباً بعض الأموال الإضافية خارج نطاق الميزانية.

• تتألف طرق التخصيص من زيادات في أساس الميزانية أو علاوات سنوية مستندة إلى الأداء. ومعظم البرامج تزيد أساس الميزانية.

توحي مسوحات قادة الجامعة والولاية حول تمويل الأداء أن المشكلات الأكبر هي اختيار مؤشرات الأداء، ثم استخدام مقاييس نجاح غير ملائمة، تقيس نتائج التعليم العالي، وتغير أولويات الولاية. وعانى من هذه الصعوبات الإبلاغ عن الأداء وتنظيم الميزانية ولكن بدون المجازفات المرتفعة لتحديد تمويل محدد (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وسيربان، 1998).

انتصار الإبلاغ عن الأداء

ازدهرت البرامج الثلاثة في أثناء التسعينيات، ولكن الأعوام الأولى للقرن الواحد والعشرين شهدت تدهور التمويل ووضع ميزانية الأداء وانتصار الإبلاغ عن

الأداء كمقاربة مفضّلة للمسؤولية. وتظهر مسوحاتنا السنوية للمسؤولين الماليين للتعليم العالي في الولاية أن تمويل الأداء تضاعف تقريباً من عشرة برامج في سنة 1997 إلى تسعة عشر في 2001 (بيرك وميناسيانس، 2002، 2003). وتضاعف وضع ميزانية من ستة عشر إلى ثمانية وعشرين برنامجاً تقريباً من 1997 إلى 2000. أما التراجع الذي بدأ في 2001 وبقي خلال الأعوام الأولى للعقد الجديد فقد أسهم في تدهور كل من البرنامجين، وبحلول 2003، انحدر عدد محاولات تمويل الأداء إلى خمس عشرة محاولة، وانحدر عدد محاولات تنظيم ميزانية الأداء إلى إحدى وعشرين محاولة. وفي تغاير مباغت، نما الإبلاغ عن الأداء من ثلاثين مبادرة في عام 2000 - فقط أكبر باثنين من وضع ميزانية الأداء - إلى ما لا يقل عن ست وأربعين مبادرة في سنة 2003 (انظر الجدول 10-1). إن توقع، ونشر قياس 2000: بطاقات تقارير ولاية بعد ولاية للتعليم العالي، شجّع بوضوح على توسع الإبلاغ عن الأداء (المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، 2000، 2002، الفصل التاسع).

إذا كان الإبلاغ عن الأداء قد أضاف البرامج بسرعة، فإن تمويل الأداء خطط لمسار أكثر تقلباً. وأثبتت برامج التمويل هذه أن الشروع بها أكثر سهولة من دعمها. وسبب الازدياد المتنامي في عدد مبادرات تمويل الأداء الكثير من التقلب. وأثار التمويل عداء قادة الكلية والجامعة، الذين فضلوا تمويلاً أساسياً وخافوا من عدم استقرار

الجدول 10-1 برامج الأداء 2003

الإبلاغ عن الأداء	46 ولاية 92%	ألاباما، ألاسكا، أريزونا، أركنسو، أريزونا، كولورادو، كينيتكت، فلوريدا، جورجيا، هاواي، إيلينوي إنديانا، أيوا، كانساس، كينتيكي لويزيانا، مين، ماريلاند ماساتشوسيتس، ميشيغان، مينيسوتا ميسيسيبي، ميزوري، مونتانا، نبراسكا، نيوهامبشير، نيوجيرزي، نيومكسيكو، نورث كارولينا، نورث داكوتا، أوهايو، أوكلاهوما، أوريغون بنسلفانيا، ساوث كارولينا، ساوث داكوتا، تينيسي، تكساس، أوتا فيرمونت، فرجينيا، واشنطن، وسكنسون، ويومنغ
وصع ميزانية الأداء	21 ولاية 42%	كاليفورنيا، كينيتكت، فلوريدا، جورجيا هاواي، إداهو، أيوا، كانساس لويزيانا، مين، ماريلاند، ميشيغان، مينيسوتا، ميسيسيبي نبراسكا، نيفادا، نيومكسيكو، أوكلاهوما، تكساس، أوتا، وسكنسون
تمويل الأداء	15 ولاية 30%	كولورادو، كينيتكت، فلوريدا، إداهو، كانساس، لويزيانا، نيويورك*، أوهايو أوكلاهوما، أوريغون، بنسلفانيا، ساوث كارولينا، ساوث داكوتا، تينيسي، تكساس

الميزانية. وتدهورت شعبيته أيضاً في المباني الحكومية حين قُلت العائدات، وشكت الجامعات، وبدا كأن النجاح الفوري غير مضمون. وقدمت أركنسو مثلاً كلاسيكياً على التقلب. وتبنى مجلس التنسيق برنامجاً غير مفروض في سنة 1996، ولكن المجلس التشريعي ألغى برنامج التمويل الجديد حين شكت كليات المجتمع حول حصتها من المخصصات. وفرض المجلس التشريعي لأركنسو برنامج تمويل جديداً في سنة 2001، لكنه تخلى عنه في العام التالي. أما كولورادو فقد توقفت تدريجياً عن استخدام برنامج تمويلها لعام 1996 في 1998 ثم تبنت مبادرة منقحة في عام 2000. وبدأ نظام كلية المجتمع المحلي في كاليفورنيا تمويل الأداء في عام 1998 ولكنه تخلى عنه بحلول 2002. بالإضافة إلى ذلك، كان لكينتيكي، ومينيسوتا، وميزوري، وواشنطن برامجها التمويلية الخاصة لكنها تخلت عنها.

يُظهر مآزق تمويل الأداء الرغبة والصعوبة في آن. فجاذبيته النظرية تضاهيها صعوبته العملية (بيرك ومعاونوه، 2002، الفصل العاشر). وبدا الإبلاغ عن الأداء، لبعض الوقت، "وقفة في منتصف الطريق" إلى وضع ميزانية الأداء أو تمويله. فالنتائج المبلغ عنها ستثير انتباه صانعي سياسة الولاية، الذين سيستديرون في النهاية إلى التمويل كي يوجه عمل الجامعة إلى الأولويات العامة. ودعمت بعض الإحصائيات هذا الاقتراح. فأكثر من ثلثي الولايات التي تقوم بتمويل ووضع ميزانية الأداء في 1999 قامت كذلك بالإبلاغ عن الأداء. فضلاً عن ذلك، سبق تبني الإبلاغ عن الأداء الشروع بأربع وأربعين بالمائة من تمويل الأداء و49٪ من برامج وضع ميزانية الأداء. ويؤكد مسحنا لمسؤولي تمويل التعليم العالي الخاص بالولاية استنتاجاً اشتبه به العام الماضي (بيرك وميناسيانس، 2002، 2003). وبعبداً عن كونه نذيراً ببرامج تمويل أخرى، إن الإبلاغ عن الأداء هو الآن المقاربة المفضلة للمسؤولية، والتي ينظر إليها صانعو السياسة على أنها بديل أقل إثارة للجدل وأقل كلفة لتمويل أو وضع

ميزانية الأداء. وبالفعل، ينظر إليها بعض رجال القانون كمقاربة غير مكلفة للمسؤولية.

خيارات مؤشر الأداء

تسمح دراساتنا للمؤشرات المستخدمة في تسعة وعشرين تقرير أداء في سنة 2001 وفي أحد عشر برنامج تمويل أداء في 1998 ببعض المقارنة بين المقاييس التي استخدمت في كل من المقاربتين (بيرك وميناسيانس، 2002؛ بيرك وسيربان، 1998). وحددت هذه الدراسات مائة وثمانية وخمسين مؤشراً عاماً مستخدماً في واحد أو أكثر من تقارير الأداء وستة وستين في برامج تمويل الأداء (بيرك وميناسيانس، 2002، الفصل التاسع؛ بيرك وسيربان، 1998، الفصل الرابع). وعرض كل من البرنامجين عدداً محدوداً من مؤشرات مستخدمة على نطاق واسع، رغم أن تقارير الأداء اشتركت في معايير مشتركة أكثر من تلك الخاصة بتمويل الأداء. ويرتب الجدول 10-2 المؤشرات الستة عشرة العليا لكل من البرنامجين بحسب استخدامها. ولا يشترك البرنامجان إلا في ستة من مقاييسهما الستة عشر الأكثر شهرة.

الجدول 10 - 2 المؤشرات الأكثر

تمويل الأداء (29 ولاية)		التبليغ عن الأداء (29 ولاية)	
10 ولايات	التخرج والاحتفاظ	24 ولاية	التخرج والاحتفاظ
8	التعيين في العمل	21	التسجيل المرفي
6	نقل الطلاب	20	البحث الخاضع للرعاية
5	عبء عمل المدرسين	19	عمليات نقل الطلاب
5	الخيار المؤسسي	18	الرسم والأجور
5	وقت الحصول على الشهادة	17	المساعدة المالية
4	درجات الترخيص	16	الدرجات الممنوحة
4	قوة العمل والتنمية الاقتصادية	16	درجات الترخيص
3	تنوع هيئة التدريس والموظفين	16	نسبة المشاركة في الكلية

تمويل الأداء (29 ولاية)		التبليغ عن الأداء (29 ولاية)	
3	الصلوات مع كي 16	14	التسجيل بحسب مستوى الشهادة
3	تكاليف موظفي الدعم الإداري	14	فعالية النشاط العلاجي
3	نسخ البرامج	14	تمويل الولاية القائم
3	مسوحات الارتياح	13	اتجاهات التسجيل
3	البحث الخاضع للرعاية	13	التميين في العمل
3	درجات الروايز المقتنة	13	التكنولوجيا والتعلم عن بعد
3	التكنولوجيا والتعلم عن بعد	12	التسجيل، الإقامة

يشدد البرنامج على بعض المؤشرات نفسها، كممثل التخرج، والنقل، ونسب التعيين في العمل، ودرجات اختبار الترخيص، والبحث الخاضع للرعاية، والتكنولوجيا أو التعلم عن بعد. ورغم هذه التشابهات، كشفت مؤشرات الإبلاغ عن الأداء مزيداً من الاهتمام بالالتحاق، والتوفر، والتنوع، والمقاييس في طرق التسجيل، وتنوع الطلاب، والرسوم والأجور، والمساعدة المالية. فتمويل الأداء لن يكافئ بشكل طبيعي الالتحاق المتزايد، بما أن ميزانيات الولاية للكياليات والجامعات العامة قامت سابقاً بتمويل التسجيل في مخصصات منتظمة. بالإضافة إلى ذلك، لن يضيف برنامج التمويل هذا نقوداً من أجل مساعدة مالية زائدة لأن الولايات موّلت بعض هذه المساعدة. ووجه تمويل الأداء المزيد من الانتباه إلى مقاييس الفعالية كممثل كمية عمل هيئة التدريس والوقت من أجل تحصيل الشهادة.

مؤشرات الأداء وتعتبر السياسة

عكست هذه الاختلافات، جزئياً، أولويات متبدلة لولاية ما. فالمسائل والمؤشرات التي تنتج عنها هي نتاج مشكلات مُدركة في نقاط معينة من الوقت. ذلك أن المشكلات تنشأ وتتراجع دائماً بشكل أكثر سرعة، بينما تستجيب السياسات وتتراجع بشكل أكثر بطئاً. وعادةً تتركز مبادرات الولاية خلف مسائل السياسة، ذلك أن المشكلات تتجاوز دوماً السياسة (بيرك، مينا سيانس، ويانغ Yang، 2002).

أصبح تمويل أداء التعليم العالي مشهوراً في النصف الأول من التسعينيات (بيرك ومعاونوه، 2002). وبعد فترة من الركود الاقتصادي القومي وعائدات مقيّدة عزّز توسع البرنامج مقاييس الإنتاجية استجابة إلى العائدات المقيّدة. وحين انتعش الاقتصاد والتمويل، ولّد النصف الثاني من العقد والأعوام الأولى من القرن الجديد اهتمامات جديدة حين بدأ الإبلاغ عن الأداء يتوسّع. وركّزت هذه الاهتمامات على التحاق الطلاب رغم صدى ارتفاع ولادة الأطفال (الانفجار السكاني)، وعلى تدريب قوة العمل والتنمية الاقتصادية استجابة للاقتصاد الجديد. ونقلت اهتمامات السياسة الأخيرة التركيز بعيداً عن الفعالية والإنتاجية إلى أولويات الولاية في تدريب المدرس والتعاون بين الكلية والمدرسة.

ورغم أن تقارير الأداء تستجيب لمسائل ناشئة في مقررات الولاية الحكومية، فإن مؤشراتها تتعقب غالباً الاهتمامات العامة الأخيرة. فمثلاً، لا تمتلك إلا تسعة من تقارير الأداء التسعة والعشرين في دراستنا مؤشراً حول المسألة الضاغطة لتدريب المدرّس، ولا تملك إلا سبعة حول تعاون (k-16)، مع ذلك تشتمل جميع القوائم المؤلفة من أولويات ولاية رئيسية للتعليم العالي على الموضوعين (سجل التعليم العالي، 2001، 2002؛ جمعية مجالس التوجيه، 2000، 2003؛ روبرت، 2001).

ورغم أن مسائل السياسة تمتلك حدوداً زمنية، فإنها تتكشف أيضاً عن مواضيع متكررة. ويقترح سجل الإبلاغ عن النتائج في أوائل التسعينيات أن الركود في الأعوام الأولى من القرن الجديد، الذي أدى إلى نقص في ميزانية الولاية وتخفيض في تمويل التعليم العالي، يمكن أن ينعش الاهتمام بمؤشرات الفعالية والإنتاجية، التي لم تتخل عنها التقارير أبداً بشكل كامل. ورغم أن نقاد السياسيين يعدون استجابة السياسة للمسائل الناجمة بطيئة جداً، فإن تلك السياسة محتم. حتى حين يكون قادة التعليم العالي راغبين وقادرين على تصميم مؤشرات جديدة تستجيب

لمسائل ناشئة، فإن هذه العملية المستهلكة للوقت تعني أن مقاييس الأداء ستلتكأ دوماً خلف احتياجات السياسة. فالتأخير مرض مستوطن في حكومة الولاية، وتطيل تعقيدات الإدارة الأكاديمية وقت الاستجابة. وتخدم الاستجابة البطيئة أيضاً الهدف المفيد لاختبار فيما إذا كانت مسألة ناشئة تمثل اتجاهاً متواصلاً أو زياً عابراً. ويشرح تلك السياسة الشكوى المتواصلة لقادة الحكومة والأعمال بأن التعليم العالي لا يستجيب لاحتياجات قطاع الأعمال في الولاية. وتعمل المباني الحكومية والجامعات العامة في الولاية وفق ساعات زمنية مختلفة، والتي يمكن لمتشكك لا ينتسب إلى أي منهما أن يصفها (كبطيئة وأكثر بطئاً).

أنماط المؤشرات، القيم، ونماذج التفوق

إن أنماط المؤشرات، وقيم السياسة، ونماذج التفوق، التي تتطوي عليها هذه المقاييس تكشف شيئاً ما عن نية وأهداف صانعي السياسة الذين تبناها. وتظهر أيضاً أن رجال السياسة نادراً ما قاموا بجهود جدية كي يفصلوا المؤشرات كي تلائم الاختلافات المعترف بها في عمليات وأهداف مؤسسات العاميين والأربعة أعوام.

تناقش التحليلات التالية لأنماط المؤشرات، والقيم، ونماذج التفوق أولاً النسب المئوية للرقم الكلي للمؤشرات - 158 للإبلاغ عن الأداء و66 لتمويل الأداء - ثم النسب المئوية لكل برنامج، مركزة على المقاييس الستة عشر الأكثر شهرة فحسب (انظر الجدول 2-10). فمؤشرات الأداء تأتي من تلك الموجودة في التقارير التسعة والعشرين التي درست في نشرة 2002 (بيرك وميناسيانس، 2002). استخدمت مؤشرات التمويل في أحد عشر برنامج تمويل أداء في دراسة 1998 (بيرك وسيربان، 1998).

أنماط المؤشر

تزعم لغة برامج الأداء أن البرامج تنقل تركيز الكليات والجامعات من مورد تغذية (مدخلات) مهتم بالمزود ومؤشرات العملية إلى مؤشرات مردود ونتائج تركيز على الزبون. لكن الواقع يظهر شيئاً مختلفاً. ويقدم الجدول 10-1 النسب المئوية لأنماط المؤشر الخاصة بمؤشرات التبليغ المائة وثمانية وستين من قبل القطاع المؤسسي. وحين تُجمع سوية تُظهر 30% من المدخلات، مقابل 23% فقط من المردود و18% من مقاييس النتيجة. فضلاً عن ذلك، تشكل عمليات التغذية نصف مؤشرات الإبلاغ عن الأداء الستة عشر المشهورة المبينة في الجدول 10-2. فالعدد الكلي لإجراءات تمويل الأداء يظهر أيضاً إهمالاً للنتائج (12%) وللمردود (19%)، ولكن هذه المرة لصالح 48% مفاجئة لمؤشرات الأداء. وإذا ما فكرنا بالمؤشرات الأكثر شيوعاً فحسب، فإن حقيقة تمويل الأداء تقترب قليلاً من لغة الخطابة. إن نتائج بخمسة بنود تضاهي عدد إجراءات العملية وتساوي، إذا جُمعت مع المردود نصف مؤشرات التمويل الأكثر استخداماً (عد إلى الجدول 10-2).

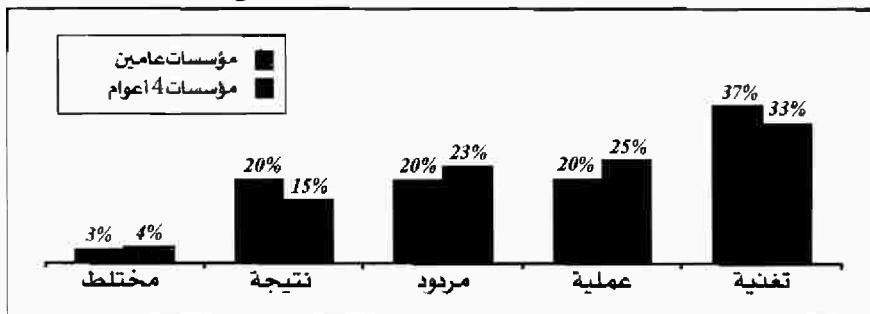
يشرح التشديد على الالتحاق والتوفر الاستخدام الكثيف لمؤشرات المدخلات من أجل الإبلاغ، والتي تشتمل على بنود حول التسجيل والرسوم والمساعدة المالية. وثمة شرح أكثر تعقيداً للاعتماد على عملية المؤشرات في تمويل الأداء. وتعكس هذه المؤشرات، جزئياً، تبني مقاييس العملية الموجودة في أفضل الممارسات في تعليم طلاب البكالوريوس. فضلاً عن ذلك، إن كثيراً منها (توفر هيئة التدريس والمقرر التعليمي، الاستشارة الأكاديمية، وحجم الصف) تخدم كبدايل لغياب مقاييس نتيجة مقبولة لتعلم الطلاب (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وميناسيانس، 2002). ولم تستخدم إلا ثلاثة من برامج التمويل الأحد عشر في الدراسة مسوحات طلاب

وخريجين، ولم تستخدم سوى درجات ثلاثة روائز مقننة في التعليم العام، من أجل نتائج التعلم، رغم أن أربعة روائز ترخيص مدخلة تختبر الدرجات في الميادين المهنية.

الانتقال من التركيز الداخلي إلى الخارجي

وكما هو متوقع، انتقلت المؤشرات في كل من برامج التمويل والإبلاغ من البؤرة الداخلية لحركة التقويم في الثمانينيات إلى التشديد الخارجي لأولويات الولاية في التسعينيات.

الشكل 10 - 1 نمط المؤشرات لمؤسسات العاميين والأربع أعوام



إذا ما نظرنا إلى المؤشرات كلها نرى أن أكثر من ثلثي تلك المتعلقة بالتبليغ عن الأداء، وتقريباً النسبة نفسها من المتعلقة بتمويل الأداء اقترحت المصالح الخارجية للمجتمع، بشكل يتعارض مع الاهتمامات الداخلية للجامعة. وقد صعد التحفيز الخارجي من أجل الإبلاغ عن الأداء إلى ثلاثة أرباع المقاييس الأكثر شهرة. ومن الواضح أن الاهتمامات الأكاديمية الداخلية التقليدية خسرت أمام أولويات الولاية الخارجية في كل من برنامجي الأداء. ويظهر الإبلاغ عن الأداء أيضاً مزيداً من الانتباه إلى قوى السوق، عاكساً مصالح الطلاب وزبائن آخرين.

قيم السياسة

تتطوي المؤشرات أيضاً على القيم السياسية الجوهرية للجودة، والفعالية، والمساواة، والاختيار. وتشتمل مؤشرات المساواة على بنود مثل درجات اختبار قبول

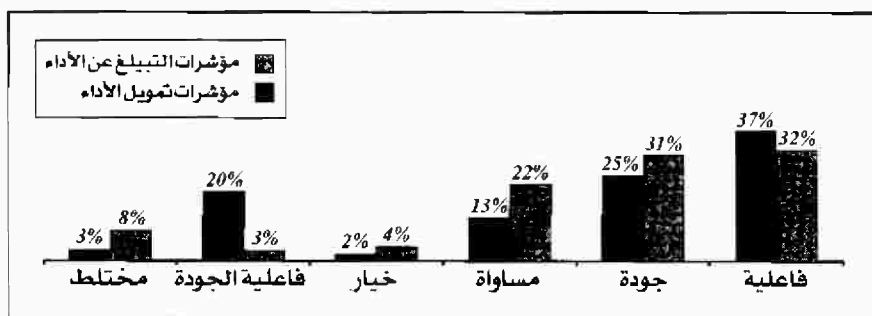
الطالب في الجامعة وخدمة الملمح الموجز عن اختبار طالب السنة الأولى، وتدقيقات البرنامج، أو درجات اختبار الترخيص. وتوحي الفعالية بعلاقة مع تحليل الكلفة والفائدة، كما في مقاييس مثل وقت تحصيل الشهادة أو نسب التخرج. وسيشكل الطلاب، وهيئة التدريس، والموظفين، من خلال العرق أو الجنس، مؤشرات مساواة. فاختيار الجامعة لواحد أو عدة مقاييس مرتكزة إلى المهمة شكل مؤشر الخيار الأكثر وضوحاً.

أما مؤشرات الفعالية والجودة فهي تقريباً متساوية في العدد الكلي لمقاييس الإبلاغ عن الأداء (الشكل 10-2). ورغم أن تمويل الأداء يمتلك نسبة مئوية من الفعالية أعلى من مؤشرات الجودة، فإن ما لا يقل عن 20% من العدد الكلي يعكس مزيجاً من الفعالية والجودة، على سبيل المثال، توفر المنهاج أو درجات اختبار الترخيص، التي تعكس القيمتين كليهما. بالمقارنة مع ذلك، إن المؤشرات الستة عشر الأكثر شهرة تمنح الفعالية أربع مرات كما تفعل مقاييس مثل الجودة في الإبلاغ عن الأداء. وتعمل الجودة بنحو أفضل على المؤشرات الستة عشر العليا لتمويل الأداء؛ وتعكس أربعة مقاييس جودة وأربعة مزيجاً من الجودة والفعالية، بينما تشتمل ستة على الفعالية. ويختلف البرنامجان في المساواة. ويمتلك الإبلاغ عن الأداء نسبة من مؤشرات المساواة (22%) أعلى من تمويل الأداء (13%). مرة ثانية، يمكن أن يشرح التوقيت هذا التفاوت. وتوسّع الإبلاغ عن التمويل حين حكمت دعاوى المحكمة ضد الأفعال الإيجابية في القبول، وصار كثير من صانعي السياسة مهتمين بتنوع التسجيل. لا يمنح أي من البرامج الكثير من الانتباه إلى القيمة السياسية للاختيار.

نماذج التفوق

تتطوي المؤشرات أيضاً على نماذج التفوق التي يرغب بها صانعو السياسة من أجل الكليات والجامعات. وقد استخدمت دراستنا نموذج استثمار استراتيجي مستند إلى تحليل للكلفة والفائدة يعكس أولويات الولاية، كمثال نسب التخرج. أما نموذج سمعة المورد فهو نمط مهتم بالمزود، ويركز على الاهتمامات الأكاديمية، كما في درجات اختبار القدرة على الدراسة واختبار القبول في الكلية. وتقود قوى السوق الطلابية ومطالب زبائن آخرين النموذج المهتم بالزبائن الذي يشمل المقاييس، مثل مسوحات ارتياح الطلاب. فالنماذج الثلاثة تماثل المقاييس الثلاثة في مثلث المسؤولية التي تم التعريف بها في المقدمة والفصل الأول: أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق.

الشكل 10 - 2 رفع تقارير عن الأداء وتمويل المؤشرات من خلال القيمة



ويقوم الإبلاغ عن الأداء بنشرها على جميع المؤشرات بنحو مساو عبر نموذج الاستثمار الاستراتيجي والنموذج المهتم بالزبون، ومزيج من هذين النموذجين (انظر الشكل 10-3). ويظهر العدد الكلي للمقاييس في تمويل الأداء اهتماماً مشابهاً بالاستثمار الاستراتيجي، وانتباهاً أقل بكثير إلى النموذج المهتم بالزبون وتشديداً كبيراً (46%) على النموذج المختلط للتمويل الاستراتيجي والمهتم بالزبون. ويشتمل النموذج المختلط على مؤشرات تجمع اعتبارات تحليل الكلفة والأرباح مع خدمة

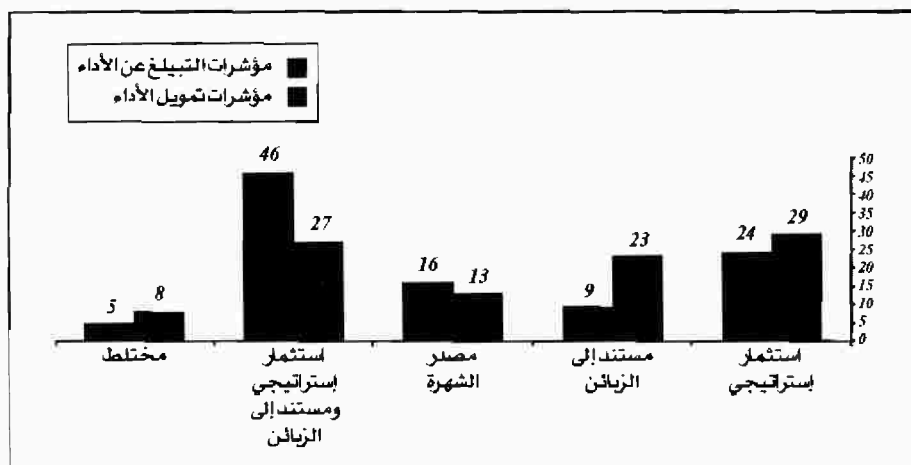
الزبون، كمثال نسب التخرج والتعيين في العمل، وقوة العمل والتنمية الاقتصادية، وتدريب المدرسين والتعاون مع المرحلة الدراسية من الروضة إلى الثانوية. وتميل المؤشرات الأكثر شهرة في الإبلاغ عن الأداء بشكل كبير إلى خدمات النموذج الذي يجمع بين الاستثمار الاستراتيجي وخدمات الزبائن. وجمع ذلك النموذج نصف المقاييس للإبلاغ عن الأداء وتقريباً النصف لتمويل الأداء. ولا يخصص الإبلاغ عن الأداء أو التمويل انتباهاً كثيراً إلى نموذج سمعة المورد في المقاييس الأكثر شيوعاً. ومن الواضح أن برامج الأداء هذه لاحقت أولويات ولاية وقوى سوق على حساب الاهتمامات الأكاديمية. فالتشديد على مزيج الاستثمار الاستراتيجي والاهتمام بالزبائن يوحي ببعض الجمع بين أولويات الولاية وقوى السوق. وبما أن الولايات تخفض من دعمها للتعليم العالي وترفع من دورها كزبائن خدمات تربوية، فإن أولويات الولاية وقوى السوق تقترب من بعضها بعضاً.

أداء البرنامج

من أجل اختبار الأداء وتأثير تمويل البرامج والإبلاغ عنها، استخدمنا مسحين منفصلين، واحداً من أجل الإبلاغ عن الأداء في عام 2001 وآخر لتمويل الأداء في عام 2000. الأول شكك بمساعدتي الحكام، والرؤساء القانونيين للجان التعليم العالي أو اللجان الفرعية، والمسؤولين التنفيذيين للتعليم العالي الخاص بالولاية في تسع وعشرين ولاية تحتوي على إبلاغ عن الأداء، بالإضافة إلى مدراء للبحث المؤسسي من جامعات العاميين والأربعة أعوام في كاليفورنيا، وفلوريدا، وساوث كارولينا، وتينيسي، وتكساس، ووسكنسون (بيرك وميناسيانس، 2006، الفصل الرابع). ووصلت نسبة الاستجابة الكلية لجميع المناصب إلى 46٪. واستجاب تقريباً جميع المسؤولين التنفيذيين للتعليم العالي الخاص بالولاية وأكثر من نصف مساعدتي الحكام من الولايات التسع والعشرين. ووصلت نسبة الاستجابة إلى 33٪ للرؤساء

القانونيين، بواحد من ست عشرة ولاية على الأقل؛ وأجاب أكثر من 44٪ من مدراء البحث المؤسسي.

الشكل 10 - 3 تقارير عن الأداء ومؤشرات التمويل بحسب النموذج



وذهب مسح التمويل إلى الرؤساء، ونواب الرؤساء، والعمداء الأكاديميين، ورؤساء الأقسام في جميع الكليات والجامعات ذات السنتين أو الأربع سنوات في فلوريدا، وميزوري، وأوهايو، وساوث كارولينا وتينيسي (بيرك ومعاونوه، 2002، الفصل الرابع). ووصلت نسبة الاستجابة إلى 45٪.

الأهداف المفضلة والمنجزة

على عكس الرأي الشعبي، يبدو أن قادة الجامعة يقبلون كل الأهداف الأربعة، وبينها المسؤولية الخارجية، ولكنهم قرروا ما الذي يفضلونه. إنهم يفضلون التحسين المؤسسي أولاً، ويأتي بعده تمويل ولائي (ولاية) مرتفع. ويُعدون الاستجابة إلى احتياجات الولاية في المقام الثالث والمسؤولية في المقام الرابع البعيد (بيرك ومعاونوه، 2002؛ بيرك وميناسيانس، 2002). ورغم هذه الخيارات، يقول المستجيبون لكل من المسحين في الولاية والجامعة إن الإبلاغ عن الأداء وتمويل الأداء لم يُنجزا

بوضوح إلا هدف شرح المسؤولية بينما، كان لهما، في الحالة الأفضل، تأثير قليل على زيادة تمويل الولاية أو تحسين الأداء المؤسسي. ووضع معدل الاستجابات من كل المواقع، وفي كل مسح، إنجاز المسؤولية الخارجية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية تلبية احتياجات الولاية، والأداء المحسن في مرتبة ثالثة بعيدة، وعدّ تمويل الولاية المتزايد غير ناجح (بيرك وميناسيانس، 2002؛ بيرك ومعاونوه، 2002). وجاء التنوع الوحيد من رؤساء لجان التعليم حول الإبلاغ عن الأداء. ووضعت الاستجابة إلى احتياجات الولاية في المرتبة الأولى وإظهار المسؤولية في المرتبة الثانية. ورغم أن قادة الجامعات والولايات يمكن أن يختلفوا حول الأهمية النسبية لشرح المسؤولية والاستجابة لاحتياجات الولايات، فإن التصنيف الفقير لتحسين الأداء المؤسسي يجب أن يكون قد خيّب أمل المجموعتين.

الفائدة الرمزية

تقترح المسوحات أن المستجيبين عدّوا تقارير الأداء والتمويل مفيدة على المستوى العام أكثر من الخاص. فجميع الأطراف - مساعداً الحكام، الرؤساء القانونيون، المسؤولون التنفيذيون للتعليم العالي في الولاية، والباحثون في المؤسسات - يعتبرون التقارير عامة مفيدة لأنفسهم ولفرعهم الحكومي وهيئة أو جامعة حكومتهم. لكنهم كانوا يجدون عادة أن نتائج التقرير أقل فائدة لتمويل، وتخطيط وإدارة الدراسات. وإذا كان الإبلاغ عن الأداء مفيداً لصانعي سياسة الولاية والجامعة، يبدو كأنه من المعقول الافتراض أنه سيكون له تأثير إيجابي على تحسين السياسات. فمعدل درجات كل المجموعات المستجيبة حول الفائدة والتحسين يدحض هذه الفرضية. ورغم أن معدل درجات الفائدة البرنامجية للإبلاغ عن الأداء ليس مرتفعاً كما هو مرغوب، فإن درجات تحسين السياسة هي أقل بشكل ثابت (بيرك وميناسيانس، 2002). يظهر الجدول 10-3 فروقاً مهمة إحصائياً

بين أجوبة المجموعات الأربع من المستجيبين حول فائدة البرنامج بالمقارنة مع تحسّن السياسة. ويمكن أن تقترح هذه النتيجة أن استخدام الإبلاغ عن الأداء، وخاصة حول الجامعة، يعكس ما يدعوه علماء السياسة بـ "السياسات الرمزية". فهذه السياسات تؤثر بشكل محدود في الهيئات أو المشاركين فيها، ذلك أنها تبدو فقط وكأنها تطبق مبادئ وأهدافاً، مثل المسؤولية (أندرسون، 1997). فهي تسمح لقادة الهيئات أن يتلقوا الاستحسان من أجل الإذعان للطلبات الخارجية دون أن يسببوا جدلاً مع العناصر الداخلية.

اكتشف مسح لقادة الجامعة حول استخدام نتائج تمويل الأداء في تسعة أنشطة جامعية أن هناك استخداماً معتدلاً في معظم المجالات واستخداماً موسعاً فحسب في التخطيط المؤسسي ونتائج تقويم الطلاب. ويقترح المستجيبون من كليات العاميين بشكل أكثر أهمية استخداماً لنتائج الأداء في أنشطة الجامعة أكثر من أولئك الذين في جامعات وكليات الأعوام الأربعة.

الجدول 10 - 3 فائدة البرنامج بالمقارنة مع تحسين السياسة

الرؤساء القانونيون	مساعدا الحكام	الباحثون المؤسسيون	المسؤولون عن التعليم العالي في الولاية
فائدة البرنامج	3.40	3.24	3.41
تحسين السياسة	3.07	2.46	2.85
اختلافات	0.33	0.78	0.56

ملاحظة: مرتفعة = 5؛ منخفضة = 1.

وفكر المسؤولون الرئيسيون من جميع أنماط الجامعات، أكثر من العمداء والرؤساء، باستخدام المزيد من نتائج الأداء في صناعة القرار الجامعي. ويعتقد المستجيبون أيضاً أن تأثير تمويل الأداء محدود في معظم الأهداف التي توضع غالباً في خطط تمويل الأداء. وإجمالاً، يعتقدون أن للبرنامج تأثيراً معتدلاً فحسب على التركيز على المهمة والفعالية الإدارية وتأثيراً محدوداً على أهداف وأنشطة أخرى

شائعة. إن لتمويل الأداء تأثيراً أكبر، ومهماً، في الأهداف التي يتحكم بها بشكل كبير المدراء الرئيسيون، وتأثيراً محدوداً على نتائج تعتمد بنحو رئيسي على أنشطة هيئة التدريس (بيرك ومعاونوه، 2002).

التأثير على تحسين الأداء

سمح مسحنا السنوي للمسؤولين التنفيذيين للتعليم العالي في الولاية في حزيران 2003 بتقويم تم فيما بعد لتأثير الإبلاغ عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل في تحسين أداء الكليات والجامعات العامة (بيرك وميناسيانس، 2003). ولا يظهر أي من البرامج الثلاثة التأثير المرغوب في التحسين. وللعدل، إن أعوام الميزانية السيئة هي بالكاد أفضل الأوقات لاختبار التأثير النسبي لرفع تقارير، ووضع ميزانية وتمويل برامج حول التحسين المؤسسي. وفي مسحنا لعام 2000، والذي تم قبل الانكماش الاقتصادي، قال المسؤولون التنفيذيون للتعليم العالي في الولاية إن 35٪ من برامج التمويل حسّنت الأداء إلى درجة كبيرة أو معتبرة (بيرك، روزن، ميناسيانس، ليسارد، 2000). في ذلك العام، ذكر مسؤولو التمويل من تينيسي "درجة كبيرة"، وزعمت كنيكتيكت وميزوري وأوهايو وأوكلاهوما "الدرجة المعتبرة". وبحلول 2003، تخلت ميزوري عن البرنامج، وخفّضت أوهايو وأوكلاهوما وساوث كارولينا تمويلها. عندها، قال أكثر من نصف مسؤولي التعليم العالي في الولاية إن لتمويل الأداء تأثيراً محدوداً أو منعدماً أو لا يستطيع أن يحكم على النتيجة. ولم يقل إلا 6٪ "تأثيراً معتبراً" وتحدث 45٪ عن "تأثير معتدل".

رغم هذا العرض الأقل من ممتاز، كان لتمويل الأداء تأثير في التحسين أكثر من وضع الميزانية أو الإبلاغ، ربما يعكس ارتباطه الوثيق بالتمويل. وأظهر وضع ميزانية الأداء أيضاً تأثيراً متناقضاً في التحسين. فأكثر من 10٪ من الاستجابات في 2001 أشارت إلى درجة "كبيرة" وإلى درجة "ثالثة معتدلة". وفي 2003، لم يزعم أي

من المسؤولين التنفيذيين للتعليم العالي في الولاية وجود تأثير كبير أو معتدل في تحسين الأداء، بينما الرقم الذي لم يشر إلى "درجة" فقد تضاعف منذ العام السابق. ومثلت "الدرجة المعتدلة" الفئة العليا في 38٪؛ أما الذين قالوا بالحد "الأدنى" أو "انعدامه" اجتمعوا في 38٪؛ ووصل "الذين لا يستطيعون الحكم" إلى 24٪.

من الصعب تقويم اتجاهات التأثير المدرك للإبلاغ عن الأداء في تحسين التعليم العالي نظراً لوجود كثير من البرامج التي بدأت في الأعوام الثلاثة الماضية. ما هو واضح هو أن المسح السابع للمسؤولين التنفيذيين للتعليم العالي في الولاية في 2003 أظهر تأثيرات إيجابية لحوالي 10٪ للدرجة "الكبيرة" و"المعتبرة" سوية وتأثيراً "معتدلاً" بحوالي 24٪، بينما التصنيفات السلبية للحد "الأدنى" أو "انعدامه" فقد بلغت تقريباً 40٪ وانحدر "الذين لا يستطيعون التقدير" قليلاً إلى 26٪. ولا يكاد التأثير في التحسين يكون مقبولاً حين تتجاوز نسبة "الحد الأدنى" أو "انعدامه" أربع مرات تأثير "الحد الكبير" و"المعتبر"، حتى حين يكون عدد من البرامج جديداً.

أسباب التأثير البسيط

رغم تركيز الانتباه كله على برامج الأداء، لماذا لم يكن لها سوى تأثير بسيط في تحسين صناعة السياسة والأداء المؤسسي؟ تقترح مسوحاتنا ودراساتنا عدة أجوبة، وبينها غياب المعرفة، وغياب التغذية الراجعة، والصراع على الوسائل ونسيان الغايات، ومشكلات برامجية معينة، والميل إلى تغليب الثقافة المدنية على الأكاديمية.

غياب المعرفة

تظهر مسوحات تمويل الأداء والإبلاغ عن الأداء أن كلاً من البرنامجين أصبحا غير مرئيين بنحو متزايد في الجامعة تحت مستوى نواب الرئيس، حيث الأداء يهم الجميع تقريباً. ويقول تقريباً 90٪ من الرؤساء ونواب الرؤساء في مسحنا إنهم

مطلعون على برامج تمويل الأداء في ولاياتهم، ولكن أكثر من 40% من عمداء الأكاديميين وأكثر من 60% من رؤساء الأقسام يقرون بإطلاع قليل أو عدم إطلاع (بيرك ومعاونوه، 2002). حتى في ساوث كارولينا، التي تمتلك برنامجاً غير شعبي من المؤشرات السبعة وثلاثين المفروضة في القانون، فإن أكثر من ربع العمداء، وأكثر من 40% من الرؤساء يقولون إنهم مطلعون "نوعاً ما"، أو "بنحو ضئيل"، أو "ليسوا مطلعين إطلاقاً". ورغم طول البرنامج في تينيسي، والذي أطلق في السبعينات، أكثر من ثلث العمداء وأكثر من نصف رؤساء الأقسام يقدمون الجواب نفسه.

والنتائج هي أسوأ بالنسبة للإبلاغ عن الأداء. فأكثر من 70% من الباحثين المؤسسين يزعمون أن المدراء الرئيسيين في جامعاتهم هم مطلعون أو مطلعون جداً على تقارير الأداء. ورغم أنه من المخبّأ أن تقريباً 30% من مسؤولي الجامعة الرئيسيين على ما يبدو يمتلكون معرفة قليلة أو لا يمتلكون معرفة بالإبلاغ عن الأداء، فإن غياب المعرفة لدى العمداء ورؤساء الأقسام هو الأكثر إزعاجاً. ويزعم 45% من مدراء البحث المؤسسي أن العمداء الأكاديميين في مؤسستهم يمتلكون معرفة قليلة أو لا يمتلكون معرفة بتقارير الأداء. والأكثر إزعاجاً، هو أن 70% من المدراء يقولون الأمر نفسه عن رؤساء الأقسام (بيرك وميناسيانس، 2002). ورغم أن هذا يوحي بأن غياب المعرفة لدى العمداء والرؤساء ليس مفاجئاً، فهو لا يقوّض فعالية برامج الأداء، التي تعتمد بنحو كبير على النتائج التي حققتها الوحدات الأكاديمية للكليات والجامعات التي يقودها العمداء ورؤساء الأقسام. فالاختلاف الهام في معرفة المسؤولين الرئيسيين بتمويل الأداء، وليس في الإبلاغ عن الأداء، يوحي أن النقود تهم في الجامعة.

الافتقار إلى التغذية الراجعة

إن شكوى مسؤول مجلس هيئة تنسيق من نيو مكسيكو تروي حكاية الافتقار إلى التغذية الراجعة: "نعد... تقريراً نعتقد أنه سيقدم معلومات أكثر فائدة. حتى الآن، كان لدينا رد الفعل نفسه على التقرير الأخير كما كان الأمر على التقريرين الأولين، والذي كان الصمت" (ميرسر Mercer، 1993). لم يقتض أي من برامج الأداء رد فعل على نتائجها من مسؤولي الولاية، وهيئات التنسيق أو النظام، أو أوصياء الجامعة، وتوحي دراستنا أن التغذية الراجعة نادراً ما حصلت. وحين لا يحصل الأداء في نتائج على رد فعل من صانعي السياسة، يصبح الإذعان في الجامعة روتيناً. وقاد هذا الافتقار إلى التغذية الراجعة إلى المشكلة التالية.

الصراع على الوسائل ونسيان الغايات

غالباً ما ينسى صانعو سياسة الولاية والجامعة أن تمويل الأداء، وترتيب ميزانيته، أو رفع التقارير عنه هي وسائل لتشجيع غايات الأداء المحسن والاستجابة الزائدة لأولويات الولاية فحسب. وتوحي نتائج المسح بالصراع على وسائل انتقاء مؤشرات أداء ومقاييس نجاح وبالصمت حيال المنتجات النهائية لكيفية استخدامها لتحسين الأداء والاستجابة. وقد حوّل صانعو سياسة الولاية والجامعة المسؤولية الجديدة عن النتائج إلى المسؤولية القديمة عن الإذعان. فإصلاح رفع التقارير عن الأداء يقتضي تذكر أن قوته لا تأتي من النشر فحسب بل أيضاً من استخدام النتائج كذلك. فضلاً عن ذلك، إن جعل تمويل الأداء أو وضع ميزانيته هادفاً يعني استخدام النتائج لتحسين الأداء وليس تحويل مبالغ تافهة بين الجامعات المتنافسة.

مشكلات برنامج معينة

عانى الإبلاغ عن الأداء في معظم الولايات من منع الصيغ التي أحبطت القراء بدلاً من أن تشجعهم. وقد وصلت تقارير كثيرة إلى مائة صفحة أو أكثر، وامتلات

بجداول كثيفة، وشرح قليل، وبضعة ملخصات. وشوّشت تقارير كثيرة القراء حول أولويات الولاية وإنجازها. واقتقرت معظم التقارير إلى الاستنتاجات الموجزة والتوصيات الواضحة التي يريدها ويحتاجها مسؤولو الولاية المشغولون. في الوقت نفسه، اقتقرت إحصاءاتهم الإجمالية على مستوى المؤسسة إلى المعلومات التفصيلية التي يرغب بها الطلاب المحتملون الذين يفكرون بالتسجيل أو قطاع الأعمال والجماعات الأهلية التي تبحث عن خدمات محددة أو دعم للبحث. باختصار، غالباً ما بدت تقارير الأداء مثقلة بالتفاصيل بالنسبة لصانعي سياسة الولاية وتعميمية جداً للزبائن المحتملين.

وبرهنت مرونة وضع ميزانية الأداء، التي سمحت باعتباريات النتائج في تحديد المخصصات ولكن لم تطلبها، أنها تشكل عيباً أكثر مما تشكل رصيماً. ففي كثير من الولايات، بدا الاعتبار بشكل كبير كأنه للعرض، بينما في ولايات أخرى حتى المظهر اختفى. وبشكل معكوس، إن الربط المحكم للتمويل بمؤشرات الأداء في تمويل الأداء معرض إلى أن يحد كثيراً من عددها. نتيجة لذلك، فشلت برامج التمويل في ملاءمة السلسلة الكاملة لأنماط الجامعة. فالصلة الوثيقة بالتمويل سببت أيضاً مشكلات في الميزانية لأن جميع برامج التمويل، ما عدا تينيسي، اعتمدت على الأقل على بعض المخصصات الإضافية من الولاية. فهذا المطلب يعرض برامج تمويل الأداء أحياناً للخطر في أوقات التخفيضات في الميزانية. بالإضافة إلى ذلك، قادت الشكاوى الجامعية عن عدم استقرار الميزانية عادة إلى تمويل غير صحيح. بالتالي، كان التمويل في هذه البرامج كافياً ليسبب مجادلات ولكنه غير كاف ليحث على الإصلاحات.

تغليب الثقافة المدنية على الأكاديمية

تقع برامج الأداء بوضوح في الجانب المدني المضاد للجانب الجامعي في الشائيات الثقافية التي وصفها بوج وهول (2003: الفصل الأول). ورغم أن تمويل الأداء والإبلاغ عنه يقران بكل من التحسين المؤسسي والمسؤولية الخارجية كهدفين مرغوبين، فإن قادة الولاية والجامعة يزعمون أن لهذه البرامج التأثير الأكبر في المسؤولية الخارجية والتأثير الأقل في التحسين المؤسسي. ورغم أن برامج الأداء تستخف بمراجعة الأعداد إلا أنها تنقص من القيود من خلال التشجيع على فكها. ويعكس كلاهما بوضوح أيضاً استجابة إلى حاجة خارجية أكثر مما هو الأمر إلى سمعة أكاديمية. فهذه البرامج تدفع الأداء أكثر من الهبة وتصف مع التقويم أكثر مما تصف مع الاستشارة. ومثلت معطيات الدليل، لا الثقة، والمعطيات الكمية لا النوعية أفضليات تمويل الأداء، ووضع ميزانيته والإبلاغ عنه. فمؤشرات الإبلاغ عن الأداء وتمويل الأداء التي تجمع الاستشارة الاستراتيجية ونماذج التفوق المهتمة بالزبون توحى باحتمال علاقة أكبر بين الثقافتين المدنية والتجارية وأولويات الولاية وقوى السوق.

الاحتمالات المستقبلية لبرامج الأداء

برغم هذه الصعوبات، تبدو المسؤولية الجديدة عن النتائج هنا كأنها ستبقى. ويبدو المستقبل واعد للإبلاغ عن الأداء، ولكن الضباب يحيط باحتمال تمويل الأداء ووضع ميزانيته. فالإبلاغ يغطي مسبقاً ستاً وأربعين ولاية، وتباً المسؤولين التنفيذيون للتعليم العالي في الولاية في سنة 2003 أنه من المرجح جداً أن 80٪ ستواصل جهودها ومن المرجح أن تقوم بذلك 20٪ منها. ومن بين الولايات الأربع الصامدة، يرى مسؤولو التمويل من ديلاوير ونيفاذا ورود آيلاند من غير المحتمل البدء بالبرنامج، ولا يستطيع واحد من نيويورك أن يتبأ بعمله المستقبلي. بالمقارنة، يرى 67٪ من مسؤولي التمويل فحسب استمرار تمويل الأداء كمرجح جداً، و20٪ لا يستطيعون التنبؤ بمستقبله، وبينهم

أوهايو، وساوث كارولينا اللتين استهلتا البرامج في منتصف التسعينيات. ومن المرجح بشكل كبير أن يستمر 53٪ فحسب من برامج وضع ميزانية الأداء.

وبرغم المشاكل، يبقى تمويل الأداء، ووضع ميزانيته، وخاصة رفع التقارير، المقاربات الأكثر استخداماً في الولايات في المسؤولية الجديدة حول النتائج. إن تحسين هذه البرامج بالغ الأهمية، فمن غير المحتمل أن يقبل دافعو الضرائب مفهوم أن الأداء يجب أن يهتم في كل المساعي ما عدا التعليم العالي.

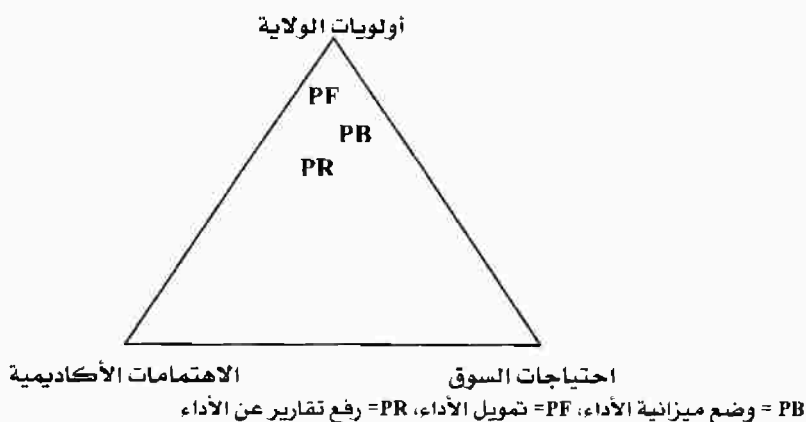
مثث المسؤولية: ربط الزوايا

أين تقع برامج الأداء في مثث المسؤولية، بزواياها الثلاث من أولويات الولاية، وقوى السوق، والاهتمامات الأكاديمية. وتشدد البرامج الثلاث على أولويات ولاية (ولائية) حاسمة، ولذا فهي أقرب إلى أولويات الولاية من الحاجتين الأخريين. ويشدد الإبلاغ عن الأداء باستمرار على مسائل السوق المتعلقة بالتحاق الطلاب وتوفرهم، قوة العمل، والتنمية الاقتصادية، وتدريب المدرسين، والتعاون بين المدرسة والكلية. وليس من المفاجئ أن تعكس هذه المسائل أيضاً أولويات ولاية. وتشتمل مؤشرات تمثيل الأداء والإبلاغ عنه أيضاً على نسبة مئوية كبيرة من المؤشرات التي تعكس مزيجاً من نماذج الاستثمار الاستراتيجي وتلك المرتكزة إلى الزبائن، والتي تعكس كلاً من أولويات الولاية وقوى السوق، وتظهر اهتماماً قليلاً بنموذج سمعة المورد الذي يظهر غالباً في الاهتمامات الأكاديمية. ويقترب الإبلاغ عن الأداء أكثر من مركز المثث. ما يزال يفضل أولويات الولاية أكثر لكنه يمتلك مؤشرات تهم قوى السوق وهو الأقل معارضة بين برامج الأداء للاهتمامات الأكاديمية. ويفضل وضع ميرانية الأداء أيضاً أولويات ولاية، ولكن قائمته الأطول من المؤشرات تمتلك أيضاً بعض الأهمية لقوى السوق. ويقع تمويل الأداء قرب قمة المثث، مع مؤشرات قليلة جداً لها أهمية للسوق وتواجه عداوة كبيرة من الجماعة الأكاديمية.

والسؤال هو كيف يتم نقل برامج التمويل، ووضع الميزانية، والإبلاغ أكثر نحو مركز مثلث المسؤولية، حيث تستطيع الاستجابة بشكل أفضل للاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق. الشكل 10-4 يقدر موقعها الحالي.

إن التبني المفروض غير الموصوف يمكن أن ينقل المزيد من البرامج نحو اهتمامات الجامعة من خلال تجنيد قادتها مع هيئات التنسيق في اقتراح المؤشرات ومقاييس النجاح. على أي حال، لن يرضي تمويل الأداء، وإلى حد ما وضع ميزانية الأداء، أبداً الاهتمامات الأكاديمية كما هو مرجح، ولن يمتلك مسافة كافية كي يشملا جماعات سوق متنوعة. بالإضافة إلى ذلك، إن تمويل الأداء، بعلاقته المباشرة مع مخصصات الولاية، لا يستطيع أبداً أن يشمل مؤشرات كافية لعكس احتياجات السوق المتنوعة. وهذا الحد هو أقل صحة بخصوص وضع ميزانية الأداء، ويمتلك علاقة أقل وهناً مع التمويل. ويستطيع الإبلاغ عن الأداء أن يستجيب أكثر بكثير إلى احتياجات السوق. ويمكن أن تشتمل تقارير الأداء، على مستوى المؤسسة، والتي يزداد ظهورها على مواقع الجامعة على شبكة الإنترنت، على المعلومات غير الإجمالية حول برامج الجامعة وأنشطتها وخدماتها المرغوبة من قبل مجموعات متنوعة من الطلاب والزبائن المحتملين.

الشكل 10-4 برامج أداء حالية



ستسمح المواقع المرنة على شبكة الإنترنت لقادة الولاية والجامعة أن يحصلوا على معلومات إجمالية مطلوبة من أجل صناعة السياسة، وتقدم سلسلة كبيرة من المعطيات المفصلة المرغوبة من الزبائن المحتملين حول برامج الجامعة في التعليم والبحث والخدمة.

وتشدد جميع برامج الأداء، حالياً، على أولويات الولاية بينما تستخف بدرجات متفاوتة باحتياجات السوق وخاصة بالاهتمامات الأكاديمية. ويمكن أن تساعد عدة اقتراحات في تصحيح تلك العيوب. أولاً، إن الجماعات التمثيلية لقادة العمل والشؤون المدنية، والحكومة والتعليم تستطيع أن تطور جداول أعمال للتعليم العالي تضمن الاعتبار الملئ لأولويات الولاية، والاهتمامات الجامعية، واحتياجات السوق (انظر الفصل الأول). ثانياً، يستطيع هرم من المؤشرات - عدد قليل نسبياً في نظام الولاية، أكبر في نظام الكلية أو الجامعة، وأكبر على مستوى المؤسسة، مع مجموعة محددة من المقاييس المشتركة على كل مستوى - أن يساعد في ربط الأولويات ورصد الأداء على جميع المستويات (بيرك وميسانياس، 2002). أخيراً، لا يستطيع أي من برامج الأداء أن يعمل إلا إذا ارتبط بالأداء حيث يهتم حقاً على مستوى القسم. وتستطيع التقارير الداخلية عن نتائج القسم المتعلقة بأجزاء ذات صلة من جدول أعمال الولاية العام معالجة هذه المشكلة. بعد هذه التغييرات، يستطيع الإبلاغ عن الأداء أن ينتقل إلى مركز عوامل المسؤولية: أولويات الولاية، اهتمامات الجامعة، وقوى السوق. الشكل 10-5 يقارب مواضع البرنامج في مثلث المسؤولية بعد تبني هذه التغييرات.

نظام مسؤولية شامل

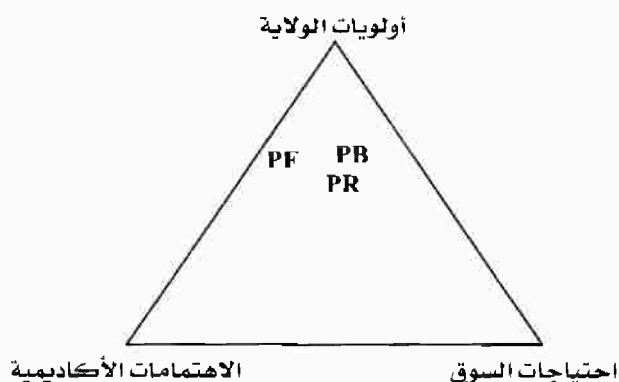
إن المشكلة الكبيرة التي تواجهها في برامج الأداء، كما في جميع خطط المسؤولية، هي أنها مبادرات معزولة، غير مرتبطة بنظام مسؤولية شامل. فبدلاً من

مبادرات تنافسية، يمكن أن يؤدي جمع برامج الأداء الثلاثة إلى نظام مسؤولية متكامل يربط أولويات الولاية باهتمامات الجامعة واحتياجات السوق.

الإبلاغ عن الأداء

يستطيع الإبلاغ عن الأداء أن يقدم قالب المسؤولية. ويمكن أن تشمل هذه المبادرة على السلسلة الكاملة من أولويات الولاية، واهتمامات الجامعة، واحتياجات السوق لأنها تعلن فحسب أكثر مما تمول - أو حتى تؤمن ميزانية - نتائج الأداء. فهي معرضة للافتقار إلى مراجعة مطلوبة لنتائج التقرير من قبل صانعي سياسة الولاية والجامعة.

الشكل 10 - 5 برامج مثالية



PB = وضع ميزانية الأداء، PF = تمويل الأداء، PR = رفع تقارير عن الأداء

هناك طريقة لضمان هذا المطلوب وهي ربط الإبلاغ بعملية تطوير ومراجعة جدول الأعمال العام من أجل التعليم العالي في ولاية. ذلك أن مجموعة تمثيلية من قادة العمل والحكومة والشؤون المدنية والتعليم ستطور جدول الأعمال هذا، الذي سيشتمل على النظر إلى أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، واحتياجات السوق (الفصل الأول). سيضع جدول الأعمال الأهداف والمؤشرات من أجل تقارير

الأداء على مستوى الولاية والنظام والمؤسسة. بالإضافة إلى ذلك، ستشتمل الكليات والجامعات على مؤشرات ذات صلة في تقارير من أقسامها الأكاديمية: الوحدات الأكثر مسؤولية عن النتائج في مقاييس كثيرة حاسمة. في كل خمس سنوات، ستراجع مجموعة مشابهة علناً نتائج التقرير وتوصي بتحسينات مطلوبة.

وضع ميزانية الأداء

يمكن أن يضيف وضع ميزانية الأداء نتائج مالية لتدقيقات الأداء في جدول الأعمال العام بينما يتفادى مشكلته الرئيسية. فالصعوبة الحقيقية في هذه السياسة هي عدم التأكد من إن كان صانعو السياسة يضعون في عين الاعتبار الأداء الجامعي في ميزانية الولاية. إن ربط ذلك الاعتبار بتدقيق مدته خمس سنوات للنتائج في جدول الأعمال العام يمكن أن يتفادى الخطأ ويضيف نتائج مالية تزيد من بروز تلك التدقيقات الدورية. ستسمح فترة الخمس سنوات أيضاً بوقت ملائم لتقويم الأداء في مؤشرات حاسمة للتعليم العالي.

تمويل الأداء

سيصبح تمويل الأداء في نظام المسؤولية هذا، بشكل كبير، برنامجاً مستنداً إلى الجامعة. تتبثق مشاكله من حجم تخصيص الميزانية، وعدد أهداف البرنامج، وحتمية معارضة الجامعة لإملاء خارجي. فالتخصيص إما كبير جداً بحيث يمنع عدم استقرار الميزانية أو صغير جداً بحيث لا يستطيع تشجيع الأداء المحسّن. وفي أوقات تخفيض ميزانية الولاية، يصبح أي تخصيص خاص بنداً معرضاً للخطر. وتميل المستويات المنخفضة لتمويل معظم هذه البرامج إلى الاستخفاف حتى بعدد محدود من أولويات البرامج من خلال منحها مبالغ تافهة. أخيراً، يقاوم قادة الإدارة وهيئة التدريس بشكل طبيعي البرنامج كإملاء خارجي يفشل في أخذ الاهتمامات الأكاديمية بعين الاعتبار.

إن إحدى طرق معالجة هذه المشكلات هي تحويل تمويل الأداء إلى برنامج هدف خاص فحسب بمؤشرين تقوم باختيارهما الجامعة. سينسخ الأول مؤشر تينيسي الذي يسمح لكلية أو جامعة أن تختار عنصراً مميزاً في مهمتها الجامعية يتصادف مع قائمة من أولويات الولاية. وسيستخدم الثاني أداة من نموذج ميزوري شجعت الأقسام الأكاديمية على اختيار أولوية ولاية ثم تظهر نتائج كي تدعمها. ومن أجل مواصلة البرنامج في أوقات اقتصادية عصيبة، وكذلك في أوقات جيدة، سيستخدم هذا الاقتراح نموذج تينيسي في تخصيص نسبة مئوية محددة من الميزانية السنوية العاملة لمؤسسة من أجل تمويل هاتين المبادرتين. إن اقتراحاً كهذا سيحول تمويل الأداء إلى برنامج جامعي ويشدد على الاهتمامات الأكاديمية بينما يستمر في دعم أولويات الولاية.

لن يمول البرنامج المقترح إلا مؤشر ولاية واحداً: إتمام الدرجة أو الشهادة. فالحاجة الماسة إلى رأس مال بشري في حقبة معرفة ومعلومات تجعل تحصيل الشهادة الأولية الأعلى للولاية من أجل التعليم العالي (انظر الفصل التاسع). وحالياً، تمول ميزانيات الولاية للكليات والجامعات العامة تسجيل الطلاب وتتجاهل إتمام الشهادة - أن الالتحاق هو كل شيء - في وقت يقلل فيه أي شيء أقل من شهادة أو درجة من القيمة في قوة العمل التي تصبح بازدياد أكثر تعقيداً. يجب أن تخصص الولايات من 3 إلى 5٪ من تمويلها القائم للدرجة الفعلية أو إتمام الشهادة، مع نسب إتمام فعلية بالمقارنة مع نسب متصورة تتعلق بمعايير القبول. يجب أن يشجع برنامج التمويل هذا أيضاً على الحصول على شهادات البكالوريوس من المنقلين من كليات السنتين.

توصيات

إن التوصيات التالية يمكن أن تفعل أكثر من زيادة الصلة بين برامج الأداء الثلاثة وأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. ويمكن أن تزيد من بروز برامج الأداء في مقدرات حكام الولايات وفي حرم الجامعات وتزيد من تأثيرها على صناعة السياسة والأداء.

- جند العمداء ورؤساء الأقسام في تطوير خطط مؤسسية داخلية تنزل الإبلاغ، ووضع الميزانية، والتمويل إلى مستوى الكلية والقسم، الأمر الذي سيجعل أيضاً تلك البرامج أكثر حساسية (استجابة) للاهتمامات الأكاديمية.

- أضف مؤشراً إلى الخطط من أجل تمويل الأداء، ووضع الميزانية، أو الإبلاغ يُظهر كيف استخدمت الكليات والجامعات النتائج من هذه البرامج لتحسن أدائها.

- اطلب من الحكام، واللجان التشريعية، ومجالس التنسيق، وأعضاء مجالس الجامعة والأوصياء أن يستجيبوا للنتائج المنتجة في برامج الأداء ويعلقوا عن كيفية استخدام هذه المعلومات في التخطيط وصناعة السياسة.

- ضمّن الانتباه إلى النتائج في المؤشرات الحاسمة لبرامج الأداء في مراجعات الاعتماد الأكاديمي المتخصصة والمؤسسية.

- طوّر، من خلال الاجتماعات أو لجان العمل، التي تضم قادة الحكومة والشؤون المدنية والتعليم، جداول أعمال عامة للتعليم العالي تعكس أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق وقم بتدقيقات خمس سنوات بعد الجداول وأداء التعليم العالي.

يمكن ألا تعالج هذه الاعتبارات جميع مشكلات برامج الأداء، ولكنها تستطيع ربطها بمتطلبات المسؤولية الثلاثة والتي هي أولويات الولاية، الاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق.

الفصل الحادي عشر

الموارد والصيت في التعليم العالي

تعب ومشكلات مضاعفة

جي. فردريكس فولكواين J. Fredericks Volkwein

ستيغن دي. جرونج Stephen D. Grunig

في مسرحية شكسبير (ماكبث)، تقوم الساحرات الثلاث بتحديد نسب مكوّنات إناء يغلي كي ينغمسن في "نبوءة بواسطة علم العرافة". وبنحو مشابه، ننجح في التعليم العالي الأميركي، في تخمير مزيج من الأشياء المختلفة كي نصنّف المؤسسات ونحدد مراتبها. ومن أجل جذب زبائن سنويين إلى منشوراتهم، يسبب بعض الناشرين "تعباً ومشكلات مضاعفة" من خلال إدخال تغييرات إلى المزيج المتنوع لشرابهم المخمّر كل عام. وفي الرجل الأكثر شهرة، أشعل يو. إس. نيوز آند وورلد ريبورت (يوس. نيوز) نيران الجدل التي أثارت بعض القادة الأكاديميين وحيرت آخرين، بما أن المراتب المنشورة لبعض الجامعات ترتفع وتنخفض مع كل طبعة جديدة.

ورغم أن (ماكبث) مشوش من نبوءات الساحرات، فهو يبحث عنها ويصوغ أفعاله بحسبها. تماماً هكذا يتأثر الآباء والطلاب والأوصياء وصانعو السياسة، وحتى هيئة التدريس بقوة بالتقويمات والأدلة. فالكليات والجامعات منخرطة في لعبة ميتافيزيقية ينخرط فيها الرؤساء والعمداء والباحثون المؤسسيون في تخمين استراتيجي كي يحددوا المجالات التي يمكن أن يُشدد عليها أو لا يُشدد في التصنيفات القادمة. وكمثل ماكبث، تبدو حظوظ المؤسسات وكأنها خاضعة

للقدر، لنزوات تقيحات غير قابلة للتنبؤ في التصنيفات وتحديد المراتب من عام لآخر. يحاول هذا الفصل أن يتكهن بما تقوله لنا العناصر المختلفة لشراب التصنيفات وتحديد المراتب عن مسؤولية الكليات والجامعات. بماذا تتنبأ عن المزيج الغامض للجودة والأداء؟

وكما تم التنويه في فصل بيرك الأول، وفي مكان آخر من هذا المجلد، هناك على الأقل ثلاثة نماذج منفصلة، أو فلسفات، عما يشكل التعليم الممتاز (انظر أيضاً الفصل العاشر). تمثل هذه النماذج النقاط الثلاث في مثلث المسؤولية الذي هو الإطار المنظم لهذا الكتاب.

أولاً، تتمسك الجماعة الأكاديمية تقليدياً بنموذج سمعة المورد. ويشدد هذا النموذج على أهمية الموارد المالية، وأوراق اعتماد هيئة التدريس، ودرجات اختبار الطلاب، والتمويل الخارجي، والتصنيفات وتحديد المراتب. وتلعب سمعة المؤسسة وانبرنامج دوراً مهماً، هذا إذا لم يكن محورياً، في هذا النموذج لأن التصنيفات القائمة على السمعة تقيس الآراء السائدة حول المؤسسات أو البرامج. ولكن كما ناقش فيما يلي، ترتبط المعتقدات نفسها بنحو متكرر بمواصفات مؤسسية قابلة للقياس. وغالباً ما يتركز الانتباه على التصنيفات، مع ذلك من المهم أن نأخذ بعين الاعتبار القيمة الاجتماعية للمواصفات المؤسسية التي تخدم كأساس للمعتقدات والتصنيفات.

ثانياً، تتمسك الجماعة المدنية والحكومية عادة بنموذج الاستثمار الاستراتيجي. ويشدد هذا النموذج على أهمية ريع الاستثمار، وتحليل التكاليف إزاء الأرباح، ومقاييس النتائج والإنتاجية مثل حصيلة القبول، ونسب التخرج، والوقت اللازم للشهادة، والإنفاقات لكل طالب. في داخل هذا النموذج، تتعلق التصنيفات القائمة على السمعة بدرجة صياغتها لكبرياء قادة العمل والشؤون المدنية ورغبتهم

بدعم ومنح الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي. ورغم أن صانعي سياسة الولاية يمكن أن يمتلكوا اهتماماً عرضياً بالتصنيفات، فإنهم أكثر اهتماماً بقوة المواصفات المؤسسية التي تعبر عنها التصنيفات. مثلاً، تهتم الولايات بعامة بالحفاظ على كفاءتها التكنولوجية والعلمية، وهكذا على سمعتها، كوسيلة لتطوير قاعدة صناعيتها الضريبية ونموها الوظيفي.

ثالثاً، يتمسك كثير من أولياء الأمور والطلاب وموظفو شؤون الطلاب بنموذج يرتكز إلى الزبون. فهذا النموذج المهتم بالسوق يشدد على خدمة زبون جيدة، وارتياح الطلاب، وتوفير هيئة التدريس، والتغذية المستعادة للخريجين، والرسوم المنخفضة، والمساعدة المرتفعة. ويعبر سيمور Seymour عن هذا النموذج في كتابه حول Q: خلق الجودة في التعليم العالي (1992). يقترح أن الأولوية الأولى للكلية أو الجامعة يجب أن تكون تقويم وتحقيق احتياجات الطلاب، وأولياء الأمور، وأرباب العمل، و"زبائن" آخرين للتعليم العالي. فالمؤسسات التي تحقق الجودة الأعلى هي التي تقوم بالعمل الأكثر فعالية في تلبية احتياجات زبائنهم. هكذا، إن زبائن المؤسسة، وليس الخبراء، هم الذين يعرفون الجودة.

تقويمات طلاب البكالوريوس وتحديد مراتبهم

يصف هذا القسم من فصلنا ويفحص تقويمات وتحديد مراتب كلية طلاب البكالوريوس التي تظهر في المنشورات الأميركية الرئيسية. ذلك أن الناشرين يحاولون تبسيط عالم معقد لقادتهم من خلال وصف، وفرز وتصنيف الكليات بطرق متنوعة. ونميز بين أدلة تفرز الكليات إلى فئات وصفية، منها ما يصنف المؤسسات، ومنها ما يحدد مراتبها. فبعض الطلاب وأولياء الأمور يخلطون بين وظائف الفرز والتصنيف وتحديد المراتب. أما بالنسبة لكثير من الطلاب والأسر، فإن عملية اختيار الكلية مسألة صعبة تقتضي منهم موازنة عدد معقد من

الخصائص الأكاديمية مع أهداف تعليمية معينة، واحتياجات شخصية، وقيم، ومواقف، وتمويل، ومقدرات المتقدمين. وتدهشنا المعطيات الفعلية والسرد الوصفي المقدم في معظم الأدلة بما أنها تقدم معلومات مفيدة للطلاب والأسر وهم يتنقلون بين خيار الكلية وعملية القبول. على أي حال، إن اختزال الكليات إلى مراتب تبسيطية يجعل عملية التلاؤم بين الطالب والمؤسسة تبدو كأنها سريعة وسهلة؛ لكنها ليست كذلك.

يجمع كثير من الناشرين وطبعون كمية جيدة من المعلومات عن الكليات والجامعات لكنهم يتوقفون خشية محاولة اختزال الحقائق إلى فئة تصنيفية واحدة، وربما كان (كتيب مجلس الكلية) و(دليل بيل اليومي الداخلي) أبرز مثالين على ذلك. أما (اللمحات الموجزة عن الكليات الأميركية) لبارون و(كليات الأربع سنوات) لبيترسون، و(توصيات حول الكليات) لرج Rugg فتصف نفسها بنحو صحيح بأنها تفرز الكليات إلى فئات قبول. ويزعم (دليل فيسك للكليات) و(برنستون ريفيو) بشكل صحيح بأنهما ينخرطان في التصنيف. وهناك في الحقيقة مئات من أدلة الاختصاص التي تخدم أعداداً معينة من الطلاب: الكليات التي هي أكثر تزوداً بأجهزة الاتصال، والتي تقبل العاجزين، والمحافضة، والمستندة إلى الإيمان، والتي تخدم الهسبانيين، وإلى ما هنالك. ورغم أن عدد الأدلة المنشورة ازدهر في الأعوام الأخيرة، فإن بضعة من أدلة الأمة الأكثر تبجيلاً مثل أدلة كاس وبرنباوم ولفجوي تبدو وكأنها لم تعد تُنشر. وفي هذا الفصل سنصف ما نستطيع فك مغالقه حول "الانتقائية" و"التنافس" والتصنيفات "الأكاديمية" التي تستخدمها أدلة الكلية تلك.

يعرض الجدول 1-1 بعض السمات البارزة للأدلة الأربعة الرئيسية ويو. إس نيوز، والمعلومات التي تحتوي عليها، وطبيعة التصنيفات التي تستخدمها لتصنيف

الكلديات. وتشترك أقدم الأدلة (بارون وبيترسون) تقريباً في تغطية مؤسسية مشابهة وتصنف الكلديات بحسب انتقائها للطلاب المقبولين. ويجمع دليل بارون المعلومات تقريباً حول جميع مؤسسات الأربع سنوات المعتمدة أكاديمياً وينشئ عملية فرز من ست فئات للتفاضل على الدخول. ويجمع دليل بيترسون أيضاً المعلومات عن جميع كلديات الأربع سنوات تقريباً ويسأل كل كلية أن تضع نفسها في واحدة من الفئات الخمس من "صعوبة" القبول. ويستخدم فيسك نظام تصنيف خمس نجوم لتصنيف الحياة الأكاديمية والاجتماعية والطلابية في كل جامعة. ويقدم برنستون ريفيو من 60 إلى 99 تصنيفاً للكلديات في كل من الفئات الأربع: القبول، الأمور الأكاديمية، نوعية الحياة، والمساعدة المالية.

أما اللوحات الموجزة عن الكلديات الأميركية لبارون الذي يُنشر كل عامين منذ الخمسينيات فيصنّف الكلديات والجامعات بحسب تصنيف الذين ينتقون طلاب السنة الأولى الجدد الأكفاء. وقد قيل إن تصنيف بارون الذي يستخدم مقياساً متنسّقاً نسبياً مع مرور الأعوام هو مزيج من النسبة المئوية للمتقدمين المقبولين، والمرتبة في الصف أثناء الدراسة الثانوية أو معدل الدرجات، ومتوسط درجات اختبار القدرة على الدراسة، واختبار الكلية، ونسبة وضع درجة كل شخص جديد في الصف في مستويات معينة من اختبار القدرة على الدراسة واختبار الكلية أو أعلى منها. وتضع الطبعة الخامسة والعشرون الحالية من دليل بارون ستاً وأربعين كلية في الفئة الأكثر تنافساً، و94 في تنافس عال، و243 مؤسسة في فئة تنافسية جداً؛ الفئة الأكبر هي تنافسية، وفيها ستمائة وخمسة عشرة مؤسسة. ورغم أن المنهج الدقيق لحساب تلك التصنيفات غامض قليلاً فإن تصنيفات الجامعة كانت مستقرة بشكل معقول مع مرور الزمن. وفي تحليلاتنا ترتبط بشكل أكبر مع معدل درجات اختبار القدرة على الدراسة من أجل صف طالب السنة الأولى الجديد.

أما دليل تومسون - بيترسون كليات الأربع سنوات، الذي يطبعه بيترسون سنوياً منذ 1970 فيحتوي على فهرس يصنّف الكليات بحسب صعوبة الدخول إليها المصنفة ذاتياً. وتتقي كل كلية المستوى الذي يرتبط مع صعوبة التسجيل فيها، بحسب شروط يقدمها الناشر. ففي الطبعة الرابعة والثلاثين، قامت 172 مؤسسة بتصنيف نفسها على أنها تلائم الفئة الأكثر صعوبة، وصنفت 172 كلية نفسها بأنها صعبة جداً، و1157 صعبة إلى حد ما و313 كلية صعبة في المستوى الأدنى، و24 كلية كغير تنافسية.

الجدول 1-1 مقاييس الأدلة

اسم الدليل	لغات بارونز الموزونة	كليات بيترسون	دليل فيسك للكميات	أفضل 351 كلية بحسب	يو إس نيوز آند وورلد
	عن الكميات الأمريكية	للأربع سنوات		برستون ريفيرو	ريورث
عدد المؤسسات المصنفة	1,650	2,100	299	351	1,400
اسم التصنيف	قبولات تصنيف صعوبة الدخول		ثلاثة أبعاد: أكاديمية، أربعة أبعاد: قبولات، الكليات "الأفضل" في		
نمط التصنيف	تسمة أبواب للتنافس، من الأكثر تنافساً إلى غير التنافسية		حياء الطالب، أكاديمي، نوعية الحياة، كل من الفئات والصنيفات الاجتماعية وتصنيفات المساعدة المالية من واحد إلى خمس من 1 إلى 4 نجوم في كل نجوم في كل بلد		
المقاييس المستخدمة في					
التصنيفات					
انتقاء الطلاب					
(نسبة طلاب السنة الأولى القبولين من المتقدمين)					
معدل الدرجات المرجحة					
في الثانوية					
المرتبة في الصف في الثانوية					
معدل اختبار الدخول					
والقبول					

معلومات مسح:		الصفحتين 25/		الصفحتين 20/	
تصنيف أكاديمي	x	x	x	x	x
تصنيف جودة الحياة	x	x	x	x	x
جودة الحياة الاجتماعية	x	x	x	x	x
تصنيف المساعدة المالية	x	x	x	x	x
مؤاد الوهبة/التعريسية	x	x	x	x	x
مؤاد مالية	x	x	x	x	x
الاختناظ - التخرج	x	x	x	x	x
الاختناظ باعلااب	x	x	x	x	x
الجند	x	x	x	x	x
التخرج في خمس أو ست سنوات	x	x	x	x	x
مبلغ الخرجين	x	x	x	x	x
نسبة التخرج المتوقعة	x	x	x	x	x
إزاء الفعالية	x	x	x	x	x

ملاحظة: x = المتغيرات المستخدمة في كل تصنيف، بحسب الناشر.

يركز فيسك ولوج Logue وبرنستون ريفيو تغطيتهم على المؤسسات الثلاثمائة "الأفضل والأكثر أهمية". (المشتريات الأفضل لبارون والكليات المتنافسة لبيترسون يعلنان عن نفسيهما للجُمهور نفسه). ويقدم دليل فيسك إلى الكليات، الذي نُشر أولاً في 1982، وصفاً محترماً للسّمات البارزة لمؤسساته المثّنين وتسع وتسعين (نيكولسون، 1991؛ واليري Walleri وموس Moss، 1995). ويصنّف دليل فيسك الكليات في ثلاثة ميادين: الشؤون الأكاديمية، الحياة الاجتماعية، ونوعية الحياة، مستخدماً نموذج النجومية من 1 إلى خمسة. ويمكن أن يكون التصنيف ذاتياً نوعاً ما، لكنه يسجل معدل درجات اختبار الكلية واختبار القدرة على الدراسة لصف طلاب السنة الأولى: وعدد المتقدمين والمقبولين والمُسَجّلين؛ ونسبة التخرج في خمس سنوات؛ والنسبة المئوية للجدد العائدين إلى عامهم الثاني في الكلية. ونجد أن هذه البنود تتربط بشكل كبير في تصنيف الخمس نجوم.

أما دليل برنستون ريفيو، أفضل 351 كلية، الذي نُشر أول مرة في 1992 فهو أحدث الأدلة المحلّة في هذا الفصل. (والدليل الأكثر شمولاً الذي نشره برنستون ريفيو، هو الكتاب الكامل للكليات، ويغطي حوالي 1200 مؤسسة ولكنه يصفها بدلاً من أن يصنفها). وينشئ الناشرون وصفاً للجودة من تحليل 106.000 استجابة للمسح في سنوات متعددة من قبل الطلاب. فالمسح الجامعي للطلاب يتألف من حوالي سبعين بنداً تتعلق بآراء الطلاب في "موضوعات تتسلسل من إدارة المدرسة إلى حيواتهم الاجتماعية، ومن نوعية الطعام إلى نوعية التعليم". ويبدو كأن الناشرين يفضلون تعليقات ذكية وغير عادية من الطلاب تشكل مادة مسلية للقراءة. فالتصنيفات التي تظهر في (ذ ريفيو) هي من نمطين: (1) "ما هو موفّق وما ليس موفّقاً": الكليات العشرون الأكثر تفوقاً في الشؤون الأكاديمية، والإدارة، ونوعية الحياة والسياسة والمعطيات الإحصائية والأنشطة اللاصفية والحفلات و"الكليات من خلال النموذج" و(2) أربعة تصنيفات عالمية

على مقياس من 60 إلى 99 للتنافس في القبول والشؤون الأكاديمية والمساعدة المالية ونوعية الحياة.

ولأن عدداً من الأدلة يستخدم مقاييس مشابهة، إن لم يكن طرقاً مشابهة، لوضع الكليات في فئاتها المصنفة، سيتوقع المرء تداخلاً مهماً في قوائمها. وقد فحصنا الكليات التي تظهر في القمة الثانية (معظمها تنافسية، أكثر صعوبة) من فئات التصنيف الخاصة بأدلة بارون، وبيترسون وفيسك وبرنستون ريفيو ووجدنا أنها تحتوي بعمامة على الكليات نفسها. فضلاً عن ذلك، حين أدخلنا تصنيفات هذا الدليل من أجل عينة من الجامعات في قاعدة بيانات، وجدنا أن الارتباطات بينها تتسلسل من 59 إلى 80.

تالياً، فحصنا التصنيفات ومقاييسها المكونة لتحديد أية متغيرات تظهر العلاقات المتبادلة مع كل تصنيف، كما تفيد الأدلة الأربعة. واكتشف بومان Baughman وجولدمان Goldman في دراستهما التي أجريت في عام 1999 علاقة قوية بين التحصيل العلمي للهيئة التدريسية وانتقاء الطلاب الجدد في دليل بارون. وتمتلك المؤسسات المصنفة في فئة بارون "الأكثر تنافساً" مطبوعات لكل هيئة تدريس مؤلفة من 100 شخص أكثر بأربع مرات من المؤسسات التي في فئة "التنافسية بشكل مرتفع" وأكثر بتسع مرات من تلك الكليات التي في الفئة "التنافسية جداً". وتمتلك الجامعات السبع وثلاثون الأكثر انتقائية منشورات لكل هيئة تدريس أكثر بـ 52 مرة من الثلاثمائة وخمس وستين الأقل انتقائية. ورغم أن الصلة العرضية بين التحصيل العلمي لهيئة التدريس وانتقائية الطلاب ليست واضحة بشكل كامل، فإن مكتشفاتها مرتبطة مع دراسة بيتر بلاو Peter Blau في تنظيم العمل الأكاديمي (1994)، التي استنتجت أن جامعات البحث الضخمة تجذب بشكل غير متكافئ هيئة التدريس الأكثر إنتاجية، ويجذب الأساتذة المنتجون، بدورهم، نسباً مرتفعة من الطلاب الأكثر موهبة.

فحصنا الارتباطات المتبادلة بين كل تصنيف ودرجات الاختبار المبلغ عنها، ونسب القبول، والمرتبة في الصف، والمعدل التراكمي (GPA)، حيث كانت متاحة لهذه التقارير. فالارتباطات المتبادلة بين هذه التصنيفات ونسب القبول تسلسلت من 56 إلى 68. وقد ترابطت تصنيفات الدليل مع مرتبة المدرسة الثانوية والمعدل التراكمي داخل تسلسل من 64 إلى 80. وارتبطت التصنيفات أكثر مع درجات الاختبار، والتي تسلسلت من 73 إلى 90. وحصلت تقريباً نتائج مماثلة سواء استخدمنا النقطة 25 من المئينة (Percentile)* الخاص باختبار القدرة على الدراسة، والنقطة 75 من المئينة، أو النقطة الوسطى. بالتالي، تُختزل تصنيفات الدليل المتنوعة لتنافس الكليات وأعضاؤها جوهرياً إلى تصنيف لدرجات الاختبار المبلغ عنها لصف من طلاب السنة الأولى.

باختصار، إن القيمة الرئيسية في هذه الأدلة يمكن أن تكمن في نشر الحقائق والانطباعات عن كل جامعة وترك المستهلكين يقررون ما هو الأكثر أهمية لهم. نفشل في رؤية أن فئات تصنيف الانتقاء والتنافس تساعد كثيراً، إلا فيما يتعلق بالمتقدمين إلى جامعات الأمة الأكثر انتقائية. وتساعد تصنيفات القبول هذه دون شك بعض الطلاب على أن يكونوا أكثر واقعية حول فرصهم، ويمكن أن تساعد الطلاب أيضاً على صياغة قائمة تقديمهم للكلية كي تشتمل على كل من الخيارات المرجحة والتي يتطلعون إليها. وحتى هكذا، يبدو كأن تصنيفات اختيار القبول والتنافس تمنح الطلاب المعلومات نفسها التي تتلقاها من معرفة معدل درجات الاختبار وتسلسل درجة الاختبار من أجل طلاب السنة الأولى السابقين.

❖ نقطة من أصل الـ 99 نقطة التي تقسم التوزيع المدرج الرتب، إلى جماعات وأقسام يضم كل واحد منها جزءاً من مائة من العلامات والأشخاص.

لماذا يو. إس. نيوز مختلف

تصاعد التنافس الشديد بين ناشري الأدلة في الثمانينيات حين بدأ يو. إس. نيوز بنشر تحديده السنوي لمراتب كليات طلاب البكالوريوس. الآن عدده الخريفي كل عام الذي يصفه كثيرون بأنه "عدد مايو السباحة" يحقق مبيعات كبيرة ويحظى بتغطية إعلامية معتبرة. ولا يستخدم روبرت مورس Robert Morse وزملاؤه في يو. إس. نيوز العدد الأكبر من المقاييس فحسب ولكنهم يصفون أيضاً بانفتاح منهجهم في تحديد المراتب. ورغم أن التغيرات والأوزان المحددة تغيرت مع مرور الأعوام، ويعود ذلك جزئياً إلى نقد المهنة الأكاديمية، يحدد يو. إس. نيوز الآن أوزاناً علمية لسبعة مؤشرات وخمسة عشر من العوامل الفرعية من أجل وضع مرتبة حوالي ألف وأربعمئة مؤسسة، كما هو مبين في العمود اليميني للجدول 11-1. ويمنح هذا مظهر الموضوعية العلمية، وأظهر يو. إس. نيوز ذكاء في التسويق حين زاد، مع مرور الأعوام، تدريجياً عدد وأنماط المؤسسات ذات الرتب المحددة والتي لا تُعزى للربعيات * quartiles فحسب. إن طبعة 2004 من يو. إس. نيوز لا تحدد مرتبة المائة وست وعشرين جامعة قومية عليا وكليات الفنون العقلية المائة وعشر الأولى وحسب وإنما تخلق المزيد من "الرابعين" أيضاً من خلال إنشاء ثماني فئات إضافية من المؤسسات الحاصلة على المراتب - "أفضل الجامعات - الخاصة بالمجستير داخل المناطق الشمالية والجنوبية والغرب الأوسط والغربية، و"أفضل الكليات الشاملة: الخاصة بشهادة البكالوريوس" في كل من المناطق الأربع. وداخل هذه المجموعات العشر التي حُدِّتْ مراتبها، فإن المؤسسات التي ليست في الفئة العليا الأولى أو الثانية مصنفة تقريباً بواسطة الربعيل وليست حاصلة على مرتبة.

❖ إحدى النقاط الثلاث التي تتمثل على مقياس أو ميزان لتسجيل الصفات المتغيرة ويضم الربعيل 25٪ من المقياس العام.

إن الوزن الأكبر في مراتب يو. إس. نيوز، الآن وفيما مضى، هو قياس "السمعة الأكاديمية" أو "تقويم الأنداد". ذلك أن المسح الموزع على ثلاثة مسؤولين فحسب: الرئيس، وكيل الشؤون الأكاديمية، ومدير القبول، في أكثر من ألف وأربعمائة كلية أربع سنوات، يسأل كلاً منهم كي يصنّف القوة الأكاديمية لمؤسساتهم النظرية على ميزان من 1 (هامشية) إلى 2 (متميزة). ويطلب من أولئك الذين يملكون معلومات غير كافية وضع "لا أعرف".

ما الذي يؤثر بتصنيفات الصيت؟

رغم أن كثيراً من انتباه البحث قد تركّز على تحليل التصنيفات القائمة على السمعة لبرامج التخرج في الجامعات الرئيسية، فإن قلة من الدراسات التحليلية فحصت السمعة على مستوى البكالوريوس. وقد عثرنا على حفنة من الدراسات تستنتج أن تغذيتين (inputs): الحجم المؤسسي والانتقائية، هما المؤثران الرئيسيان في جودة السمعة (آستن 1970، آستن ولي 1972، آستن وسولومون 1981، سولومون وآستن 1981، فولكاواين 1989، شميتر 1993، جرونيج 1997، بوتر وتوتكوشيان 2002). وتشير أولى هذه الدراسات التي قام بها آستن وزملاؤه إلى أن المؤسسات التي تتمتع بتسجيل ضخم للطلاب ومعدل مرتفع من درجات اختبار القدرة على الدراسة، وخدمة الملح الموجز عن صف طالب السنة الأولى تعد الأكثر تمتعاً بالمكانة. وقد أكدت الدراسات الأكثر حداثة بعامة هذه المكتشفات ووسعتها من خلال اكتشاف أن تصنيفات السمعة ترتبط بنحو مهم مع المتغيرات التالية: معدل مرتبة صف الثانوية لطلاب السنة الأولى؛ ونسب المقبولين؛ والميزانية التعليمية لكل طالب؛ ونسبة الحاصلين على الدكتوراه من هيئة التدريس؛ ونسب منشورات هيئة التدريس؛ ومعدل كلفة رسم التسجيل والغرفة والطعام؛ ونسب المثابرة والتخرج. وتشرح هذه المتغيرات، بعامة، من 65٪ إلى 85٪ من التنوع الكلي في تصنيفات الصيت الخاصة بطلاب البكالوريوس.

ما هو تأثير تصنيفات الصيت؟

فحصت عدة دراسات تجريبية تأثير لعبة الصيت، والتصنيفات والصلات مع إدارة التسجيل وجودة التعليم. وقد خرجنا بعدة استنتاجات من هذا البحث.

ازدياد في القيمة

ازداد التسجيل في الكلية باطراد عبر تاريخ الأمة، وفي السنوات الخمس وعشرين الأخيرة وحدها ازدادت نسبة التسجيل في الكلية من حوالي ثلث خريجي الثانويات إلى أكثر من النصف. ويبدو أن هذا يعكس القيمة المتزايدة للتعليم الجامعي. وتشير الدراسات إلى أن التسجيل في كليات أكثر انتقائية يرتبط بالحصول على شهادة تخرج عليا ومكتسبات عليا بعد التخرج (بريوير Brewer، إيد Eide، وإهرنبرج Ehrenberg، 1999؛ إهرنبرج وسميث، 2003؛ هوكسبي Hoxby، 1998). فضلاً عن ذلك، علق جايجر Geiger (2004)، بين آخرين، على "تأثير الند"، أو رغبة الطلاب الذين يتمتعون بقدرات عليا على التجمع سوية. هكذا، نرى هوساً قومياً بأن نكون الأفضل من خلال التسجيل في الأفضل. فالأميريكيون منافسون بنحو طبيعي، كما سيستنتج أي مراقب عادي لبرامجنا التلفزيونية الواقعية ومناسباتنا الرياضية. وينخرط أولياء أمور الطلاب الموهوبين، وبعض الذين ليسوا موهوبين، بشكل متزايد في البحث المحموم عن المؤسسات ذات المرتبة الأعلى. وتمتلك المؤسسات الأكثر هبة، بدورها، اهتماماً كبيراً بالحفاظ على موقعها في السوق، وتنخرط في مستويات عليا من الإنفاق من أجل التنافس على جودة طلاب أعلى. ويصف جورج جايجر هذا بأنه مسابقات الانتقاء (2002). أما مدراء القبول فهم مماثلون للمدربين الخصوصيين للرابطة القومية لكرة القدم NFL و NCAA المتنافسين من أجل بطولات محلية وإقليمية وقومية. نعرف أيضاً أن هذا التنافس يبدل تدريجياً بنية التعليم العالي سوية مع خطوط علم تصنيف السوق الذي وصفه

زيمسكي وزملاؤه في البحث (الفصل الثاني عشر). فالعدد الصغير نسبياً من الكليات الكبيرة وذات الاسم التجاري يتنافس بشدة من أجل النسبة الصغيرة على حد سواء من الطلاب المتزايدين.

تنوع الخيار

يقدم التعليم العالي الأميركي لطلابه خيارات متنوعة أكثر من أية أمة أخرى. فأكثر من أربعة آلاف ومائتين من مؤسسات العامين والأربع أعوام تمتلك مهمات وتواريخ وإدارة وتعقيداً بنيوياً ومرونة مالية وسياسات إدارية وبيئات جامعية وخيارات في الإقامة والمنهاج، وثقافات فرعية طلابية، وخاصة بهيئة التدريس وكلها مختلفة بنحو واسع. هكذا، تظهر تصنيفات الدليل والناشر على أنها تلبى شهية عامة للمعلومات لمساعدة المتقدمين على فرز ونخل عدد الخيارات الذي يسبب الدوار. وتقارب كثير من الأسر قرار اختيار الكلية عارفة أن كلفة الأربع سنوات في الكلية، حتى مع المساعدة المالية، ستتجاوز تقريباً بالتأكيد أربعين ألف دولار ويمكن أن تتجاوز مائة ألف دولار في كثير من الكليات الخاصة.

في الحقيقة، أقل من مائة مؤسسة هي انتقائية بما يكفي كي تقبل أقل من نصف من متقدميها الجدد. وعلى أساس المعلومات الحالية في الأدلة المناقشة هنا، نقدر أن 90٪ من كليات العامين والأربعة أعوام في البلاد قبلت في سنة 2002 على الأقل 85٪ من المتقدمين الجدد، أما صورة قبول المنتقلين فهي أقل تنافساً. ورغم أن هذه الصورة مختلفة في بعض الولايات، توحى المسوحات أن أكثر من 70٪ من الطلاب قبلوا في كليتهم التي هي الخيار الأول وأكثر من 90٪ قبلوا في واحد من الخيارين الأولين اللذين قاموا بهما.

هكذا، يمتلك الطلاب المحتملون كثيراً من الخيارات الجيدة، أما الهياج حيال صعوبة الحصول على قبول في الكلية فهو بشكل واسع مغالاة في التسويق

ويقتصر على نسبة قليلة من المؤسسات. إن استراتيجيات التسويق والتوظيف المعقدة التي تهدف إلى بناء الصيت مستخدمة الآن بشكل واسع الانتشار بين أغلبية جميع أنماط مؤسسات التعليم العالي. أما نشر الأدلة والمنشورات التي تصنف الكليات وتضع لها مرتبة فيغذي شهية الأميركيين كي يصبحوا الأفضل من خلال التسجيل في الأفضل. بالتالي، إن الطلاب المحتملين في الربيعيل الأعلى من المجموعة الموهوبة يتلقون عادة تشكيلة من مواد إشرارية وحتى مكالمات هاتفية من طلاب الكلية، والخريجين، وهيئة التدريس الذين سجلوا في تحويل إدارة التسجيل من "يقول" إلى "يصيح" إلى "يبيع"، كما وصفها مول Moll في سنة (1994). وليست هناك كلية أفضل، فمؤسسة بطلاب جيدين ملائمة. فلكل طالب هناك في الحقيقة مئات المؤسسات حيث السعادة والنجاح الأكاديمي مرجحان. ونعتقد أن عملية البحث عن كلية يجب أن تكون متعلقة بفحص نقاط قوة وضعف كل كلية والعثور على واحدة ملائمة جيدة، وليس اختيار "الأفضل" أو الأكثر هيبة وسمعة.

التغيرات في المرتبة

نعرف أن مراتب يو. إس. نيوز هي حساسة جداً للتغيرات في أوزان كل مقياس، وحين تتغير القيم، يزداد خطر تشويه الإدراك العام. ويتغير تحديد يو. إس. نيوز لمراتب الكليات من عام لآخر، ويستند في حالات نادرة إلى "معطيات خادعة" ولكنه يستند بشكل أكثر تكرراً إلى تعزيزات مستجيبة للمنهجية بعد التعرض للنقد من أهل المهنة. وفي تحليله لدرجات يو. إس. نيوز يقول ديتشيف Dichev (2001) إن 90% من التنوع في الدرجات مع مرور الوقت كان ناجماً عن تنوع في الأوزان وفقط 10% عائد للتغيرات في المؤشرات نفسها.

على أي حال، تستطيع التغيرات الثانوية نسبياً في المقاييس وأوزانها إنتاج تغيرات كبيرة نسبياً في المرتبة. ويفيد ماتشنج Machung أن 20 من الجامعات

الخمس والعشرين التي في القمة بدلت المراتب بين 1993 و1997: "لا أحد يبقى في القمة طويلاً" (1998). وفي دراسته لمائة وأربعين كلية علوم حرة، سأل مجواير McGuire (1995) مجموعة مؤلفة من 129 رئيساً وعميد كلية كي يضعوا أوزاناً لمقاييس يو. إس. نيوز الخمسة عشر، ووجدوا أن اثني عشر من الخمسة عشر كانوا تقريباً مشابهيين لتلك التي استخدمها يو. إس. نيوز. (الثلاثة التي كانت مختلفة بنحو مهم هي الأوزان في نسبة الطلاب وهيئة التدريس، وتعويض هيئة التدريس، والصيت). وقد أنتجت الأوزان التي حددتها هذه المجموعة من الخبراء تغييراً في المرتبة لـ 88% من المؤسسات، وبالنسبة لـ 15% كان التغير كبيراً بما يكفي لنقلها إلى ربيعيل مختلف. وقد وصف مؤلفون آخرون، مثل إهرنبرج (2003)، المؤسسات العديدة التي عاشت تغيرات درامية في المرتبة من عام لعام بسبب معطيات مبدلة، ومحدوفة، أو مؤولة بشكل خاطئ حين لم يتغير أي شيء آخر في المؤسسة كثيراً. وفحص مونكس Monks وإهرنبرج (1999) تأثير التبدلات في المرتبة في فترة أحد عشر عاماً في ثلاثين اتحاداً لتمويل مؤسسات التعليم العالي. واستنتجا أن ترتيباً أقل تفضيلاً في يو. إس. نيوز يقود المؤسسة إلى قبول نسبة مئوية أعلى من المتقدمين للتسجيل فيها، وإلى تجريب نقص في نسبة حصيله قبولها للطلاب، مما يؤدي إلى انحدار في درجات اختبار طلاب السنة الأولى الجدد والاستثمار الإضافي في المساعدة المالية للطلبة.

ورغم أن تحديد المراتب يؤثر في قرارات الطلاب وأولياء الأمور، يبدو أن ترتيبات يو. إس. نيوز تحدث تأثيراً أكبر في الأوصياء والخريجين وهيئة التدريس والواهبين الكبار ورؤساء الكليات ووكلاء الشؤون الإدارية والعمداء (إهرنبرج، 2000، 2003؛ هوسلر Hossler، 2000؛ هوسلر وفولي، 1995؛ ليتن Litten وهول، 1989؛ ماتشونج، 1998؛ مجواير، 1995؛ مونكس وإهرنبرج، 1999؛ فاليري Walleri وموس، 1995). بالفعل، سجل هؤلاء الباحثون عدداً من المسلكيات

المؤسسية القابلة للشك، والتي يشجعها، بخاصة، تحديد المراتب في يو. إس. نيوز. ونظراً لأن التغيرات الصغيرة في الإحصائيات المبلغ عنها تنتج بشكل زائف تغيرات عالية في المرتبة، فإن النظام يشجّع على إصلاح معطيات مثل حجم الصف، ومنح الحريجين وحصيلة القبول وموارد هيئة التدريس. مثلاً، إن منهج يو. إس. نيوز الحالي يفعل ما يلي:

- يكافئ الكليات التي تولّد عدداً كبيراً من المتقدمين الذين يمتلكون فرصة ضئيلة للقبول.
- يشجّع الكليات على توسيع عملية القرار الأولى (حين يمكن أن يتخذ الطلاب قراراً قبل أن يكونوا جاهزين) كوسيلة لاختزال نسبة قبول منتظمة وزيادة الحصيلة.
- يشجع المؤسسات كي تجعل درجات اختبار القبول اختيارية لأن معظم الخاضعين لاختبار الدرجة المرتفعة سيقدمونها.
- يفضل تلك الكليات التي فيها إبلاغ أقل عن المرتبة الصفية في الثانوية.
- يكافئ الكليات التي تبقى صف طلاب السنة الأولى صغيراً وتزيد عدد المنتقلين.
- يكافئ الكليات التي تستخدم صناديق المساعدة المالية كي تشتري طلاباً موهوبين وتعاقب تلك التي تقبل طلاباً من سكان ذوي دخل متدن، ومعرضين للخطر، وغير مستحقين ويتطلبون مساعدة كبيرة.
- يشجّع المؤسسات على أن ترفع رواتب المدرسين المثبتين، حتى ولو لم يقتض السوق ذلك، ويعاقب مؤسسات الولاية حيث تحصل الولاية على فوائد إضافية.

• يفشل في مكافأة المؤسسات من أجل مردود مثل تشكيل تعاونيات أو اتحادات مالية مع مؤسسات أخرى من أجل تقاسم المنهاج، والمدرسين وموارد أخرى.

• يكافئ المؤسسات ذات البحث والبرامج المهنية المكلفة، خاصة إذا كانت المؤسسات تقع في مناطق تكون المعيشة فيها مكلفة جداً وتقتضي رواتب مرتفعة.

• يعاقب تلك المؤسسات التي تخفّض الكلفة بشكل أحادي.

• يعاقب تلك المؤسسات التي التي تبقى معظم الصفوف في المدى المتوسط (30 إلى 50) ويفضّل تلك التي تتمتع بتوزيع ثنائي النوال لأحجام الصفوف (بعض صفوف المحاضرة الكبيرة جداً وكثير من الصفوف الأصغر تحت العشرين).

• يعاقب الكليات التي يغادر طلابها بعد عام أو اثنين كي يسجلوا في كليات ذات مرتبة.

• يعاقب تلك التي تُعد جميع الطلاب السابقين كمتخرجين، سواء تخرجوا أم لا أو كان لديهم عناوين صحيحة.

• يعاقب تلك التي تركز جهودها التطويرية على بضع واهبين وشركات بدلاً من أن تثير تبرعات خريجين بشكل واسع.

• يشجع الكليات على إرسال مواد إخبارية مكلفة إلى مؤسساتها النظرية كوسيلة للتأثير في تصنيفات السمعة.

أخيراً، إن بعض أسوأ المشكلات في تكامل المعطيات التي استندت إليها التصنيفات وتحديد المراتب الأولى عولجت بنحو فعال. وقادت جمعية لجنة سياسة معطيات البحث المؤسسي للتعليم العالي محاولة قومية في التسعينيات لتطوير مجموعة معطيات مشتركة وقوائم قومية متسقة لإحصاء التسجيلات، والموارد، والموظفين والإبلاغ عنهم. وشارك في هذا العمل التعاوني المركز القومي لإحصائيات

التعليم، وناشري دليل الكلية، وموجهي التعليم الثانوي، بالإضافة إلى الأكاديميين. بالإضافة إلى ذلك، وظف ناشرو التصنيفات والمراتب موارد مهمة لضمان صحة ودقة المعلومات التي يتلقونها. ولا تتعلق المشكلة الآن بصحة المعطيات (رغم أن هذا يمكن أن يظل مشكلة لبعض الكليات التي تمتلك أنظمة معلومات فقيرة) بقدر ما تتعلق بكيفية تلاعب الناشرين بالمعطيات.

ربما كانت أعظم مشكلة في تصنيفات الصيت هي أنها تشكل "مسابقات جمال" أكاديمية حيث المظاهر تهم أكثر من الجوهر. فخصائص الكلية مثل الدعم المالي وانتقائية القبول هي بدائل زائفة لمعرفة جودة التجربة التعليمية التي يتلقاها الطلاب. ونعرف من بحث قام به آستن (1985) وبيانتا ومعاونوه (2002)، وبيس (1979)، وكوه (2001)، وباسكاريل وثيرينزيني (1991)، وأبكرافت Upcraft وشوه Schuh (1996) بين آخرين، أن ما يحدث للطلاب بعد التسجيل هو أكثر أهمية بكثير من الخصائص التي يحضرها الطلاب معهم. "وتميل التجارب داخل الكلية إلى أن تصبح أكثر أهمية من خصائص الدخول (باسكاريل، 2001). وقام اتحاد تقاسم معطيات التعليم العالي بتمرين بين أعضائه وطور عدداً من المجالات ومقاييس الجودة لمؤسسات التعليم العالي (ترينر وساب، 2000). وتتداخل معظم مقاييس اتحاد تقاسم معطيات التعليم العالي مع مقاييس يو. إس. نيوز، عدا من أجل الصيت الأكاديمي (الغائب بشكل ملحوظ من قائمة اتحاد تقاسم معطيات التعليم العالي) ومقاييس نتائج الطلاب، وتعزيز المهارة، والإنجاز الأكاديمي، والتفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس (الغائب بشكل ملحوظ من قائمة يو. إس. نيوز).

استجابة لبعض هذه الانتقادات، ولرغبة أن يصبح أكثر توجهاً إلى النتائج، اشتمل يو. إس. نيوز في السنوات الأخيرة على مؤشر أداء نسبة تخرج يحسب نسبة

التخرج المتوقعة لست سنوات (المستندة بشكل كبير على انتقاء طلاب جدد) وقارنها مع النسبة الفعلية. والفرق بين النسبة المتوقعة والنسبة الفعلية هي مؤشر أداء رائق، ولكن بورتر وتوتكوشيان (2002) حذروا معطيات يوس. إس. نيوز وفحصا مشكلات محتملة: عينة تعريف وانتقاء، ودقة متنوعة، وتحديد نموذج، ومعطيات مفقودة، وفواصل ثقة. واستنتج أن 9 فحسب من 198 مؤسسة كان فيها نسب تخرج فعلية تختلف بنحو مهم عن المتنبأ بها. بتعبير آخر، إن منهج يو. إس. نيوز الحالي يغالي في التأكيد على الفروق بين نسب التخرج الفعلية والمتنبأ بها.

وتقدم أدبيات البحث صورة ثابتة نوعاً ما لما يهم أكثر في الكليات: جهد الطالب وانخراطه في الصف، وعلاقات الأنداد، وتفاعل هيئة التدريس، وتجارب أخرى غنية. وقد لخص بوب بيس Bob Pace عقوداً عديدة من البحث مع ملاحظة أن الطلاب يميلون إلى تعلم ما يدرسون، وكلما درسوا أكثر، تعلموا أكثر. على سبيل المثال، بعد أن حللوا سلسلة من الدراسات في جامعة ولاية نيويورك، اكتشف فولكواين وزملاؤه في البحث أن تجارب الطلاب في غرفة الصف كانت الإسهام الأقوى في مقاييس متنوعة لنتائج الطلاب في إحدى وعشرين من ثلاث وثلاثين دراسة. فالانخراط في الصف والحيوية كانا المتنبئين الأفضل بالنمو الفكري في عشر من إحدى عشرة دراسة، وفي الحادية عشرة كان مساهماً ثانياً مهماً. وكانت الحيوية في غرفة الصف أيضاً التأثير الأكثر أهمية في دراسة واحدة للانفتاح والتسامح، ودراسة واحدة للمسؤولية والتحكم الذاتي، ودراستين للارتياح الكلي، وفي أربع دراسات لوضوح هدف الطالب الجديد، وفي دراستين لانخراط الطالب، وفي دراسة واحدة لطول فترة التسجيل (فولكواين، 2003). وفي مراجعتهما الشاملة للأدبيات في 1991، استنتج باسكاريل وتيرنزيني أن كمية الطاقة والجهد التي يوظفها الطلاب في تعليمهم هي أكثر أهمية من صيت أو انتقائية الكلية التي يسجلون فيها. وتشير معطيات المسح القومي لانخراط الطلاب الذي قام به جورج

كوه إلى أن التنوع داخل المؤسسات هو أكبر بكثير من التنوع فيما بينها أو فيها (انظر الفصل السابع)؛ فتحديد مراتب كليات طلاب البكالوريوس لا يمتلك إلا صلة غير مباشرة وعابرة مع تجارب الطلاب التعليمية الفعلية. ونشتبه بأن الطلاب القابلين للمقارنة في الكليات التي تحمل المرتبة الثالثة والثلاث وثلاثين أو حتى الثلاث وتسعين يمكن أن يحصلوا على تجارب غير متخرجين بعد مشابهة (باسكاريل، 2001؛ كوه، 2003).

وإنه من المزعج بخاصة حين يُطلب من الرؤساء ووكلاء الشؤون الإدارية أن يصنّفوا جودة كليات أخرى، ويصبح هذا المتغير الرئيسي في ترتيب منشور. ومن المرجح أن تستند أحكام كهذه إلى انطباعات زائفة وعتيقة أو ربما متحيزة عن المؤسسات المتنافسة. وكما يقترح زيمسكي، لا تؤسس ترتيبات كهذه صيناً بقدر ما تدعمها كمقاييس لموقف السوق (الفصل الثاني عشر). ويرى باسكاريل أن اختزال كل تلك الأرقام إلى مرتبة واحدة والتظاهر بأن هذا يعكس جودة التعليم تبسّطي ومضلل إلى حد بعيد. فبطاقة درجات كهذه تخفي حقيقة أن هناك مؤسسات كثيرة جيدة، وكثيراً من المدرسين والطلاب والفرص التعليمية الجيدة داخل كل حرم جامعي.

طرق لتحسين الشراب المخمر

تقيس معطيات الصيت والانتقاء الحالية بشكل كبير ثروة المؤسسة ومواردها، وهكذا تحفز لعبة تحديد يو. إس. نيوز لمراتب الكليات كي تبني المزيد وتتنق المزيد بينما يستمر البحث عن مؤشرات ملائمة لجودة التعليم. ويُحد قياس المقارنة، مثله مثل منح الطلاب، الدرجات على المنحني، ويحد من قائمة المنجزين على نحو غير ملائم. ويمكن لمؤسسة واحدة فحسب أن تحصل على المرتبة الأولى، ولا يمكن إلا لعشر أن تكون في القمة، ويمكن أن تستحق دزينة، إن لم يكن

المئات، أن يُعترف بها من أجل جودة التعليم فيها. ونعرف أن "تعليمًا ممتازًا لطلاب البكالوريوس من المرجح أن يحصل في تلك الكليات والجامعات التي تزيد الممارسات الجيدة وتقوّي مشاركة أو جهد الطلاب الأكاديمي والاجتماعي" (باسكاريل، 2001). في مكان آخر من هذا الكتاب، يصف كوه وزيمسكي تطور عدة أدوات هي الآن قيد الاستخدام في مئات الكليات ومصممة لتقويم جودة تجربة الطالب التعليمية ولتقديم معلومات أفضل للمستهلك (الفصلان السابع والثاني عشر). ونحيل القراء إلى فصليهما من أجل توصيفات استبيان تجارب طلاب الكلية، والمسح القومي لانخراط الطلاب، وسجل نتائج الكلية. وتمتلك هذه الأدوات القوة كي تحل، في النهاية، مكان مقاربة السمعة والموارد الخاصة بلعبة التصنيفات، خاصة إذا استخدمت لتحديد ووصف المؤسسات الفعالة بدلاً من وضع المرتبة لها.

وجادل كثيرون داعين إلى تشديد أكبر على نتائج الطلاب، ولكن هذا لم يكن دون مشكلات أيضاً. ويظهر تحليل بورتر وتوتكوشيان حدود مقارنة نسب التخرج المتنبأ بها إزاء النسب الفعلية (2002). وبنحو مشابه، يكرر أداء الطلاب والخريجين في الروائز المقننة بشكل قوي اللوحة الموجزة الإحصائية للطلاب المقبولين. فالمدخلات هي المتنبئ الأفضل بالمردود. أما المعلومات عن الطلاب والخريجين فيجب أن تُعالج بحرص في ضمان الجودة، ونجد أنفسنا في اتفاق قوي مع المبادئ التي عبّر عنها باسكاريل في مقالته في 2001 التي حملت عنوان التغير، ونوه بها كوه في الفصل السابع. فقياس الممارسات الفعالة يجب ألا يُربط بأهداف مؤسسية من أجل تطوير الطلاب فحسب وإنما يجب أن يكون مرتبطاً مع أولويات الولاية والأولويات القومية أيضاً. ويجب أن تُجمع الأدلة ليس من مصادر متعددة فحسب بل أيضاً في كميات كبيرة كافية من أجل الحصول على صحة ظاهرية وفائدة داخلية للأقسام الأكاديمية وزمر الطلاب. وليس بوسعنا أن نسجل

الممارسات المؤسسية الفعالة المستندة إلى تقارير طلابية ذاتية فحسب، وإنما يجب أن نعرّز أيضاً صحة تلك الإدراكات من خلال التحكم بتأثير فروق ما قبل الكلية وجعلها تستند بشكل كامل قدر الإمكان إلى معطيات حقيقية. يجب أن نحصل أيضاً على نسب استجابة مرتفعة من ممثلين من مجموعات مشكّلة مختلفة من الطلاب والخريجين. على سبيل المثال، إن تجارب الطلاب والنتائج التعليمية لكلية المجتمع المحلي والطلاب المنقولين قد فحصت بشكل سيئ حتى الآن.

يعبر تحديد يو. إس. نيوز الحالي للمراتب عن موقف السوق ونظام قيمة بطاقة درجات. لا مجال في النظام الحالي للاعتراف بالمؤسسات الأربعة آلاف أو ما يقاربها التي تخدم طلاباً من ذوي الدخل المحدود، والمعرضين للمجازفة وغير المستحقين. وليس هناك أية مكافأة أداء للتحسين المؤسسي والعمليات ذات الكلفة الأقل. ويستغرق التغير الملحوظ في المؤسسات الأكاديمية من ثلاث إلى أربع سنوات كي يصبح مرئياً، وهكذا يبدو كأن المسوحات السنوية وتحديد المراتب السنوي المنشورة، يتم إنتاجها من أجل هدف ازدهار البيع وحسب. فالكليات تتغير بشكل بطيء، وليس سنة بعد أخرى، وهكذا إن النشر الحاصل كل عامين لدليل بارون هو ممارسة يجب أن تُوسّع كي تشمل المنشورات الأخرى أيضاً.

تصنيف برامج الخريجين والبرامج المهنية وتحديد مراتبها

تركزت جهود قياس أداء برامج الدكتوراه بعامة على مقارنات الأنداد مع برامج مشابهة في مؤسسات أخرى. ورغم أن تنوعاً في المقاييس يستطيع أن يخدم كأساس لهذه المقارنات، فإن تصنيفات قائمة على الصيت، مثل تلك الخاصة بمجلس البحث القومي كانت لفترة طويلة قاعدة الذهاب. ذلك أن استخدام تصنيفات السمعة من قبل الأنداد المطلعين ينتج تقويمات يُعدها الأكاديميون والطلاب المحتملون صالحة. وحتى هكذا، نمتلك تراثاً قومياً من الانتظار بلهفة

لنشر تصنيفات الخريجين في كل عقد أو ما يقارب ذلك، وكذلك نقوم بنقد عملية التصنيف في سنوات قادمة. (ثمة تلخيص ممتاز لهذا التاريخ في كتيب التعليم العالي في فصل ألفه ويبستر 1992).

وكمثل أسلافها في 1966، 1970، و1982 جمعت دراسة مجلس البحث القومي في 1995 تصنيفات صيت من خلال طرح الطلب من أعضاء هيئة التدريس في أقسام مشابهة في مؤسسات أخرى مانحة للدكتوراه أن يفكروا بـ "الكفاءة العلمية للهيئة التعليمية وإنجازاتها" داخل البرنامج المصنّف. وسأل المستجيبون إن "كان يمكن وصف الجودة العلمية للهيئة التعليمية للبرنامج" بنحو أفضل بأنها "مميزة"، "قوية"، "جيدة"، "صحيحة"، "هامشية"، أو "غير كافية لتعليم الدكتوراه". وقد أظهرت هذه التقويمات المتنوعة تماسكاً مع مرور الوقت وموثوقية عالية، تصل إلى معدل 98. (آستن، 1985؛ جولدبيرجر، ماهر وفلاتو، 1995).

وطوّر يو. إس. نيوز المتلف دوماً لافتتاح سوق جديدة في العقد الماضي عمليته الخاصة لجمع الأحكام حول جودة برنامج الخريجين. وهو الآن يضع مرتبة برامج التخرج في الفروع المهنية للأعمال والتربية والهندسة والقانون والطب كل عام. أما برامج التخرج في الفنون الجميلة، وميادين الصحة، وعلم المكتبة، والشؤون العامة، والعلوم، والعلوم الاجتماعية والإنسانيات* فتُعطى بين كل عامين وخمسة أعوام. ويستخدم وضع المراتب في الكليات المهنية الرئيسية كلاً من رأي المسح عن جودة البرنامج ومؤشرات برنامج إحصائية، أما وضع المراتب في ميادين مهنية فرعية وفي الفنون والعلوم فيُحسب لوحده في رأي المسح. ويرسل يو. إس. نيوز مسوحات

* أطلق اسم الإنسانية humanities أول ما أطلق على دراسة اللغتين اليونانية واللاتينية وعلى أدب الإغريق والرومان الكلاسيكي، ثم وُسّع مفهومه فأصبح يشمل اليوم دراسة مختلف اللغات، والآداب، والفنون، والتاريخ، والفلسفة.

الرأي بالصيت إلى عميد وعضو هيئة تدريس رئيسي في كل فرع في كل حرم جامعي (مسحان فحسب لكل فرع، ولكل مؤسسة) ويرسل المسوحات إلى مهنيين مختارين في جميع الميادين الذين هم جزء من عملية توظيف المتخرجين. ويحكم المستجيبون للمسح على "الجودة الأكاديمية الإجمالية للبرامج" في ميدانهم على مقياس من 1 (هامشي) إلى 5 (مميز). وتحاول المؤشرات الكمية لدليل يو إس. نيوز قياس جودة برنامج هيئة تدريس والبحث والطلاب. بالنسبة لترتيبات الكلية المهنية، وتلقى المسوحات 40٪ من الدرجة الكلية. أما بالنسبة للأقسام ومجالات البرنامج داخل هذه المدارس المهنية، فتستند الترتيبات بشكل كامل إلى تصنيفات السمعة. هكذا، إن تصنيفات يو. إس. نيوز لجودة برنامج التخرج، بالمقارنة مع تصنيفات مجلس البحث القومي، لا تحصل فقط بتكرار غير ضروري وإنما هي مستندة إلى زمرة قليلة من المستجيبين.

استخدام ومساوئ استخدام تصنيفات الصيت الخاصة بالكلية المهنية وبرنامج التخرج

إذا جُمعت تصنيفات البرنامج المهني وبرنامج التخرج علمياً، فإنها تمتلك كثيراً من الاستخدامات الداخلية والخارجية الملائمة. وعلى عكس تحديد "أفضل كلية" للتعليم في مرحلة ما قبل التخرج، فإن تصنيفات ووضع مراتب برنامج التخرج والبرنامج المهني تتلقى نقداً أقل ويُنظر إليها على نحو واسع بأنها تمتلك الشرعية، خاصة كمؤشرات على الجودة العملية لهيئة التدريس وإنتاجية البحث وليس كـ "جودة تعليمية". وفي داخل الجامعة يؤمن العمداء وهيئة التدريس على حد سواء بقيمة "معرفة أين نقف" و"البقاء متنافسين" في أعين الزملاء المحترمين. فتحدد المراتب يؤثر على التخطيط الجامعي وقرارات تخصيص المورد من خلال تحديد تلك الميادين كي تُطور كمراكز تفوق، كي ينجلي غموضها، أو حتى كي يتم توقيفها تدريجياً. ذلك أن مقارنة التصنيفات الحالية مع تصنيفات الماضي يمكن أن تبّه

الجامعات إلى أقسام تعاني من تدهور خطير، كما تركز أيضاً على مجالات لتحسين المهم. أخيراً، تستخدم تصنيفات السمعة كأدوات تسويق وتسجيل للأقسام والكليات المهنية. وبالنسبة للطلاب المتخرجين المحتملين، وهيئة التدريس، والعمداء على حد سواء يشكل تحديد المراتب معلومات قيمة تؤثر في قراراتهم الخاصة بالتطبيق والقبول.

إن استخدام تصنيفات صيت هيئة التدريس من أجل أهداف تتعلق بالمسؤولية يبدو أقل إشكالية للحكم على مهمة البحث منه للحكم على تعليم طلاب البكالوريوس. فخارج الحرم الجامعي، تستخدم مؤسسات مثل جمعية الجامعات الأميركية والأكاديمية القومية وضع المراتب لتحديد أولئك الذين هم جديرون بالعضوية. وغالباً ما يُعدُّ مسؤولو المؤسسة والحكومة هذه التصنيفات أساساً لتقديم المنح والعقود. ويوظف مسؤولو الولاية والنظام الجامعي معلومات التصنيف ليس من أجل الحكم على الجودة وحسب وإنما لاغتنام فرص تطور اقتصادي، وكذلك لإيقاف البرامج الضعيفة، كما حدث في جامعة نيويورك (فولكووين، 1984). وتساعد هذه التصنيفات، إذا ما فُحصت مع مرور الوقت، كلاً من صانعي السياسة الجامعية والقومية على تقويم كيف تسير برامج دكتوراه الأمة. ويوحي التحسين في تصنيفات جودة برامج الدكتوراه من 1966، 1970، ومن 1982 إلى 1995 أن الولايات المتحدة تحصل على مردود جيد من استثمارها في التعليم والبحث ما بعد التخرج.

على أي حال، إن تصنيفات الصيت للبرنامج المهني وبرنامج التخرج ليست بدون مشكلات:

- يبدو وكأن التصنيفات متأثرة بأنماط مختلفة من تحيز المصنّف. واكتشفت الدراسات السابقة أن المصنّفين يضعون المؤسسات في مرتبة أكثر علواً إذا

كانوا على دراية جيدة جداً أو متخرجين منها، وهذا يقدم فائدة لأضخم المدارس التي تضم أكثر المتخرجين. إن العلاقات المتبادلة بين صيت هيئة التدريس وحجم البرنامج في الدراسات القومية لعامي 1982 و1995 تنوعت عامة بين 60 و80.

• اقترحت الدراسات أن التصنيفات خاضعة للتباطؤ الزمني. فبعض البرامج تعيش على صيتها السابق، بينما تصبح أخرى دون صيتها السابق. إجمالاً، إن تصنيفات مجلس البحث القومي القائمة على الصيت كانت نسبياً منيعة على التغيير مع ترابط بيني وصل إلى 93 في التصنيفات الإجمالية منذ 1966 (آستن، 1985؛ ويبستر، 1992).

• تصنيفات الصيت خاضعة للتحيز للمكانة، أو "تأثير الهالة". هناك تشابه في تصنيفات برامج التخرج من المؤسسة نفسها.

• إن برامج التخرج التي تمتلك نقاط قوة ممتازة، ضيقة التركيز، تتعرض في غالب الأحيان للضرر في لعبة التصنيفات، كمثل البرامج متعددة الاختصاصات وتلك التي هي في ميادين جديدة نسبياً.

• يمكن ألا يعرف المصنّفون دوماً ما يكفي عن البرامج التي يصنفونها. وقد حاولت دراسة مجلس البحث القومي في 1995 أن تحل هذه المشكلة من خلال تزويد كل متلقٍ للمسح بقائمة بهيئة التدريس في كل برنامج تم تصنيفه.

اكتشف جراهام ودايموند في كتابهما الصادر في 1997 نشأة جامعات البحث الأميركية، فروقاً درامية في الترتيبات المؤسسية، وخاصة بين الجامعات العامة "النشطة" حين وظفاً مقاييس لكل فرد من تمويل بحث هيئة التدريس، ومنشورات هيئة التدريس، والإشادات. وقد اعتمدت الدراسات السابقة على التمويل الكلي،

والمنشورات، والإشادات (بدلاً من مقاييس لكل فرد)، مفضلة هكذا برامج ومؤسسات أكبر.

وتثير الاهتمامات باستخدام تصنيفات الصيت هذه أسئلة شائكة: ما الذي تقيسه بالضبط تصنيفات الخريجين؟ ما الذي يشكل القاعدة المعرفية لتلك التصنيفات؟ والأكثر أهمية لهذا الفصل: هل هي مفيدة للمسؤولية أمام المعنيين (أصحاب الأسهم)؟ لقد قدمنا سابقاً جواباً جزئياً على هذا السؤال الأخير. إن الإجابة على السؤالين الأولين بسيطة ومعقدة في آن. بتعبير بسيط، تقيس مسوحات برامج مجلس البحث القومي ويو. إس. نيوز الخاصة بالخريجين الاعتقادات السائدة عن الجودة البحثية للبرامج الفردية. لكن كيفية تشكل هذه المعتقدات أقل وضوحاً.

يقدم تحليل لخصائص المؤسسات والأقسام وعلاقاتها بتصنيفات مجلس البحث القومي للصيت، بعض الوضوح. فالتصنيفات القائمة على الصيت ترتبط بقوة بعدد كبير من المتغيرات المؤسسية والخاصة بالأقسام في آن. واكتُشف أن متغيرات الأقسام التي تترابط بشكل ملحوظ مع تقويمات برنامج وجودة هيئة التدريس تشتمل على التالي: عدد أفراد هيئة التدريس في القسم، عدد شهادات الدكتوراه الممنوحة، إنفاق البحث السنوي، عدد المقالات المنشورة، عدد طلاب الدكتوراه، نسبة أفراد هيئة التدريس الذين يحملون منحةً بحثية من هيئات حكومية منتقاة، نسبة الزملاء بعد الدكتوراه، ومعدل عدد المقالات التي ينشرها كل فرد من هيئة التدريس (آبوت، 1972؛ آبوت وبارلو، 1972؛ درو، 1975؛ جوبا وكلارك، 1978؛ إلتون وروودجرز، 1971؛ إلتون وروز، 1972؛ جايجر وفيلر، 1995؛ هاجستروم، 1971؛ هارتمان، 1969؛ كندسن Knudsen وفوغان، 1969؛ مورس، دونوهيو، سانوف،

وشابيرو، 1994؛ تان، 1992). تعكس هذه المتغيرات إجمالاً حجم القسم وموارده ونشاطه البحثي والدراسي.

أما المتغيرات المؤسسية التي اكتشف أنها ترتبط بعلاقة قوية مع تقويمات جودة هيئة التدريس فتشتمل على التالي: عمر الجامعة وحجمها، معدل الراتب للأستاذ المثبت، الإنفاقات السنوية الكلية للمؤسسة الخاصة بالبحث، حصة المؤسسة من الإنفاقات القومية على البحث والتنمية، العدد السنوي لشهادات الدكتوراه المناقشة، العدد الكلي للهيئة التعليمية المثبتة، معدل عدد أفراد هيئة التدريس والطلاب في كل قسم، معدل درجات اختبار القدرة على الدراسة للطلاب الجدد، نسبة الطلاب وهيئة التدريس، عدد مجلدات المكتبة، نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادة الدكتوراه، المنشورات الكلية، ومنشورات كل عضو في هيئة التدريس (آبوت، 1972؛ براون، 1976؛ كونراد وبلاكبرن، 1986؛ جايجر وفيلر، 1995؛ جرونيج، 1997؛ هاجستروم، 1971؛ هارتمان، 1969؛ مورغان، كيرني، وريجيز، 1976؛ بورتر وتوتكوشيان، بورتر، دانييلسون، وهوليس، 2003؛ فولكواين 1986، 1989؛ فولكواين وماليك، 1997).

تبسيط وصفة الصيت

كما نوهنا سابقاً، عثرنا على حفنة من الدراسات تستنتج أن عاملين - حجم المؤسسة والانتقاء - هما المؤثران الرئيسيان في جودة السمعة. إن دراسة جرونيج هي توضيحية بشكل خاص. وحدد تحليله العاملي* عشرين متغيراً لرواد جامعات البحث العامة والخاصة هذين البعدين المؤسسايتين المتضمنين نفسيهما. ولأن دراسته في 1997 حللت المؤسسات العامة والخاصة بشكل منفصل، ووصلت إلى

* التحليل العاملي: العملية التحليلية التي تُحول بها المعطيات الإحصائية إلى مجموعات خطية ذات متغيرات مستقلة عادة.

نتائج مشابهة، جمعنا بين عددي السكان من أجل التحضير لهذا الفصل. فبالنسبة للمؤسسات العامة والخاصة على حد سواء، إن العامل المشترك الأكثر أهمية هو "الحجم/الموارد"، والذي يمتلك الحملات الكبيرة للمتغيرات المؤسسية والخاصة بالأقسام المرتبطة عامة بمعدل درجات اختبار القدرة على الدراسة لطلاب السنة الأولى، ونسب قبول للمتقدمين الجدد، ونسب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والنسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يحملون الدكتوراه، والإنفاقات التعليمية والخدمات الطلابية لكل طالب مقيم بشكل دائم، ومعدل الرواتب للأساتذة المثبتين.

وفحصنا تالياً مدى شرح هذين العاملين للهيئة الأكاديمية. ويشير تحليلنا إلى أن عناقيد المتغيرات التي تعكس حجم وانتقائية الجامعات العامة والخاصة تؤثر بقوة على تقويماتها المجموعة التي قام بها مجلس البحث القومي للجودة العلمية للهيئة التعليمية لبرامج الخريجين. وإذا ما نُظر إلى عاملي الحجم/الموارد والانتقائية سوية، فإنهما يشرعان 84.2٪ من التفاوت الكلي في معدل تقويمات مجلس البحث القومي. وإذا ما نُظر إلى عامل الحجم/الموارد لوحده فهو يشرح 51.4٪ من التفاوت الكلي في تقويمات مجلس البحث القومي للهيئة التعليمية، ويشرح عامل الانتقائية 32.8٪ إضافية.

وبشكل مفاجئ، إن عاملي الحجم والانتقائية يشرعان 83.8٪ من التفاوت الكلي في تقويمات يو. إس. نيوز للطلاب غير المتخرجين بعد (طلاب البكالوريوس) القائمة على الصيت، وتشرح الانتقائية بشكل فريد 50.7٪ أخرى. وهكذا، إن حجم وانتقائية الجامعات العامة والخاصة يسهمان بشكل هام في تقويمات مجلس البحث القومي لسمعة هيئة التدريس العلمية ولكن تقويم الهيئة الأكاديمية لطلاب البكالوريوس كما جمعها يو. إس. نيوز من الرؤساء، ووكلاء الشؤون الإدارية،

ومدراء القبول تبدو وكأنها أكثر أهمية في شرح الاختلافات في السمعة العلمية لطلاب البكالوريوس، بينما يلعب عامل الحجم/الموارد دوراً أكبر في شرح الفروق في تقويمات مجلس البحث القومي الإجمالية لهيئة التدريس.

وقد أمطنا اللثام أيضاً عن عدد من الدراسات مكتشفين علاقة قوية بين الصيت والتحصيل العلمي لهيئة التدريس. وهكذا، قررنا أن نفحص العلاقة بين الهيئة الأكاديمية والمقاييس الكمية المتوافرة للبحث والأداء الدراسي والانتقائية والحجم في مجموعات معطيات مجلس البحث القومي، وجراهام - دايموند، ويو. إس. نيوز. يعرض الجدول 11-2 النتائج. إن كلاً من مقاييس الهيئة الأكاديمية مترابطان بشكل قوي ليس مع رواتب هيئة التدريس فحسب وإنما أيضاً مع منشورات كل هيئة تدريس؛ ليس مع الإشادات وإنما أيضاً مع إشادات كل هيئة تدريس؛ وليس فقط مع إنفاقات البحث والتنمية وإنما مع إنفاقات البحث والتنمية لكل فرد؛ ليس فقط مع رواتب هيئة التدريس وإنما أيضاً مع كل مقياس لانتقاء الجدد والتنافس. إن مقاييس الحجم المؤسسي والانتقائية مؤثرة ولكنها تقريباً ليست قوية كمقاييس البحث والتحصيل العلمي.

ورغم أن الترابط ليس بالضرورة سببياً، فإن الدليل في الجدول 11-2 يوحي برابط قوي بين موارد هيئة التدريس ورواتبها، وإنتاجية هيئة التدريس، وانتقاء الطلاب، والهيئة الأكاديمية. ونرى هذه المقاييس الستة الأولى في الجدول كمنتجات أو محصلات للاستثمار في رواتب عليا وتوظيف هيئة التدريس. وتنتج معظم إنفاقات البحث والتنمية من مشاريع اكتسبت بشكل تنافسي من قبل هيئة تعليمية متميزة. تولّد مشاريع كهذه منشورات مهمة تُذكر بشكل متكرر. هكذا، يظهر أن الجامعات تميل إلى الحصول على ما تدفعه في البحث والتحصيل العلمي. ورغم أن هذا ينعكس بشكل غير مباشر فقط على نوعية التدريب الذي

يتلقاه الطلاب المتخرجون ويرتبط حتى بشكل أقل وضوحاً بتجربة الطلاب غير المتخرجين بعد، فإن نموذج الموارد والسمعة يظهر على أنه مقبول جداً وذو صلة تجريبياً ببرامج التخرج والجامعات التي تمنح الدكتوراه. وإذا ما حوسبت جامعات البحث على تحقيق مهمتها، فربما كانت مقاييس البحث والإنتاجية العلمية وتأثير الإشادات انعكاسات شرعية لتلك المهمة.

كان جايغر وفيلر (1995) بين أول من لاحظ الصلة بين تقويمات المتخرجين وقدرات الطلاب غير المتخرجين بعد. مع ذلك، فوجئنا باكتشاف علاقة تامة بين تقويمات مجلس البحث القومي في عام 1993 للهيئة الأكاديمية وتقويمات يو. إس. نيوز في 1994 للسمعة الأكاديمية للطلاب غير المتخرجين بعد. ويبدو كأن الأحكام على الهيئة الأكاديمية للمتخرجين والطلاب غير المتخرجين بعد متأثرة بالأمور نفسها: موهبة هيئة التدريس (التي أشير إليها بشكل واسع من خلال إحصاء المنشورات) ومواهب الطلاب (التي تشير إليها درجات اختبار القدرة على الدراسة للطلاب الجدد).

الجدول 11-2 العلاقات المتبادلة لسمعة المتخرجين والطلاب غير المتخرجين بعد
مع مؤشرات قوة هيئة التدريس وانتقاء الطلاب الجدد في جامعات البحث والدكتوراه

مؤشرات قوة هيئة التدريس وانتقاء طلاب السنة الأولى	التدخلات مع معدل تصنيفات مجلس البحث القومي لسمعة الهيئة	الارتباطات مع التصنيفات الأكاديمية للسمعة التي قام بها يو. إس. نيوز*
المنشورات الكلية لهيئة التدريس	84	84
منتشورات كل هيئة	81	73
الإشادات الكلية	87	84
الإشادات بكل هيئة	81	75
الإنفاقات العامة على التسمية والبحث	79	78
إنفاقات على البحث والتسمية لكل هيئة	70	67
معدل رواتب الأساتذة	72	62
الحجم الكلي لهيئة التدريس	60	67
حجم التسجيل الكلي	53	58
نسبة الجدد في 10٪ الأوائل من الصف	61	66
درجات الاختبار المجموعة 75٪	66	77
درجات الاختبار المجموعة 25٪	54	64
نسبة القبول	53	42
تنافس بارونز لعام 1993	54	63

ملاحظة: إن = 128

* الروابط بين تقويمات السمعة هذه = 91.

استخدام التصنيفات من أجل المسؤولية

رغم أن ساحرات "ماكبت" يحركن مزيجاً غامضاً ومثيراً للمشكلات، فإن
نبوءاتهن، مع ذلك، تأتي صحيحة. ورغم كل الضجيج عن التصنيفات، هناك

عنصر حقيقة فيها. ويوحى تحليلنا بوضوح أن تصنيفات السمعة القومية، والتي تُجمع تقريباً مرة كل عقد، من قبل مجلس البحث القومي وسنوياً من قبل يو. إس. نيوز، تشكل إدراكات مشتركة عن مواهب هيئة التدريس ومواهب الطلاب. فضلاً عن ذلك، رغم أن هذه الإدراكات المشتركة ترتبط إحصائياً بموارد الجامعة في شكل مناصب هيئة تدريس، ورواتب هيئة تدريس، وتسجيلات طلاب، فإن تحليلاتنا لجامعات البحث العامة والخاصة توحي بأن معتقدات المقوم، في المجمل، تظهر كأنها تستند إلى اختلافات قابلة للقياس في بحث هيئة التدريس وإنتاجيتها العلمية، بالإضافة إلى انتقاء الطلاب الجدد.

ويولد إنتاج بحث هيئة التدريس وتحصيلها العلمي، مع انتقاء الطلاب، جودة سمعة، ولو بشكل غير كامل، في كل من تعليم المتخرجين وغير المتخرجين بعد. ويرتبط هذا الاستنتاج مع كتاب بيتر بلاو تنظيم العمل الأكاديمي (1994) ومراهنات انتقاء روجر جايغر: سباق التسارع بين الجامعات لتسجيل أفضل هيئة تدريس في البلاد وأكثر الطلاب ذكاء. ويُضفي مجتمعنا وجميع المؤسسات قيمة كبيرة على اكتساب المورد والنمو. ويحكم الرؤساء والأوصياء على نجاحهم على أساس هبات متزايدة، ونمو التسجيل، وتوظيف هيئة تدريس متميزة، وتأمين تمويل البحث، وإطلاق برامج جديدة، وزيادة درجات اختبار القدرة على الدراسة وتشديد مبانٍ جديدة. في المجمل، ومع بعض الاستثناءات، إن المؤسسات الأضخم والأغنى تمنح الرواتب الأعلى وتجذب هيئة التدريس الأكثر إنتاجاً والطلاب الأكثر كفاءة.

وإذا ما نظرنا إلى داخل نظام القيم الخاص بنموذج السمعة والمورد وعرفنا أن التقويمات والمرتبات القائمة على السمعة هي جوهرية مؤشرات ناقصة على مواهب الطلاب وهيئة التدريس، فإن هذه المقاييس يمكن أن تكون مفيدة للوالدين، والطلاب، والأكاديميين، وموظفي القبول، والمخططين الاستراتيجيين،

والمؤسسات، ومسؤولي الحكومة، والزيائن. على سبيل المثال، إن رغبة المرء بالحفاظ على براعته في البحث يمكن أن تكون مُحفِزاً مهماً لهيئة التدريس وأساساً لوضع أولويات من قبل المدراء. وفي الاختيار بين كليتين متاحتين وقريبتين جغرافياً، يمكن أن يكون الطلاب وأولياء أمورهم مهتمين بشكل كبير في كيفية إدراك أناس آخرين لجودة كل كلية. وبشكل مشابه، إن صانعي سياسة حكومة الولاية هم فخورون ببناء وصيانة التفوق في ولايتهم. وحين تفكر الشركات في تحديد التسهيلات في الولايات المتنافسة، فهي على الأرجح تنظر إلى عيار الجامعات. فتقويمات السمعة العالية تشير إلى جودة عالية لكثير من الناس.

ليس من الواضح بشكل كامل أن تقويمات السمعة تعبر عن الجودة التعليمية، ولا حتى نعرف بشكل كامل أية جودة أو أي شيء هناك في الخارج يقيسها. ففي عالم بشري، المعتقدات مهمة. مع ذلك، الأعداد هي التي تهتم في النهاية، وهناك على الأقل مشكلتان تتعلقان بالعدد؛ واحدة هي غياب الصلة التجريبية بين السمعة وتجارب الطالب التعليمية، والأخرى هي تحويل التقويمات إلى مراتب. أولاً، إن مجموعة قومية من الممارسات الجيدة، المستندة إلى عقود من البحث الصادق، تخدم كنموذج لتعليم الطلاب غير المتخرجين بعد (تشيكيرينج وجامسون، 1987)، ولكننا لا نعرف إن كانت ممارسات كهذه تؤثر في تقويمات السمعة. ثانياً، نرى إن جمع ونشر تقويمات مؤسسية أسهل من تحويلها إلى مراتب تكبر الفوارق التافهة بين المؤسسات والبرامج الجيدة. في طرف، يتظاهر يو. إس. نيوز أنه يحدد "الكليات الأفضل" وأن المراتب تمثل فروقاً هادفة في جودة التعليم. وفي الطرف الآخر، سيجعلنا النقاد نعتقد أن تقويمات يو. إس. نيوز للطلاب غير المتخرجين بعد "ملينة بالصخب والعنف، ولا تدل على أي شيء" (ماكيبث، الفصل 5، المشهد 5) وفي هذا العالم الناقص ربما تكمن الحقيقة في مكان ما بين هذين الطرفين.

نتوق جميعاً إلى الحصول على نماذج مسؤولية تعكس الأداء بدلاً من الهيبة. ورغم أن كلاً من تقويمات الهيبة الأكاديمية للطلاب غير المتخرجين بعد والمتخرجين تعكس بشكل جوهري موارد مستثمرة وموقف سوق، فإن تقويمات المتخرجين تقترب من الإشارة إلى أداء قابل للقياس أكثر مما تفعل تقويمات الطلاب غير المتخرجين بعد. هكذا، نضع تقويمات المتخرجين والطلاب غير المتخرجين بعد في موقعين مختلفين بشكل ضئيل داخل مثلث بيرك للمسؤولية. فجميع تقويمات السمعة تقع قرب زاوية الاهتمامات الأكاديمية لمثلث المسؤولية، لكن تقويمات المتخرجين تميل نحو محور أولويات الولاية، بينما تقويمات الطلاب غير المتخرجين بعد تميل نحو محور قوى السوق. إن نقلها أكثر إلى الوسط، أو إلى أسفل الخط، سيكون مهمة صعبة ولكننا نعتقد أن الاقتراحات التالية مفيدة:

1. طور المزيد من المؤشرات ذات الصلة. نحتاج إلى توسيع استخدام الأدوات التي تقيس تجربة الطالب بالإضافة إلى التطور والتحسين وذلك على مستوى المتخرجين والطلاب غير المتخرجين بعد في آن.

2. زد من الشفافية. يمكن تحسين تقويمات غير المتخرجين بعد من خلال زيادة شفافيتها وإمكانية الاعتماد عليها. فالمنظمات التي تنشر التقويمات لا ينبغي عليها أن تكشف عن منهجها ومصادر معلوماتها بشكل كامل وحسب وإنما يجب أيضاً أن تختار منهج تقويم وتتمسك به.

3. وسّع التقويمات. كان هناك إفراط في التركيز على اللحظة الموجزة الجامعية لهيئة التدريس المثبتة والتي على مسار التعيين والتي تدرّس طلاباً مداومين بين الثامنة عشرة والاثنتين والعشرين من عمرهم، مع عدد مختلط من موارد هيئة تدريس منخرطة في أنشطة تعليمية، وبحثية وغير تعليمية مختلفة. يجب أن يتم توسيع أنظمة التقويم لإدخال المزيد من المعلومات حول نتائج الطلاب المنقولين والمتنقلين إلى

الكلديات والراشدين، وطلاب السنتين، والدراسات متعددة الاختصاصات، والطلاب ذوي الدخل المتدني، والطلاب المعدين بشكل سيئ.

4. وسَّع المنظور. يمكن أن تُحسِّن تقويمات السمعة أيضاً من خلال طلب الرأي من سلسلة واسعة من صانعي القرار. وقد بدأ يو. إس. نيوز بمسح آراء أرباب عمل الخريجين الجدد ومهنيين آخرين. يبدو هذا وكأنه خطوة في الاتجاه الصحيح. فبدلاً من استئصال التقويمات الذاتية، يمكن أن يكون من المفيد توسيع نطاق الناس والبرامج التي تقدم رأياً حول كل مؤسسة.

5. قوِّم، لا تضع مرتبة. قوِّم المؤسسات في عدة أبعاد متناغمة مع المهمة، ولكن لا تضع لها مرتبة. فالمراتب تكبر بشكل غير ضروري الفروق التافهة بين المؤسسات والبرامج؛ فطبقات الجودة النسبية هي أكثر أهمية من المكان الدقيق في الهرم التراتبي.

6. لا تقوِّم بشكل متكرر دوماً. من النادر أن تتغير حظوظ الأقسام بسرعة كبيرة، أما حظوظ مؤسساتها فتتغير ببطء أكبر. ولا تحتاج مسوحات السمعة إلى أن يُقام بها بشكل متكرر جداً. فضلاً عن ذلك، تسهّل التحسينات الأخيرة في قواعد المعطيات القومية بشكل كبير الجمع السنوي لبعض أنماط مؤشرات الأداء، كمثال إحصاءات المنشورات، ومعطيات العائد والإنفاق، ونسب التخرج، ونسب الطلاب وهيئة التدريس، واللمحات الموجزة عن القبول، والتأخير عن دفع الديون، والجريمة في الحرم الجامعي.

إن الكدح المضاعف والإزعاج في لعبة التقويم يمكن أن يُختزل إلى إدراك أن تقويمات المتخرجين وغير المتخرجين بعد مختلطة في الطبخة نفسها ونسبياً عصية على التغيير لأي مؤسسة معيّنة بدون إضافة مهمة أو حبس للموارد. وتقترح مراجعتنا للدليل أن الهيئة الأكاديمية تعكس جوهرياً الإنتاجية العلمية لهيئة التدريس

ودرجات اختبار الطلاب الجدد؛ فلا تقويمات سمعة المتخرجين أو غير المتخرجين بعد تستند إلى حقائق تجارب الطالب. على أي حال، إن تقويمات المتخرجين على الأقل تبدو وكأنها مؤسسة على مقاييس مردود البحث والتحصيل العلمي المرتبطة بنحو وثيق بمهمة البحث الأكاديمي.

الفصل الثاني عشر

الكلب الذي لا ينبج

لماذا لا تحد الأسواق من الأسعار ولا تعزز الجودة التعليمية

روبرت إم. زيمسكي

في منتصف الثمانينيات عبرت شركة فورد عن كيفية استطاعة الإدارة الماهرة استخدام أعمال السوق ومسائل الجودة كي تُنجز ومن ثم كي تعزز فائدة تنافسية. وقد وجدت فورد نفسها أمام مهمة مزدوجة: جعل منتجاتها مختلفة عن تلك المنتجات التي ينتجها صانعون أميركيون آخرون وتطوير منتج يتمتع بجودة كافية من أجل عرقلة مد الصادرات اليابانية: ما دعاه ديترويت Dtroit علناً، وإن كان نوعاً ما دون لباقه، بالغزو الياباني. ومن أجل أن تفوز في السوق الأميركية كانت فورد بحاجة إلى تقديم منتج أفضل.

كان حل فورد جمعاً مبدعاً بين النشاط الإعلاني وإدارة الموارد البشرية، وكل ذلك جُمع بشكل أنيق في شعار، "في فورد الجودة هي الوظيفة الأولى". وكانت المهمة الأولى هي تعليم قوة العمل المتشككة أن الجودة ستهمهم في الحقيقة في تحقيق أمان عمل أفضل وتقديم المزيد من الفرص. ولكن إذا لم يشتر الجمهور الجودة فعندها لا يهم ما ينتجه العمال إلا قليلاً، ومن هنا تنشأ أهمية الحملة الإعلانية التي أصبحت كتاباً تمهيدياً في تعليم جودة السيارات. وبعد أن راهنت على أن عمالها ومهندسيها يقدرّون على إنتاج ما وعدت به الإعلانات ابتدأت مهمة حملة تعليم جمهور شراء السيارات ما يبحثون عنه في سيارة تتمتع بالجودة.

وساعد فوردي في هذه الحملة "حركة مستهلك ناضجة" بدأت تسأل أسئلة أكثر قوة عن الأمان والثبات ورغبة الجمهور بشراء ودعم عدد متنام من منشورات المستهلك التي اختبرت المنتجات التي كانت تشتريها أميركا. ومن المعروف بشكل أفضل الآن، بخلاف ما كان الأمر في أوائل الثمانينيات، هو تقارير المستهلك، والتي تحرض بوضوح منتجاً ضد آخر. وقد قدم جي. دي. باور J. D. Power ومعاونوه معلومات ارتياح الزبون التي، حين تمت مطابقتها مع معلومات منتج تقارير المستهلك، ساعدت في تطوير حشد من أسواق المستهلك كانت فيها جودة المنتج والمنتج مهمة حقاً.

مسؤولية السوق عن التعليم العالي

إذا افترضنا أن قوى السوق كانت تبدأ بإعادة تشكيل مؤسسات أميركية أخرى، فمن غير المفاجئ أن نلاحظ عدداً من المعلقين بدؤوا يرون في تلك القوى احتمال أن تطلب السوق نوع المسؤولية نفسه من كليات وجامعات الأمة الذي كانت تطلبه سابقاً من الصناع الأميركيين. كانت هناك حتى تلك المفارقة اللذيذة بأن مؤسسات التعليم العالي كانت تسعر مسبقاً منتجاتها كالسيارات، كاملة بسعر رسمي، ونسب خصم، ومواصفات. لماذا لا نتوقع أن يسير الجمهور على هذا المنوال ويبدأ بالنظر إلى الكليات كسلع. وبالفعل، إن تقدير يو. إس. نيوز آند وورلد ريبورت، اغتتم هذه الفرصة كي يفعل هذا، أولاً نوعاً ما بشكل مؤقت في 1983 ثم بشكل متواصل سنوياً من عام 1985 فصاعداً وبمنهجية متطورة ومعقدة أيضاً بنحو متزايد.

ما كان متوقعاً من السوق هو التقدم على جبهتين رئيسيتين. وقد قيل إن المستهلكين الذين يحصلون على معلومات أفضل سيتخذون قرارات أفضل، ويرسلون رسائل إلى الكليات والجامعات تقول إن الأسعار المتواصلة الارتفاع لن

يُسمح بها ، وأن العمليات التربوية التي تجاهلت ما يريده الزبون ويحتاجه لم تعد كافية. وستلقى هيئة التدريس الرسالة ، مثلها مثل العمال والمهندسين في شركة فورد ، والتي تقول إن الطريق إلى الأمام يكمن في استثمار أساسي في جودة التعليم. وقد وضعت الجمعية الأميركية للتعليم العالي ، وبالتالي مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم ، التدريس والتعلم ، مع تشديد على الثاني أكثر من الأول ، في (مركز أجندة للإصلاح القومي) تهدف إلى إعادة ترتيب أولويات التعليم العالي. وتم طرح سجل النتائج الجامعية للمركز القومي للتحسين ما بعد الثانوي والمسح القومي لانخراط الطلاب الذي استهلته "تروستات بو الخيرية كبديلين لترتيبات يو. إس. نيوز؛ ووعدا ، من خلال التركيز على النتائج التعليمية ، بمعلومات عن الزبائن تكون أفضل. ذلك أن ما فشلت الحكومة والإعلام في إتمامه من خلال الإقناع ، ستعجزه السوق ، من خلال العلاقة مع حركة إصلاح متنامية داخل التعليم العالي ، ومن خلال قوى التنافس.

لم يحدث الأمر؛ ذلك أن الأسعار التي تطلبها الكليات والجامعات واصلت ارتفاعها القوي بشكل أسرع من نسبة التضخم المتضمنة. وحتى حركة الإصلاح نفسها تبدو كأنها متعبة ، وغير متأكدة مما ستفعله تالياً ، ولم تعد قادرة تماماً على احتلال خشبة المسرح الرئيسية. وقد توترت مناقشات الجودة والمسؤولية ، على الأقل داخل دوائر الحكومة ، ولكن هناك شعاعاً في الأدلة التي تثبت أن الكثير يحدث على المستوى المؤسسي.

لماذا لم يحدث السوق التأثير المتوقع؟ لماذا لم تفرض قوى السوق نوع المسؤولية على الكليات والجامعات الذي كان يفرض على المستشفيات ومقدمي الرعاية الصحية ، وكذلك على صانعي منتجات المستهلك؟ إن أجوبة كثيرة ممكنة؛ ولا أحد منها حاسم بالضرورة ، ولكن إذا نُظر إليها سوياً ، تقترح لماذا سيبرهن جعل

نشاط السوق يلعب دوراً داعماً في البحث عن المسؤولية أنه إشكالي في صيغته الفضلى.

مسؤولية السوق والسعر

لنبدأ بمسألة السعر وحقيقة أن العلاقة بين السعر، والمنتج، والطلب مختلفة بالنسبة لشرَاء مختلفين في أجزاء مختلفة من سوق التعليم العالي. إن مستهلكي التعليم العالي الذين كُتِبَ عنهم أكثر من غيرهم هم أولئك الشبان (وأولياء أمورهم) الذين هم مهتمون بالتسجيل لوقت كامل، في غالب الأحيان في مؤسسات خاصة أو عامة تمارس قبولاً قائماً على الانتقاء. بالنسبة لهؤلاء المستهلكين، إن ما يُشترى بكلفة فائقة للعادة هو شهادة تعتمد قيمتها على سمعة المؤسسة، وكذلك قدرات المشتري الطبيعية، والجهد الذي يبذله في الحصول على تلك الشهادة. فكروا بدروس الرقص: إن قيمة الشهادة لا ترقى إلى مستوى مهم إذا كان الطالب لا يمتلك إيقاعاً ولا يعمل على المهمات التي في المتناول. إن هذا يجعل هذا النوع من تعليم الكلية مختلفاً جداً عن السيارة. فالسيارات قابلة للاستهلاك بمعنى أنه من غير المتوقع أن تستمر إلى الأبد. فبعد شراء المرة للمرة الثالثة أو الرابعة، من المتوقع أن يتعلم كيف يحكم على جودة المنتج ويساوم على سعره⁽¹⁾. وبالنسبة لمعظم الأميركيين، إن شراء تعليم جامعي من كلية أو جامعة انتقائية هو حدث فذ، أو إذا نُظر إليه من وجهة نظر أولياء الأمور، هو شراء يحدث أكثر من مرة ولكن ليس في غالب الأحيان وليس في مدى عمرٍ من الشراء.

صفقة الشراء - البيع

بالنسبة لهذه المجموعة المنتقاة من مستهلكي التعليم، إن اتخاذ قرار حول أين يتم التسجيل هو أيضاً تجربة مشتركة: بمعنى مزدوج. فمن ناحية، إن اختيار المؤسسة هو أمر يجب أن يتم التفاوض عليه مع الوالدين أو أي شخص من المتوقع أن

يساعد في الدفع من أجل الشراء. بهذه الطريقة، إنه حدث يمكن توقع أن تلعب فيه قوى العائلة وتوتراتها دوراً كبيراً، إن لم يكن أكبر، من قوى السوق؛ أما الأسئلة عن السعر فتضيع وسط دراما العائلة.

في الوقت نفسه، إن اختيار الكلية هو أيضاً صفقة تلعب فيها الكلية التي تبيع دوراً مباشراً في اختيار المشتري ومن هنا منشأ رغبته بدفع سعر أعلى من المعتاد. والحقيقة هي أن الكلية المنتقاة يمكن أن تختار عدم بيع منتجها إلى المشتري الراغب. وفي حالة المؤسسات المطلوبة أكثر من غيرها، إن قرار عدم البيع يُتخذ في غالب الأحيان أكثر من قرار البيع. وقد جعلت شائبة القرار أكثر تعقيداً بكثير لأن القواعد العادية للعرض والطلب تم تعليقها. ورغم أن الأسعار التي تطلبها المؤسسات الأعلى هي مرتفعة، فهي ليست مرتفعة كما يمكن أن تكون؛ أي، إن معظم المؤسسات الكبيرة الأعلى في المرتبة تستطيع أن تملأ صفوفها من طلاب السنة الأولى الجدد بأسعار مرتفعة جداً لكنها تختار ألا تفعل ذلك، مفضلة بدلاً من ذلك أن تجعل فائض الطلبات يضيف إلى قيمتها بدلاً من عائداتها. ولجعل الأمور أكثر تعقيداً، إن السعر الذي يُطلب من المستهلك الواحد في هذا الجزء من السوق يعكس قدرته على الدفع؛ فحين تقبل مؤسسة انتقائية وتسجل ما يُدعى بالمبلغ المدفوع الكامل، فهي ستجني النقود في تلك الصفقة، وإذا، على أي حال، صمّم المشتري أن يحصل على "مساعدة مالية"، فإن المؤسسة البائعة يمكن أن تتفق كميات معتبرة من أموالها الخاصة كي تُعلم ذلك الزبون.

بالنسبة لمجموعة ثانية من الأميركيين الشبان، إن اختيار كلية يتبع غالباً ممر المقاومة الأقل. فهؤلاء الطلاب الراغبون ليسوا حتى متأكدين من أنهم يريدون الذهاب إلى الكلية، ولكن أصدقاءهم ذاهبون، وسوق العمل ليس واعداً جداً، ولكن ماذا يفعلون، يمكن أن يحبوا الأمر. يطور هؤلاء الشبان خيارات محلية

بشكل واسع، وفي الجزء الأكبر يختارون بين مؤسسات خاصة أسعارها معقولة وحتى مؤسسات عامة أسعارها مخفضة أكثر. ما يجعلهم حساسين بالنسبة للسعر، مقابل أولئك الشبان الذين يتنافسون من أجل مكان في مؤسسات كبيرة، هو الإحساس بأنهم لا يزالون غير متأكدين من أنهم يعرفون ما الذي يريدونه، على الأقل في غضون أربعة أو خمسة أعوام. وبينما يعمل جميع شبان الكلية بشكل متزايد، فإن العمل في هذا الجزء من السوق هو غالباً مهم مثل الكلية نفسها.

أما المجموعة الثالثة والأسرع نمواً من المشترين في مجال سوق التعليم العالي فتري الكليات والجامعات بشكل رئيسي كمقدمة لمناهج ومهارات في المكان. يشترطون تعليمهم الجامعي في مقرر تعليمي مرة واحدة، وغالباً ما يسجلون في عدد متنوع من المؤسسات في فترة طويلة من الأعوام. هؤلاء هم مشترو التعليم العالي الأكثر حساسية للأسعار، رغم أن المفارقة هي أنهم ينتهون غالباً إلى دفع أسعار أعلى بمعنى أن مبلغ شرائهم يمكن بسهولة أن يتجاوز كلفة رسم التعليم لو أنهم سجلوا وقتاً كاملاً وكانوا مؤهلين للمساعدة المالية التي تقدمها المؤسسات⁽²⁾.

كيف تشجع الولايات الزيادات في السعر

لدى التفكير بالسعر ومسؤولية السوق، من المهم التنبه أن حكومات الولايات، التي لا تصمد لفتها، استخدمت بشكل متواصل قوى السوق لمعالجة حالات النقص قصيرة الأمد في الميزانية من خلال رفع الأسعار التي تطلبها الكليات والجامعات العامة. وتحصل هذه النتيجة في كل مرة تقوم فيها دورة العمل بتخفيض خدمات الولاية وزيادة ضرائبها. فما يعيد اكتشافه الحاكم والمجلس التشريعي في تلك اللحظة هو أن السجناء لا يدفعون أجرة، ومنتقلي المساعدة الطبية لا يستطيعون دفع الكثير للرعاية الصحية والمدارس العامة لا تستطيع أن تطلب رسم تعليم. ولكن، لحسن الحظ، إن الكليات والجامعات الممولة من الشعب تستطيع. وفي

كل مرة يدفع الجمهور الذي يسجل في الكلية الزيادة، ويشكو بكل تأكيد ولكن هذا ليس كافياً لتخفيض رسم التسجيل أو الحث على تمرد في يوم الانتخاب التالي. النتيجة هي أن حكومات الولايات تستخدم قوة السوق، لا كي تتحكم بالأسعار أو تجعل المؤسسات العامة مسؤولة وإنما كي تزيد الربح الذي لا تستطيع زيادته، أو لن تزيده من خلال الضرائب المتزايدة.

النتيجة النهائية هي دخان الفوضى الذي يشجع معظم المؤسسات على أن تطلب ما تعتقد أنها تحتاج إليه من أجل أن توازن حساباتها. إن ما هو سريع الانتشار، في الحقيقة، هو الضغوط من أجل زيادة الأسعار بدلاً من تخفيضها أو التحكم بها، بحيث إن التخفيضات الحقيقية في السعر - الطريقة المجربة والصحيحة لزيادة الوفرة في السوق المشبعة - هي شيء نادر في التعليم العالي. إن تلك المؤسسات القليلة التي أعلنت تخفيضات في السعر هي مؤسسات خاصة صغيرة مكافحة تقدم مساعدة مالية عملياً لجميع طلابها. هكذا، إن الإعلان عن تخفيض في السعر هو إشارة إعلانية أكثر مما هو تخفيض حقيقي في كمية النقود التي من المتوقع أن ينفقها زبائنهم في ملاحقة تعليمهم لنيل شهادة البكالوريوس (فان دير ويرف، 2003).

مفترضين هذه المجموعة من الظروف، من الصعب أن نتخيل سيناريو تقود فيه الإدارة الماهرة للأسواق أو قوى السوق إلى تعديل ارتفاع الأسعار الذي تطلبه الكليات والجامعات العامة والخاصة في آن. وبالفعل، إن الاعتماد المتواصل لهيئات الدولة على السوق كي ترفع العائد بدلاً من الضرائب يوحي أن الأسعار التي تطلبها الكليات والجامعات ستواصل ارتفاعها بشكل أسرع من النسبة المتضمنة للتضخم في المستقبل غير المحدد.

الأسواق، الجودة، والمسؤولية

هل من المرجح أكثر أن الأسواق تستطيع أن تجعل الكليات والجامعات الأميركية مسؤولة عن جودة منتجاتها التعليمية؟ هل يستطيع المعادل التعليمي لتقارير الزبائن أن يقود الذين يشترون شهادات طلاب البكالوريوس ومناهجهم إلى الانحياز إلى تلك المؤسسات التي تقدم الجودة الأكثر وضوحاً؟ ففي خريف 2001، كان هناك على الأقل ثلاث مبادرات رئيسية تعد تماماً بذلك النوع من معلومات الرضا. إن أكبر (دليل زبون)، والأكثر نجاحاً، والأكثر طلباً بقي يو. إس. نيوز، بمعلوماته التفصيلية عن أكثر من ألف وخمسمائة كلية وجامعة. ومقابل سعر الدليل، يستطيع الطلاب وأولياء أمورهم أن يعرفوا ما هي الجامعات الخمسون ذات المرتبة الأولى وكليات الفنون الحرة الخمسون الأكثر أهمية: ما يدعى بالمؤسسات القومية الخمسين الرائعة في كل فئة، بالإضافة إلى الترتيب النسبي للمؤسسات المفروزة إلى طبقات متنافسة. وقد كانت كل هذه المعلومات في الميدان العام، وحين لا يقدم الدليل المعلومات التفصيلية، يتوفر بأجر رمزي على موقع الدليل على شبكة الإنترنت.

كان المنافسان الرئيسيان لدليل يو. إس. نيوز مشروع بحثي: تدعم أحدهما الحكومة الفدرالية من خلال مركزها القومي لتحسين الدراسة ما بعد الثانوية والآخر استهله "تروستات بو الخيرية" وطورته بقيادة جورج كوه في جامعة إنديانا. أما سجل نتائج الكلية، والذي هو الآن نتاج مَرَّخَص لبيترسونز، ناشر أفضل أدلة الكليات في البلاد، فقد تم تبنيه في البداية من قبل ثمانين مؤسسة في ربيع 1999⁽³⁾. وفي هذه السجلات كلها، قام أكثر من أربعين ألف خريج من الكلية بعد ست سنوات من حصولهم على شهادة البكالوريوس بالإبلاغ عن أنشطتهم الحالية، والمهارات المطلوبة منهم في مكان العمل، وأنشطتهم الرئيسية خارج العمل من

خلال الاستجابة لعشرة سيناريوهات موضوعة بشكل خاص في تأدية مجموعة من المهمات يمكن أن يكون التعليم الذي تلقوه في كلياتهم قد هياهم لها.

وقد تم المسح القومي لانخراط الطلاب في السنوات الأربع الأخيرة على عينة من طلاب السنة النهائية في 730 مؤسسة تمنح شهادة البكالوريوس. ويقدم كوه وصفاً كاملاً للمسح القومي لانخراط الطالب ونجاحاته في الفصل السابع، ولكن بإيجاز، ويركز السجل على مدى تمثيل تجارب المستجيبين في الكلية لأفضل الممارسات المتفق عليها التي تقود إلى جودة تعليم الطلاب غير المتخرجين. وكما يشير اسمه، ينشد المسح القومي لانخراط الطالب أن يقيس مستوى انخراط كل من الطلاب وهيئة التدريس في عملية التعلم.

ووعد "سجل نتائج الكلية" و"المسح القومي لانخراط الطالب" أن يفعلا بدقة ما تحاشاه يو. إس. نيوز: أن يركزا على العملية التعليمية نفسها (المسح القومي لانخراط الطلاب) وأن يسألا إن كان يهم أن يسجل المرء في مؤسسة بدلاً من أخرى (سجل نتائج الكلية). وكتمرينين للقياس، إن المسح القومي لانخراط الطالب وسجل نتائج الكلية تجاوزا بكثير التوقعات الأولية، وأظهرا أنه من الممكن التركيز على العلميات والنتائج. وكدعامتين رئيسيتين للتغير المدفوع من السوق، لا المسح القومي لانخراط الطالب ولا سجل نتائج الكلية كان له الكثير من التأثير.

وبرغم جهودهما الكبيرة والملاحظة فإن سجل نتائج الكلية أو المسح القومي لانخراط الطالب لم يكونا قادرين على إقناع جامعة خاصة كبيرة بالمشاركة؛ ولم ينضم أحد من الجامعات الثماني الشرقية؛ لا ديوك ولا ستانفورد أو جامعة شيكاغو؛ ولا أية جامعات أخرى إلى اتحاد تمويل التعليم العالي. ولم تستخدم حفنة من المؤسسات العامة الكبيرة: جامعة ميشيغان، جامعة إلينوي، وجامعة نورث كارولاينا في تشيب هيل، سجل نتائج الكلية أو المسح القومي لانخراط الطالب.

وعلى العموم، رفضت المؤسسات الكبيرة العامة أن تشارك. ومن بين المقررات الثمانية لجامعة كاليفورنيا التي تقدم برامج بكالوريوس، على سبيل المثال، لم تشارك إلا يو. سي. سانتا كروز في المسح القومي لانخراط الطلاب، ولم تشارك أي واحدة في سجل نتائج الكلية.

مشكلة المسؤولية العامة

إن هذا الغياب لمشاركة المؤسسة الكبيرة يجب ألا يفاجئ أحداً. فهذه المؤسسات التي تتمتع مسبقاً بموقع سوق متفوق لم يكن لديها ما تكسبه وفي الحقيقة كانت ستخسر الكثير لو لم تكن مستويات انخراطها أو نتائجها أفضل من تلك المؤسسات التي تطلب فعلياً أسعاراً أقل. حتى المؤسسات التي شاركت أصرت، كجزء من موافقتها الشككية كي تعد إما سجل نتائج الكلية وإما المسح القومي لانخراط الطلاب، أنها هي وحدها تستطيع أن تجعل نتائجها إيجابية. كان الأمر وكأن منتجي منتجات أو خدمات مختبرة من قبل تقارير المستهلك تستطيع أن تقرر، بعد أن تعرف كم حققت من الدرجات في الاختبار، إن كانت ستجعل النتائج علنية أم لا.

لا يمتلك التعليم العالي كصناعة، بعامة، إلا ميلاً قليلاً كي يقدم هذا النوع من المعلومات المستندة إلى الجودة والتي ستجعل الجمهور العام يقرر أي منتج أو خدمة هما الأفضل. وتوضح مدى رسوخ هذا الموقف في رسالة إلكترونية تلقيتها مؤخراً كأحد مصممي سجل نتائج الكلية. أراد المرسل، والذي هو مستشار رئيسي لشركة كبيرة تقدم خبرة إدارة تسجيل للكليات والجامعات، أن يعرف إن كان سجل نتائج الكلية، والذي هو الآن مرخص لبيترسونز، متاحاً وفق أية شروط أخرى.

كان الخوف من الحصول على مرتبة علنية، وبشكل مفترض، الخضوع للمسؤولية، نصف المشكلة التي واجهها سجل نتائج الكلية والمسح القومي لانخراط الطلاب وحسب. فمعظم المؤسسات التي قامت بالمسح القومي لانخراط

الطالب لطلاب السنة الأخيرة لديها ، أو أعدت سجل نتائج الكلية لخريجها الشبان ، تنازعت في غالب الأحيان حول كيفية استخدام الأدوات المقدمة لتحسين جودة خدماتها ومنتجاتها التعليمية. وابتغى سجل نتائج الكلية من البداية - جزئياً لأنه بيع في البداية للرؤساء ووكلاء الشؤون الأكاديمية - أن يبتني عملية استخدام المعلومات من خلال الدعوة إلى مؤتمرات الطاولة المستديرة الجامعية ، التي تشمل المدراء وهيئة التدريس في آن. وقد رصدت نيكول راولز Nichole Rowles ، في أطروحة دكتوراه أكملت مؤخراً في جامعة بنسلفانيا ما حدث في خمس مؤسسات تبنت سجل نتائج الكلية ثم دعت إلى مؤتمرات موائد مستديرة. ما اكتشفته كان فجوة متواصلة بين الاستجابات الإدارية لسجل نتائج الكلية واستجابات هيئة التدريس. وقد شخّصت المشكلة على أنها اتحادية (على مستوى البلاد) بشكل كبير، في أنها كانت ملتزمة باستخدام المعلومات لتحسين العمليات والمنتجات والخدمات. وبقيت استجابة هيئة التدريس ، على أي حال ، فوضوية بشكل واسع ، وأكثر اهتماماً بالعلاقات من اهتمامها بالمعايير. ولم يكن أعضاء هيئة التدريس المسؤولون بشكل مباشر عن جودة التدريس الذي تقدمه مؤسساتهم متأكدين مطلقاً مما كانت تعنيه المعلومات ، أو إن كانوا سيقبلونها كصحيحة ، أو إن كانت قد اقترحت أية علاجات لمشكلات لم تكن هيئة التدريس متأكدة من أنها موجودة. وقال لها رئيس مجلس هيئة التدريس ، في قضية تشتمل على التصويت لفرض عقوبة أظهرت دراسة قام بها مكتب البحث المؤسسي التابع للمؤسسة أنها غير مسوّغة ، قال لها إنها كانت "مسألة مبدأ ، وليس معلومات". مع ذلك ، من الصعب تخيل نظام مسؤولية لا يكون فيه أعضاء هيئة التدريس الوكلاء الأساسيين ولا يوظف إلا تلك المعلومات المنسجمة مع مبادئ هيئة التدريس⁽⁴⁾.

تحديد المراتب المعقوت

لا تعيق أي من هذه الاهتمامات - التردد في تحمل حكم عام أو استخدام معلومات السوق لتحسين الخدمات والمنتجات - يو. إس. نيوز. ذلك أن تحديد المراتب الذي بدأ في 1983 كتجربة عرضية، انطلق كنوع من "مسابقات ملكة الجمال" التي سئل فيها رؤساء الجامعات والكليات أية مؤسسات (بكالوريوس) هي الأفضل في البلاد. وحالما تصبح شهية الجمهور لهذه المراتب واضحة على الأرجح، فإن جدولاً ثابتاً من الرؤساء والناطقين بأسماء الجمعيات زاروا المحررين المسؤولين عن المسح، وأحبروهم أن مقياساً للجودة كهذا يجب ألا يعتمد على أهواء الثثرة المؤسسية. وقد استجاب يو. إس. نيوز من خلال جمع عدد فائق للعادة من المعلومات، وكثير منها تقدمه المؤسسات نفسها. وكلما أصبحت متطلبات المعلومات أكثر دقة وتفصيلاً، صار أكثر وضوحاً للمؤسسات كيف تستطيع تحسين تحديد رتبها: بزيادة نسبة تخريجها للطلاب في مدة ست سنوات، بزيادة نسبة ربحها، بمنح وزن لدرجات المتقدم في اختبار القدرة على الدراسة واختبار القبول في الكلية، بزيادة جدارة أنباء المؤسسة. كان التأكد من حدوث هذه الأمور مسؤولية الإدارة التي تستطيع أن تستمر دون قلق كبير من حساسيات هيئة التدريس أو مبادئها.

من الصعب المغالاة في تقدير أهمية عملية تحديد المراتب وتقدير يو. إس. نيوز السنوي لأفضل كليات أميركا. ومهما كانت النتائج مزدرة، فإن الجميع ينتهون للعملية، ذلك أن الهدف الاستراتيجي للجميع هو التحرك في تحديد المراتب: من المرتبة 2 إلى المرتبة 1 أو من هناك إلى المائة الأولى، وفي النهاية، إلى الخمسين الأفضل. ولكن ماذا يعني هذا؟ ما الذي يقيسه يو. إس. نيوز بالضبط؟

ما الذي يقيسه دليل يو. إس. نيوز (U.S. News)

ما يقيسه دليل يو. إس. نيوز هو جودة التجربة التعليمية، فالمعلومات التي يجمعها يو. إس. نيوز بصعوبة لا تخبرنا أي شيء عما يحدث فعلاً في الحرم الجامعي أو في غرفة الدرس. وقد رأى البعض أن تحديد المراتب يعكس سمعة المؤسسات. وهو يفعل ذلك، رغم أن هذا المفهوم هو مائع بما يكفي كي يفقد معظم معناه حين يحاول المرء أن يصف الفرق بين مؤسستين بلمحات موجزة متشابهة لكنها منفصلة عن بعضها بمقدار عشرين درجة.

في العقد الماضي، عدت أنا وسوزان شامان بشكل دوري إلى مسألة تحديد ما الذي يقيسه بدقة يو. إس. نيوز. وقد حددتُ استقصاءاتنا بنية سوق للتعليم العالي تتسلسل من جزء من السوق مهم، وصغير نسبياً، أسعاره مرتفعة بشكل فائق للعادة في طرف من الطيف إلى جزء أكبر بقليل، أسعاره معتدلة ملائم للمستخدم في الطرف الآخر.

الجزء الأكبر هو في وسط التوزيع. فالنموذج الذي أنتج هذا الوصف البنيوي للسوق، والذي استخدمناه كي تبنأنا بالأسعار التي تطلبها المؤسسات المضرمة، استخدم نسب تخرج فترة الست سنوات كمتغيره الرئيسي، سوية مع نسب قبول وريع كوسائط للطلب. مفترضين أن يو. إس. نيوز استخدم المقاييس نفسها في خطته لتحديد المراتب، ليس من المفاجئ أن بنية سوقنا وتحديد يو. إس. نيوز للمراتب يتبادلان الدعم. استنتجنا أن ما يقيسه يو. إس. نيوز هو موقف السوق: كلما كانت المرتبة أعلى، كان موقف السوق أفضل، وكان السعر الذي تستطيع المؤسسة أن تطلبه أعلى. بتعبير آخر، إذا عرفت تحديد يو. إس. نيوز لمرتبة مؤسسة ما، تعرف أيضاً موقعها في السوق والسعر الذي تطلبه تقريباً (تحالف التعلم، 2003).

ما الذي يقيسه تصنيفنا للسوق وتحديد يو. إس. نيوز للمراتب؟ الجواب بسيط بشكل واضح. ما يقيسه كلاهما هو الفائدة التنافسية. فكلما كان تحديد المرتبة أعلى، وبشكل معكوس، كلما كان موقف السوق أفضل، تحسنت قدرة المؤسسة على جذب الطلاب وهيئة التدريس والريع. هذا نصف الجواب، الجزء الآخر يعتمد على فهم لماذا نسبة التخرج هي الوسيط الأفضل لتحديد يو. إس. نيوز للمراتب ولمهمة جزء السوق.

المجتهدون والمترددون والاكفاء

يعتقد يو. إس. نيوز أن نسبة تخرج كلية ما هو مقياس للمردود: مؤشر حول كم تخدم مؤسسة بشكل جيد زبائننا، بالإضافة إلى الجمهور العام. فنسب التخرج صار يُنظر إليها عامة كمقياس حاسم للمسؤولية، كما حين يسجل السياسيون البارزون ونقاد الصحافة إخفاقات التعليم العالي الأكثر سطوعاً، فهم في غالب الأحيان يذكرون اثنين: (1) عدم قدرة الكليات والجامعات على التحكم بتكاليفها ومن هنا تحد من زيادات الأسعار لديها و(2) حقيقة أن المزيد من الطلاب يسجلون ولا يتخرجون. وبدأوا يسألون بتعبيرات قاسية باطراد لماذا يجب على الطلاب، وأولياء أمورهم والجمهور الدافع للضريبة أن يدفعوا الكثير لنظام يفشل في أن يقدم ما يعد به؟

تشير انتقادات كهذه بنحو متكرر إلى سوء فهم جوهرى لكيفية تصنيف سوق التعليم العالي للطلاب وتحديد الأسعار. ففي تلك السوق، كلما كان احتمال أن يتخرج الطالب في أربع أو ست سنوات وارداً، كان أجر التعليم الذي سيدفعه الطالب أكثر ارتفاعاً. فهذه السوق إذن تصنف الطلاب من حيث احتمال التخرج، الأمر الذي تجمعه علاقات متبادلة، بشكل غير تصادفي، مع درجاتهم في خدمة اللوحة الموجزة عن طلاب السنة الأولى واختبار القدرة على الدراسة ومررتهم في

الصف، ومستوى تعليم ودخل أولياء أمورهم، وبالتأكيد، طموحاتهم الأكاديمية والمهنية. أما أولئك الذين يمتلكون احتمالاً أكبر للتخرج فيُفكر بهم بنحو أفضل كمجتهدين. بالنسبة لهم، المدرسة الثانوية هي تجربة تمهيدية بالطريقة نفسها التي تحضر بها قرية تدريب أولمبية الرياضيين للقيود الصارمة للتنافس الأولمبي. وبشكل رئيسي، في المدرسة الثانوية يستعد المجتهدون ليس فقط من أجل الكلية وإنما للقيود الصارمة لعملية الانتقال التي من خلالها تختار المؤسسات التي في القمة الطلاب الذين تريد أن تبيعهم منتجاتها وخدماتها ذات الأسعار المرتفعة.

بالنسبة لمؤسسات الأمة الكبيرة إنه موقف لصالح الطرفين. فهي تحتفظ بفائدتها التنافسية في السوق بشكل رئيسي من خلال تسجيل الطلاب الذين يبحثون عن الفائدة التنافسية التي تمنحها شهادة مؤسسة كبيرة ومشهورة. فالمؤسسات الحاصلة على المراتب الأعلى تبيع لأنها تستطيع أن تختار أولئك الطلاب الذين من المرجح أكثر أن يرغبوا في دفع الأسعار المرتفعة التي تطلبها المؤسسات الكبيرة من أجل شهادة البكالوريوس. لماذا؟ لأن المجتهدين يعرفون أن شهادة البكالوريوس هي المدخل التالي في سعيهم إلى أوراق الاعتماد المهنية والأكاديمية التي أمضوا سنوات شبابهم يحضرون لها. كلما كانت مؤسسة ما قبل التخرج أفضل، كلما كانت كلية القانون أو الطب أو الأعمال أو التخرج التي سيفوزون بالقبول فيها أفضل. وهذا أكثر من قيمة السعر لأن الغنيمة كبيرة ولأنهم هم وأولياء أمورهم يعرفون أن هناك فرصة قليلة جداً لعدم تخرجهم في أربعة أعوام، ناهيك في ست سنوات.

إن معظم طلاب الثانوية الذين يفكرون بالكلية ليسوا مجتهدين؛ إنهم مترددون، بمعنى أنهم أقل تأكيداً مما سيحمله المستقبل لهم، وأقل تأكيداً من أنهم سيتخرجون من المؤسسة التي يسجلون فيها في البداية، وأقل تأكيداً من قطع

روابطهم الاجتماعية مع جماعاتهم المحلية، وبشكل غير مفاجئ، أقل تأكيداً من أنهم يستطيعون تأمين المبالغ المرتفعة التي تطلبها المؤسسات ذات الشأن والواسعة الشهرة⁽⁵⁾. إنهم طلاب يسجلون في الكلية على أساس "جربها، انظر إن كنت تحبها". وحتى حين يكونون طلاباً مقيمين، من المرجح أن يذهبوا إلى منازلهم في عطل نهاية الأسبوع ويحافظوا على وظائف أكثر ارتباطاً بمسقط رأسهم من ارتباطها ببلدات كلياتهم.

ولأن معظم طلاب الكلية هم مترددون وتقوم السوق بتصفية معظم المجتهدين إلى عدد محدود نسبياً من المؤسسات الهامة والواسعة الشهرة، فإن معظم الكليات والمؤسسات تواجه تحدي تحويل المترددين إلى أكفاء: الشبان وغير الشبان الذين يكتشفون بشكل متأخر نسبياً مكافآت ومتع التعلم. وحين يتحول عدد كاف من المترددين إلى أكفاء، ترتفع أولاً نسبة الاستمرارية من السنة الأولى إلى الثانية، ويتبعها زيادة بطيئة ولكنها قابلة للقياس في نسبة تخرج المؤسسات بعد ست سنوات.

وقد اعترف يو. إس. نيوز بأهمية وصعوبة زيادة نسبة التخرج من خلال منح نقاط إضافية للمؤسسات التي تكون نسبة التخرج فيها بعد ست سنوات أكبر من نسبتها المتوقعة المستندة إلى درجة اختبار القدرة على الدراسة أو اختبار القبول في الكلية، بالإضافة إلى المرتبة في الصف لطلاب السنة الأولى. بتعبيرنا، فإن حساب العلاوة هذا يصبح نوعاً ما مؤشراً على الأكفاء. وبلغة تحديد المرتبة الفعلية يبدو هذا التعديل كأنه قليل الأهمية، وربما يوحي بأن وزناً أكبر يجب أن يُمنح للمصحح.

في الوقت نفسه، ليس هناك دليل على أن الطلاب الذين يفكرون بهذه المؤسسات يخصصون الكثير من الانتباه إلى هذه المقدرة. أما نسبة التخرج - وحتى عندئذ هي رابط أكثر مما هي وسيط مفهوم جيداً للفائدة التنافسية - فتهم

الطلاب وأولياء الأمور المهتمين بالمؤسسات المهمة والواسعة الشهرة. وتفهم بقية السوق بنحو ظاهر أنه سواء تخرجوا أم لا فهذا يعود بشكل كبير إلى الطلاب أنفسهم. وللتأكد ، فإن معظم هذه المؤسسات تستطيع القيام بعمل أفضل بتحويل المترددين إلى أكفاء ، بصفوف أصغر في السنة الأولى للجدد ، والمزيد من الانتباه إلى الأفراد ، والمزيد من الاهتمام بخدمة المصالح المهنية أثناء الأعوام المخصصة بشكل تقليدي للتعليم العام. وقامت المؤسسات الخاصة في هذا الجزء من السوق بعمل أفضل هنا ، ليس بسبب طلب السوق ولكن من أجل الاحتفاظ بالتسجيل وتخفيف تكاليف التسويق. وما تعلمته هذه المؤسسات هو أن طالباً احتفظ به هو طالب يواصل دفع رسوم التسجيل. أما المؤسسات العامة ، رغم استخدام صيغ تمويل مستندة إلى التسجيل ، فلا تزال تبدو كأنها لا تملك الحافز نفسه لزيادة الاستمرارية وبالتالي تحافظ على التسجيل أو تزيد منه بنحو أفضل.

ما تعلمه الموظفون وهيئة التدريس في المؤسسات العامة والخاصة هو أنه في النهاية ليس هناك في الحقيقة فائدة سوق تُمنح للمؤسسات التي تقدم تعليمًا يتمتع بجودة زائدة. بالفعل ، هناك الكثير من الأمثلة عن المؤسسات التي تتمتع ببرامج تدريس نموذجية (كلية ألفيرنو أول ما يخطر في الذهن) صارعت في الحقيقة من أجل التسجيل. وما تجده المؤسسات وأحياناً الإعلام جذاباً ، تقلل السوق من أهميته. ما يهم في هذه السوق ليس الجودة ، كما يحددها شولمان Schulman ومؤسسته التي تُدعى مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم ، وإنما بالأحرى الفائدة التنافسية. إنه درس تعلمه يو. إس. نيوز جيداً ، ويساعد في ضمان هيمنته كدليل المستهلك للخيار الجامعي.

إمكانية سوق مدارة أكثر

مفترضين ما يريده أكثر متسوقي السوق مهارة - فائدة تنافسية إما لأنفسهم وإما لأولادهم - فإن السوق الخاصة بتعليم طلاب البكالوريوس تعمل بشكل ملحوظ كذلك. بما أن المستهلكين يتابعون عملهم في انتقاء إلى أين يتقدمون و، في النهاية، أين يسجلون، فهم يعرفون، بدقة لأن يو. إس. نيوز يخبرهم، أية مؤسسات تقدم الفائدة الأكثر تنافساً من حيث الهبة وسهولة الدخول إلى مهنة مربحة. ويمكن أن يتذمر أولياء الأمور من السعر، لكنهم أكثر من راغبين بدفعه؛ وهذه حقيقة تفهمها المؤسسات التي تسجل أولادهم جيداً، وتفضل ما بوسعها كي تعززها وتحميها. إن جميع درجات سوق فعالة حاضرة: معلومات مستهلك وافرة، أسعار تعكس قيمة، وصفقات معقولة للمتقدم وللمستهلك.

هل يمكن أن يكون الأمر بخلاف ذلك؟ هل يمكن لقوى السوق، بالتناغم مع المبادرات العامة والممارسات المؤسسية، أن تُربط نوعاً ما أو تُمزج كي تجعل الكليات والجامعات أكثر مسؤولية عن الأسعار التي تطلبها وأنواع التجارب التعليمية التي تقدمها؟ وإذا ما استخدمنا مثلث بيرك الخاص بالمسؤولية، هل يمكن أن تُربط قوى السوق بأولويات الولاية والاهتمامات الأكاديمية من أجل إنشاء ما دعاه البعض أسواقاً مدارة قادرة على كبح ارتفاع الأسعار بينما في الوقت نفسه تكافئ مؤسسات تتمتع بجودة تعليمية ظاهرة؟

إن الشرط الأول الذي يجب أن تتم تلبية من أجل حصول تثليث كهذا (القياس بالتقسيم إلى مثلثات) هو أن الكليات والجامعات بعامة وهيئاتها التعليمية بخاصة يجب أن تقرر أن الجودة التعليمية، هي في الحقيقة الوظيفة الأولى. إن كثيراً من عمل ماسي الأخير، الذي يصف التطورات في هذه البلاد وفي الخارج، استقصى الشروط التي بمقتضاها تستثمر هيئة التدريس في برامج تعزز الجودة التعليمية

والابتكار. وكما يوضح فصله (الفصل الثامن) في هذا الكتاب، إن ماسي هو متفائل، ويرى أنه حين تشترك هيئة التدريس بشكل مباشر في الفوائد المستمدة من برامج تحسين الجودة، عندئذ تتحسن الجودة. فتدقيقاته للجودة تصبح هكذا طريقة مهمة لجعل الجودة التعليمية الوظيفة الأولى في الجامعات الأميركية.

ما يفهمه ماسي أيضاً هو أنه يجب أن يكون هناك توظيف للخوافز ذات القيمة الكافية لتجنيد طاقات الأقسام والكليات كلها. فلا النوايا الجيدة ولا الكبرياء الشخصية ستكفي. المطلوب هو إحساس حقيقي بأن شيئاً ما غير مؤات من المرجح أن يحدث إلا إذا كان التقدم وشيكاً. عندها فقط ستقوم هيئة التدريس بالالتزام – ومن المهم التنويه هنا أنها هيئة التدريس ولا أحد آخر يمكن أن يقدم الجودة التي يُبحث عنها – الذي يجب أن يُترجم إلى خطط وأفعال متماسكة (ماسي، 2003).

بطاقة التقرير ولاية بعد ولاية

باختصار، من أجل أن تصبح الجودة التعليمية الوظيفة الأولى في حرم الكليات الأميركية، يجب أن يساعد كيان في إنشاء الطلب من أجل الجودة: يجب أن تُجعل الجودة صفة حقيقية وملموسة تسهم بشكل مباشر في فائدة تنافسية لمؤسسة في السوق. وكما في مثال شركة فورد للسيارات، يجب أن يتم تعليم المستهلكين في البداية أن يعرفوا، ثم يفهموا، وفي النهاية، أن يقوموا بالجودة التعليمية. يجب أن يتم تطوير القياسات المترية. فمعلومات المستهلك التي تصف الجودة بدلاً من الفائدة التنافسية يجب أن تصبح متوفرة بشكل واسع ومستخدمة فعلياً من قبل الجمهور المستهلك.

ويمثل القياس – بطاقة التقرير ولاية بعد ولاية – الذي يعده المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي، خطوة مهمة أولى في إطلاق حملة كهذه من الوعي العام بينما يجسد بشكل متزامن الصعوبات التي ينطوي عليها استخدام أدوات

السياسة العامة لصياغة السوق من أجل التعليم العالي (الفصل التاسع). فالقياس يضع درجة لكل من الولايات الخمسين من خلال طرح الأسئلة التالية:

كم عدد الطلاب المهيئين جيداً في كل ولاية كي يستفيدوا من الكلية؟
هل يمتلك القاطنون في الولاية فرصاً كافية كي يسجلوا في برامج على مستوى الكلية؟

كيف يتوفر التعليم العالي للطلاب والأسر في كل ولاية؟
هل الذين يسجلون ينجزون تقدماً ويكملون شهاداتهم ودرجاتهم بطريقة ملائمة؟

أية فوائد اقتصادية ومدنية تنشأ لكل ولاية من تعليم سكانها؟
ما الذي نعرفه عن تعلم الطلاب نتيجة التعليم والتدريب بعد المرحلة الثانوية؟
ثلاثة من هذه الأسئلة فحسب تتعلق فعلياً بمسائل الجودة والمسؤولية التي هي موضوع هذا الكتاب، الأول: هل كليات وجامعات الولاية العامة متوفرة؟ هنا يجيب القياس من خلال النظر إلى السعر المعلن، والسعر المخفض، أي أن التقرير يضع في الحسبان توفر المساعدة المالية للطلاب. وكانت مسألة السعر هي التي تلقت الانتباه السياسي الأكبر وسببت لأولئك الذين يتحدثون لصالح التعليم العالي الألم الأكبر. وحقيقة المسألة، على أي حال، هي أن التحليق اللولبي لسعر التعليم العالي استمر دون أي تهدئة. لماذا؟ لأن مؤسسات الصناعة والمؤسسات ذات الشهرة الواسعة تعرف أن أسعارها لا تعيق الفائدة في خدماتها ومنتجاتها ولأن المؤسسات العامة للأمة ليس لديها خيار. ما يعرفه صانعو سياسة الولاية أنه من بين برامجهم الرئيسية، يمتلك التعليم العالي وحده قوة سوق كافية كي يستبدل عائدات المستهلكين بمخصصات عامة. وكي نكرر ملاحظة قمنا بها سابقاً، لا المدارس، من مرحلة

الروضة إلى الثانوية، ولا السجون تستطيع أن تفرض رسوماً، فالمزيد من ضرائب الطرق يشكل أمراً بغيضاً للسانقين، ونفقات المساعدة الطبية يمكن أن تزداد فقط حين يزداد سن سكان الولاية ويقل حصولهم على فوائد صحية ممولة من رب العمل. فالمصدر الوحيد للعائد البديل المتوفر لصانعي ميزانية الولاية هو الزيادة في الرسم التي تم تشجيع الكليات والجامعات على القيام بها، دون تأثر بالموقع السياسي ونصائح القياس.

حقق القياس المزيد من النجاح المعتبر في جعل الولايات ترى نسب التخرج كمقياس رئيسي لمسؤولية النظام والمؤسسة. وكمثل محرري يو. إس. نيوز، يرى رعاة التقرير نسب التخرج كمقياس للنتيجة: مقياس يشهد على فعالية مؤسسات التعليم العالي وتأثيرها على الأمة. لكن نسب التخرج، كما رأينا، لا تقيس الفعالية أو التأثير وإنما فائدة التنافس. أما الراحون الكبار، بشكل مثير للسخرية، في التركيز على نسب التخرج، فهي تلك المؤسسات التي تطلب الأسعار الأعلى، وتبرهن أنها الأكثر جاذبية لأولئك الطلاب الذين يمتلكون الاحتمال الأكبر في التخرج في فترة أربع أو خمس سنوات بعد الدخول الرسمي إلى الجامعة. وهي أيضاً المؤسسات التي كانت أكثر تردداً في القيام بوسائل مثل سجل نتائج الكلية والمسح القومي لانخراط الطلاب جزئياً، على الأقل، لأنه ليس لديها شيء تبرهن عليه.

ويترك هذا تركيز القياس على تعلم الطالب كمهماز ممكن للمسؤولية المؤسسية. وقد واجه رعاة التقرير هنا المشكلة نفسها التي يواجهها جميع مناصري جودة التعليم حين يحاولون أن يبنوا حركة مستهلك تضع الجودة في عين الاعتبار على نحو جدي: إذ ليس هناك معلومات عامة متوفرة بشكل جاهز تعكس جودة مؤسساتهم الفردية أو أنظمة ولاياتهم الخاصة بالتعليم العالي. لا أحد يعرف في

الحقيقة ما الذي يتعلمه الطلاب أو كيف يشعرون جيداً أنهم مستعدون لتطبيق دروس تم تعلمها في الكلية على عالم تحتل فيه الوظائف، والعائلات، والمهن خشبة المسرح الرئيسية. والنتيجة هي أن القياس يقدم لكل ولاية درجة "ناقص" في باب التعلم.

في قياس 2002، تحدث بيتر إيويل، أحد معلقى البلاد الرئيسيين وأكثرهم ذكاء حول كيف ينبغي أن يكون تعلم الطالب مكوّناً رئيسياً للجودة المؤسسية، وتحدث عن الطريق إلى الأمام. وكتب قائلاً: "ما نحن بحاجة إليه للمستقبل هو توسيع القيام بالمسح القومي لانخراط الطلاب، ومسح كلية البيئة المحلية لانخراط الطلاب (دليل كلية البيئة المحلية للمسح القومي لانخراط الطلاب) كي يشمل كل الولايات، وإعداد سجل نتائج الكلية (أو مسوحات مشابهة) لعينات قومية من خريجي الكلية" (إيويل، 2002). وبعد أن نوّه سابقاً بجهود تم تمويلها من "تروستات بو الخيرية" لاختبار فائدة هذه الوسائل وأخرى غيرها، تابع إيويل قائلاً:

إن وضع وسائل جديدة من أجل تقويم ثابت للتعلم على مستوى الكلية يقتضي وقتاً وجهداً معتبرين... لكن الولايات تستطيع أن تحسّن قدرتها على الإشراف على رأس مالها التعليمي من خلال اتخاذ خطوتين الآن: (1) إن الولايات التي لم تشارك في المسوحات القومية القائمة مثل التقويم القومي لتعلم الراشدين تستطيع أن تختار أن تقوم بذلك، و(2) تستطيع الولايات أن تعمل بشكل استباقي كي تغري سلطات الاختبار والترخيص كي تفتح قواعد بياناتها للباحثين الذين يحاولون تحسين مخزون الولاية من المعلومات ذات الصلة بالسياسة. ونظراً لتوفر المزيد من المعلومات، يستطيع قادة الولايات البدء بتقويم حقيقي لخليط القدرات الأساسية بين مواطنيهم إزاء خطط الولاية لتطوير الاقتصاد وقوة العمل. يستطيعون استخدام هذه المعطيات كي يساعدوا في إقناع شركات الصناعات الرئيسية بأن تخصص استثمارات في ولاياتهم لردم فجوات محددة في مهارات قوة العمل وتعديل خططها كي تستجيب لأوضاع اقتصادية متبدلة على أساس مستمر. فهذه الأفعال المباشرة لن تمنحنا بشكل

كامل المقاييس التي سنحتاج إليها كي نشرف على مستودع الأمة من رأس المال التعليمي ونحسنه، ولكن علينا أن نبدأ في مكان ما. (إيويل، 2002).

ما يقترحه إيويل هو مجرد بداية تُركّز حصرياً على صانعي ومستهلكي السياسة العامة، وعلى مستوى الولاية فحسب. وما يزال هناك شيء يجب معالجته وهو المؤسسات التي تقدم الخدمات التربوية للمستهلكين، الذين يشكل طلبهم لهذه المنتجات سوق التعليم ما بعد الثانوي في الولايات المتحدة.

ملاحقة الهدف العام

بالإضافة إلى ما اقترحه إيويل، يجب على حكومات الولايات، بالاشتراك مع الهيئات الفدرالية ذات الصلة، أن تتخذ على الأقل خطوتين قبل أن تكون معلومات المستهلك التي تقتضيها سوق مدارة في التعليم العالي في مكانها. أول خطوة هي الالتزام بالدفع من أجل جمع وتحليل وتوزيع معلومات نتائج التعلم التي يطلبها المستهلكون إذا كان عليهم القيام بخيارات الجودة. ومن الجيد أنه لن يكون هناك في المستقبل المنظور طلب مستهلك كاف لذلك النوع من المعلومات لجذب رأس المال التجاري الضروري لجعل المحاولة ممولة ذاتياً.

ثانياً، ستضطر الهيئات الحكومية إلى أن تجد طريقة كي تشجّع، إن لم يكن بالفعل كي تطالب، كل المؤسسات أن تجمع وتصنع معطيات عامة عن نتائج تعلم طلابها والمتخرجين منها. وربما كان مثيراً للسخرية أن المبادرة الحكومية التي تحظى حالياً بالانتباه كله هو اقتراح تقدم به عضو الكونغرس الجمهوري الذي يرأس اللجنة الفرعية للكونغرس حول التنافس في القرن الواحد والعشرين. سيعاقب المؤسسات التي تتجاوز أسعارها الحدود العليا الموضوعة فدرالياً: ذلك أن فرض ضوابط الأسعار لن يطور مسؤولية أكبر ولن يعزز جودة تعليمية. ما هو مطلوب بدلاً

من ذلك، وخاصة على المستوى الفدرالي، هو الاستثمار المدعوم في جمع وتحليل جميع أنواع معلومات نتائج التعلم التي دعا إليها القياس.

في الوقت نفسه، ينبغي أن تكون هناك رغبة أكبر بكثير من ناحية التعليم العالي المنظم بعامة وأقطاب الصناعة والمؤسسات واسعة الشهرة بخاصة كي ينضموا إلى تطوير معلومات مستهلك تركز على نتائج التعلم كمقياس مهم لجودة التعليم. سيكون على هذه الكليات والجامعات أن تقبل بشكل طوعي وعلني تحدي إظهار أهمية الجودة. وسيكون على هيئة التدريس في هذه المؤسسات، التي هي مسبقاً مسؤولة عن المعايير التي تحدد جودة نتائج البحث، أن يتم إقناعها أنه من مصلحتها ومن مصلحة الجمهور الحصول على معايير متشابهة تعرف جودة نتائج التعليم. والطريقة الأفضل للبدء بهذه العملية هي جعل دزينة أو أكثر من رؤساء المؤسسات الرئيسية يلتزمون هم ومؤسساتهم بهذا المسعى. فالخطوة الأكثر عملية التي يستطيعون القيام بها هي جعل مؤسساتهم تشارك في المسح القومي لانخراط الطالب وسجل نتائج الكلية وأن تتعهد بجعل النتائج علنية.

إمكانية الإصلاح

إن متطلبات سوق مدارة في التعليم العالي لتعزيز الجودة (ولكن على الأرجح ليس تقييد الأسعار) هي سهلة بشكل نسبي. أولاً، يجب أن يكون هناك داخل المؤسسات التزام واضح لجعل الجودة الوظيفة الأولى. وقد أظهرت تدقيقات ماسي الاكاديمية أن هيئة التدريس المحفزة تستطيع أن تترجم ذلك الالتزام إلى عمل متساقب بحيث إن أقساماً كاملة تستطيع أن تعرف تماماً كم هي جيدة الخدمات التي تقدمها. ثانياً، سيكون على الهيئات العامة أن تقود وتمول في أن التطوير المستمر للوسائل الضرورية لقياس نتائج التعلم ومن ثم تقدم البنية التحتية التي ستسمح لتلك المعلومات بأن تُحول إلى نوع معلومات المستهلك التي يستطيع الطلاب

وأسـرهم اسـتخدامها حين يقـومون خيارـات الكـلية. أخـيراً، تجـب علـى قـادة التـعليم العـالي، وخصـاصـة المسـؤولين عـن كـليات وجامعـات الأمـة الأكـثر هـيبة، أن يقفـوا ويتـم إحصـائهم، ويلتزمـوا هم ومؤسـساتهم بإبـلاغ كامـل وعلني عـن نتـائجهم التـعليمية.

يرىـحنا هـذا مـن مسـألة مزعـجة وهـي إن كان مسـتهلكو التـعليم العـالي سـيستخدمون بالفعـل المـعلومات، وإن كانت تـلك المؤسـسات الـتي التزمـت بجـعل الجـودة الوظيفـة الأولـى سـتتم مكافأتها في السـوق. وقـد فعـل أولـئك الـذين ناصـروا الجـودة التـعليمية والمسـؤولية هـذا بشـكل كـبير مـن منـظور إصـلاحي. وكـمثل المـخلصين الـذين يتبعون حظوظ "شيكاغو كـبـز" (Chicago Cubs) و"بوسطن ريد سوكس" (Boston Red Sox)، يأملون أن هـذه المـرة سـتكون مـختلفة: أن الجـمهور والهيئات العامة سـيقول أخـيراً كـلا لمزـيد مـن ارتقـاع الأسـعار، وأن المؤسـسات الواسعة الشـهرة والهامة سـتبدأ بالتنافـس فيما بيـنها علـى أساس المـعلومات العامة الـتي توثق الجـودة التـعليمية.

ربما يحدـث هـذا ولكـن إذا كان المـاضي دليـلنا، لـيس هـذا مرجحاً. وقـد تجادل المـصلحون، بشـكل غير علني، حـول نوع مـن إخفاق السـوق سـببه غيـاب المـعلومات الجـيدة حـول التكاليف وجـودة التـعليم. ولكـن إذا كان ما يريده المسـتهلك ويقدمه السـوق هو الفائدـة التنافسية، فعندئـذ لـيس هـناك إخفاق سـوق أو سـبب للاعتقاد أن نتـائج سـوق مدارة سـتكون مـختلفة جدأ، خاصـة إذا افترضنا حاجة جـميع الـولايات إلى تخفيض دعمها المـباشر لكـلياتها وجامعاتها العامة.

بتعبير آخر، فإنه في سـوق اليـوم الخاصـة بتـعليم شـهادة البكالوريوس، يـكون المجتهدين هم الـذين يمنحون تـلك السـوق طبقتـه المتنافسة. وتمنحهم السـوق ما يريـدونه – دفعة قـوية في ملاحـقة مهنة مـريحة – إضـافة إلى مـعلومات للحكـم أية مؤسـسات تـقدم الاحتمالات الأفضل لإنجاز تـلك الأهداف. وهـذا ما يفعله يو. إس. نيوز بشـكل

أفضل. أما بالنسبة لنوع السوق المدارة التي يتصور المصلحون أن يقوموا بها، فسيكون على أولئك الشبان أن يرغبوا في التسجيل، وبالتالي أن يكونوا راغبين بالبحث عن مؤسسات تمتلك نتائج تعلم أفضل. وإذا ما تبين أن المؤسسات المشهورة هي التي تنتج النتائج الأفضل لمجرد أنها تسجل الطلاب الأكثر استعداداً وكفاءة، عندها فإن الممارسة كلها فاشلة.

وليس من الواضح أيضاً أن أولئك الشبان الذين ينطلقون إلى الكلية باسترخاء سيكونون مستعدين للاستثمار في نوع فرز البدائل المستندة إلى نتائج التعلم التي ستقتضيها سوق مدارة مصممة لتعزيز النتائج التعليمية. وتمتلك هذه المؤسسات أفضل سجل إنجاز في تحويل المترددين إلى أكفاء، لكن هذا أيضاً سيعتمد على كونهم أقل تردداً حين يختارون أين يسجلون. إنه موقف صعب جداً غالباً ما يحير المصلحين الذين يعرفون ما هو الأفضل تقريباً للجميع.

أخيراً، يجب أن ينوه المرء أن الجودة مراقب فظ في السوق. هذا هو بالتأكيد درس شركة فورد للسيارات الذي تعلمته بعد تصاعد الدعاوى القانونية ضد الشركة بسبب حوادث السيارات. وقد أصبح شعار "في فورد الجودة هي الوظيفة الأولى" وصفة ناضجة للسخرية المهلكة. أما بديله، الذي تم الإعلان عنه في خريف 2002 هو جملة قصيرة قوية معبر عنها حديثاً في حرم كلية: "في فورد المستقبل هو الآن".

هوامش

(١) في واحدة من مصادقات التعليم العالي الأكثر إمتاعاً، بررت الكليات والجامعات لوقت طويل أسعارها من خلال مقارنة عام في الكلية مع كلفة سيارة جديدة. وتماماً لفترة طويلة أيضاً سمرت منتجاتها كسيارات جديدة، أي من خلال التفريق بين السعر المعلن، السعر الخاضع لحسم، والسعر النقدي (شامان وزيمسكي، 1984).

- (2) سوزان شامان، دانييل شابيرو، وأنا قمنا بتفصيل الحدود الخارجية للسوق، أولاً في سلسلة من التقارير في تشينج وفيما بعد في كتاب في سلسلة الاتجاهات الجديدة في البحث المؤسسي لجوسي - باس (زيمسكي، شامان، وشابيرو، 2001).
- (3) أعاد بيترسون تسمية CRI سجل نتائج الكلية، أو CRS.
- (4) اكتشف بيترسون من خلال مفامرة مشتركة مع مارتس ولندي دعيت "وجهة نظر المتخرجين" أن هناك سوقاً أكثر قوة لسجل نتائج الكلية بين مهني شؤون الخريجين والتطوير الذين يريدون استخدام النتائج لمساعدتهم في وضع برامج لخريجهم.
- (5) ويرى توم كين أنه بسبب عجز في المعلومات يختار طلاب يمتلكون مقدرات عالية ولكن وسائل متواضعة المؤسسات ذات الأسعار المنخفضة. من أجل نقاش لهذه المسائل ومسائل ذات صلة حول وظيفة سوق التعليم العالي، انظر دل وسو (2003).

الفصل الثالث عشر

الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية

خدمة الجميع دون الخضوع لأحد

جوزف سي. بيرك

تفرض الاستجابة لأولويات السوق، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تحدياً لا يقدم خياراً للتعليم العالي. فالكليات والجامعات - الخاصة والعامة - يجب أن تخدم الجميع ولكن دون أن تخضع لأي من هذه الضرورات. فالتشديد على واحدة وإهمال الأخرى يؤدي إلى فقدان التوازن بين هذه المصالح. أما التركيز على أولويات الولاية فحسب فيمكن أن يُخضع التعليم العالي للرياح السياسية دون التأثيرات الملتفة للاهتمامات الأكاديمية أو قوى السوق. ويمكن أن ينقص التشديد بشكل أكبر على الاهتمامات الأكاديمية الاستجابات للأولويات العامة والضرورات الأكاديمية. ذلك أن الزوايا الثلاث للمسؤولية، كمثال الضروع الثلاثة للحكومة، يُوازن بعضها بعضاً، وتضمن تقديم الخدمة للجميع دون خضوع لأي من المصالح التجارية أو الجامعية أو المدنية.

فضلت جميع مقاربات المسؤولية المغطاة في هذا الكتاب في البداية إحدى الزوايا في مثلث المسؤولية. وعكس الاعتماد الأكاديمي والتقويم وتقويمات السمعة والتدقيقات الأكاديمية اهتمامات أكاديمية بنحو أكبر. وشددت بطاقات تقارير الولاية وتقارير الأداء وتمويل ووضع ميزانية الأداء والرائز المقنن على أولويات الولاية. وقد أثارت مسوحات الطلاب والمتخرجين آراء الزبائن الحاليين والسابقين، لكن التردد المؤسسي لنشر نتائجها ألغى فائدتها للطلاب المحتملين ومسؤولي الولاية.

ورغم أنه من المفترض أن تقويمات السمعة عكست قوى السوق، فإنها استجابت فعلاً للاهتمامات الأكاديمية بالموارد والسمعة، وليس لاهتمامات الزبون المعتادة بالسعر والجودة.

هيمنت الاهتمامات الأكاديمية على مثلث المسؤولية قبل التسعينيات. وتنافست قوى السوق من أجل جذب الطلاب والمساعدة المالية لكل الكليات والجامعات، ومخصصات ميزانية كافآت التسجيل في المؤسسات العامة لكن ليس في مبادرات مسؤولية خاصة بالولاية أو فدرالية. فالعلاقة بين حكومات الولايات والجامعات العامة بقيت بنحو واسع علاقة تقديم للتمويل ومسؤولية عن الإنفاقات. وقد تولت الحكومات الفدرالية أو الخاصة بالولاية مسؤولية الكليات والجامعات الخاصة عن خدمة "خير عام" غير محدد بدلاً من التشديد عليها.

لكن هذه العلاقة تغيرت في عقد التسعينيات، على الأقل بالنسبة للمؤسسات العامة. فإلغاء المركزية عنى أن الجامعات العامة كسبت مزيداً من السيطرة على عملياتها الداخلية مقابل قبول برامج أداء جعلتها مسؤولة عن تلبية احتياجات عامة (الفصل العاشر). وفي نهاية العقد، وفي السنوات الأولى من القرن الجديد، انتقل التشديد أكثر إلى قوى السوق. وبما أن التنافس على التخفيض الضريبي قد ازداد وقلل الانكماش الاقتصادي من العوائد العامة وقيم المنح، أحضرت الأسواق دخلاً متزايداً للجامعات وأصبحت تقريباً بديلاً لأولويات الولاية. وقد أنتج الاهتمام السياسي بالالتحاق والتوفر اقتراحات حديثة في المباني الحكومية الفدرالية والخاصة بالولاية حول كبح زيادة رسم التسجيل في المؤسسات الخاصة والعامة كشرط للمساعدة المالية (الفصل الثاني).

وتوحي الدعوات المستمرة إلى المسؤولية بإدراك في الدوائر الحكومية وقطاع الأعمال أن البرامج الحالية لا تعمل. ونظراً لوجود جميع برامج المسؤولية في

موضعها، فإن الكمية ليست هي المشكلة. وكما يحدث في غالب الأحيان في صناعة السياسة، تقوم برامج المسؤولية بجمع المفاهيم الجيدة مع التنسيق السيئ والتطبيق غير الفعال. واستجابة إلى شكاوى، أضاف صانعو السياسة مبادرات جديدة دون ربطها بالجهود القائمة لضمان مسؤولية منهجية. ورغم أن التنسيق في التعليم العالي أصبح كلمة ملطخة في حقبة متيمة بسلطة لامركزية وأسواق تعليم، فإن تنسيقاً أفضل بين البرامج يستطيع أن يحسن تأثيرها في كل من المسؤولية والأداء.

تقترح فصول هذا الكتاب أن لا برنامج من برامج المسؤولية يبقى ثابتاً. فمعظمها يتحرك بدرجات متفاوتة نحو ضرورة ثانية وبعضها إلى ثالثة، رغم أن كلاً منها يحتفظ بولع بزوايته المفضلة في مثلث المسؤولية. هذه النتيجة قابلة للفهم. إذا لم يستطع أي شخص خدمة سيدين، بالتأكيد أيضاً لا برنامج يمكن أن يخدم ضرورتين وبالتأكيد لا يستطيع خدمة ثلاث ضرورات للمسؤولية كل منها حيث ما يظهر على أنه حاجات متصارعة. وتوحي خيارات برامج المسؤولية من أجل ضرورة معينة أن الجمع بينها يمثل أفضل طريقة للاستجابة للكل دون الخضوع لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية. فما يحتاج إليه التعليم العالي هو نظام مسؤولية تترابط فيه البرامج بدلاً من أن تتنافس: نظام ينسّق بين جهود المسؤولية على مستوى الولاية، والنظام، والمؤسسة.

السلطان القضائي والإدارة

رغم أن الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات عدّت الكليات والجامعات الخاصة مسؤولة بشكل غامض عن تقديم فوائد عامة للمجتمع، فإن زوميتا (الفصل الثاني) ينوّه أن أيّاً منهما لم ينتزع الكثير من المسؤولية في هذا القطاع. ذلك أن مقاربة سياسة عدم التدخل إزاء الكليات والجامعات الخاصة، غير الربحية،

تتواصل، رغم الفوائد المالية القوية التي تتلقاها من الحكومة الفدرالية وحكومة الولاية في الإعفاء من الضريبة، ودعم الأبحاث، والمساعدة المالية للطلاب. ونظراً لإسهام هذا القطاع في التنافس الاقتصادي للولايات في تنمية رأس المال البشري، كما تم إظهار ذلك في قياس بطاقات التقارير (الفصل التاسع) فإن زوميتا يعتقد أكثر أن تقارير أداء الولاية في المستقبل يمكن أن تشتمل على نتائج من الكليات والجامعات الخاصة. فإذا ما أصبحت لغة الجمهوريين في الكونغرس حول ربط المساعدة المالية بكبح الأسعار واقعاً فإن زوميتا يعتقد أن كلاً من القطاعين سيعانيان. على أي حال، ستخسر الكليات والجامعات الخاصة أكثر بسبب المساعدة المالية الفدرالية ومنح البحث التي تمثل حصة الأسد من تمويل حكومتها. ويحث صانعي سياسة الولاية كي يعتمدوا على الأسواق بدلاً من الأوامر الرسمية من أجل ضمان المسؤولية لكل من المؤسسات العامة والخاصة. وبالطبع، لا تستطيع قوى السوق أن تعمل من أجل المسؤولية في التعليم العالي الخاص أو العام بدون معلومات عامة ثابتة تسمح للطلاب المحتملين وزبائن آخرين أن يقارنوا أداءات مختلف الجامعات قبل القيام بخياراتهم. بالإضافة إلى ذلك، تعكس الأسواق اختيارات خاصة، يمكن ألا تصل إلى خير عام.

يزعم ريتشاردسون وسمولينج (الفصل الثالث) أن مجالس التنسيق تستطيع أن توازن بشكل أفضل مصالح أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق أكثر من نظام أو مجالس مؤسسية تميل إلى تفضيل رغبات الجامعة حيث تتوسط بين حكومات الولايات والمؤسسات الجامعية. يقولون يجب على حكومات الولايات ألا تضع أولويات عامة وتصوغ الأسواق كي تنجزها بينما تسمح للمؤسسات أن تحدد استجاباتها وتحملها المسؤولية عن نتائجها. ويستطيع صانعو السياسة المساعدة في ضمان أن الكليات والجامعات تستجيب لأولويات الولاية وذلك من خلال إدارة مبادرات التمويل ووضع "قواعد اللعبة". إلا أن فصلهما لا يعالج

مشكلة أن مجالس التنسيق ومجالس الإدارة العامة تخدم أحياناً المصالح السياسية لحكام طويلي الأمد يجيئونها مع الداعمين. وفي غالب الأحيان، تصبح القدرة على التعيين هي القدرة على السيطرة. ستعالج جميع مجالس الإدارة هذه المشكلة من خلال ترشيح لجان من المواطنين البارزين من أجل اقتراح مرشحين يعيّنهم الحكام في مجالس التنسيق والإدارة العامة الخاصة بالولاية (2003). ويجعل هذا الاقتراح مصالح مدنية وتجارية واسعة في التعليم العالي توازن اعتبارات سياسية ضيقة.

يركز ريتشاردسون وسمولينج بشكل أكبر على تنسيق التعليم العالي على مستوى الولاية، وبدرجة أقل على مستوى المؤسسة. ورغم أن الأقسام الأكاديمية تتلقى الانتباه الأقل في مناقشاتهما للمسؤولية، فإن هذه الوحدات تتحمل مسؤولية أكبر عن الأداء والنتائج الأكاديمية. وتشكل هذه الوحدات ما يدعوه كلارك بـ "الأساس التنظيمي" الذي يحث على الانضباط ولكن يخلق التغيرات الجهازية (1983). ويشرح فيرجين Wergin (2003) بالتفصيل صعوبات إحضار فوائد خارجية إلى مداولات الأقسام وإيصال الاهتمامات الداخلية للأقسام إلى الخارج إلى الإدارة المؤسسية. فهذا الانفكاك في القسم يقضي على جهود المسؤولية، حيث إن هذه الوحدات ليست مسؤولة عن النتائج الأكاديمية وحسب بل هي أيضاً لا تكون مدركة غالباً لبرامج المسؤولية أو تجاهلها (انظر الفصل العاشر). ويقدم نمو مراكز البحث التجاري متعدد الاختصاصات، الممولة من الصناعة والحكومة، قناة بديلة لقوى السوق، وأحياناً، لأولويات الولاية (بحسب مصادر التمويل) للوصول إلى الفريق الأكاديمي للجامعات. ولكن هذه المراكز يمكن أن تضحي بالوظيفة المؤسسية للبحث المطبق ويمكن أن تشوه المهمات المؤسسية.

برامج مسؤولية وثقافات متصادمة

إن مقاربات المسؤولية المغطاة في هذا الكتاب تقع عامة في جانب أو آخر من الثنائيات التي تتدفق من الثقافتين "الجامعية" و"الأهلية" اللتين وصفهما بوج وهول (2003). وظهر مؤخراً خصم ثالث: الثقافة "التجارية" أو "الخاصة بالأعمال". وهي تتحرك إلى ما وراء الاستجابة إلى المطالب الحالية من خلال توقع أو حتى إنشاء احتياجات سوق مستقبلية وتطوير البرامج والأنشطة لتلبيتها. فالثقافات الأهلية والجامعية والتجارية تعكس، على التعاقب، أولويات ولاية واهتمامات أكاديمية وقوى سوق. ويشرح الفصل الأول بالتفصيل الصراعات على الأهداف والوسائل التي تسم الثقافتين الأهلية والأكاديمية، حيث مصالح الثقافة الأهلية مذكورة أولاً:

- التحسين المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية.
- مراجعة الأنداد مقابل التنظيم الخارجي.
- التغذية والعمليات مقابل الاستجابة.
- الصيت مقابل الاستجابة.
- الاستشارة مقابل التقويم.
- الهيبة مقابل الأداء.
- الثقة مقابل الدليل.
- الدليل النوعي مقابل الدليل الكمي.

وتتشارك الثقافة "التجارية" في الجانب "الأهلي" من هذه الصدامات، ما عدا في واحد جديد يحرّض أولويات الولاية ضد قوى السوق. ورغم أن بعض قادة الحكومات الولائية والأعمال ينظرون إليها على أنها متشابهة، وحتى متماثلة، فإن أولويات الولاية يجب أن تكون أكثر محدودية، ومستمرة، بينما مطالب السوق هي غالباً أكثر تنوعاً وسرعة. وعلى نحو متزايد، تهدد الثقافة التجارية أو على الأقل

تتطفل على كل من المصالح الجامعية والأهلية. على أي حال، يرى عدد من المؤلفين أن الولايات تستطيع أن تدير الأسواق من أجل تحقيق أولويات عامة من خلال مبادرات خاصة (الفصل الثاني والثالث والثاني عشر).

يأتي الصدام الرئيسي للثقافات مع التحسين المؤسسي إزاء المسؤولية الخارجية. ورغم أن كل البرامج في هذا الكتاب تزعم، أو على الأقل تشمل على كل من الهدفين نظرياً، فهي تفضل واحداً أو آخر عملياً. ويركز الاعتماد الأكاديمي والتقييم بشكل رئيسي على التحسين، كما نوه وولف (الفصل الرابع) وإيويل (الفصل الخامس). وحتى الآن تؤثر مسوحات الطلاب والخريجين على التحسين ولكن ليس على المسؤولية لأن نتائجها نادراً ما تُنشر وتُستخدم بشكل رئيسي من أجل أهداف داخلية (الفصل السابع). ورغم أن كوه يزعم أن المزيد من الكليات والجامعات ستُنشر بشكل طوعي نتائج المسح في المستقبل فإن مسح كلية البيئة المحلية لانخراط الطلاب هو أحد المسوحات القليلة التي تقتضي النشر. وتشدّد التدقيقات الأكاديمية على التحسين، ولكن ماسي (الفصل الثامن) يرى أنها تبتغي المسؤولية في الوقت نفسه لأن تدقيقاتها تصبح علنية على نحو متزايد. فبطاقات التقارير، وتقارير الأداء، وتمويل الأداء ووضع ميزانيته يشدد كله على المسؤولية الخارجية، رغم أن كل هذه البرامج تأمل أن تحث على التحسين المؤسسي (الفصلان التاسع والعاشر). فالأسواق تضغط بشكل واضح من أجل المسؤولية حيال مطالب الزبائن، ولكن زيمسكي (الفصل الثاني عشر) يزعم أن تقويمات السمعة، كمثال تلك الخاصة بدليل يو. إس. نيوزآند وورلد ريبورت، منعها من التأثير على جودة أو سعر الكليات أو الجامعات. ويتفق فولكواين وجرونيغ (الفصل الحادي عشر) على أن تقويمات السمعة تعكس بحث هيئة التدريس وانتقاء الطلاب، وليس المسؤولية أو تحسين تعلم الطلاب أو تجاربهم. فالكليات والجامعات التي في قمة تقويمات السمعة تتنافس على الموقع، وليس على السعر. فالافتقار إلى روائز مقننة

فعالة ومقبولة لنتائج تعلم الطلاب تحد من تأثيرها على التحسين أو المسؤولية، بحسب إروين (الفصل السادس). إن غياب فكرة مقبولة عن الجودة الأكاديمية في تعليم طلاب البكالوريوس تستند إلى النتائج، يترك تقويمات السمعة غير مشكك بها بشكل واسع.

وتؤدي خيارات البرنامج من أجل التحسين أو المسؤولية عادة إلى صدامات على الطرق في الثنائيات المتبقية. فتلک التي تفضل الثقافة الجامعية وتركز على التحسين المؤسسي تفضل عادة مراجعة الأنداد، والمدخلات والعمليات، والسمعة، والاستشارة والهيئة والثقة. أما البرامج التي تشدد على المسؤولية الخارجية فتفضل عادة الجانب الأهلي من الثنائيات. إن أحد المحاذير هو أن هذه البرامج تهجر بشكل متزايد التنظيم الخارجي لصالح غياب التنظيم في التوجه. وهي تملي بعض اتجاهات السياسة ولكنها تترك وسائل إنجازها للتنسيق وقادة الجامعة. وتشدد بطاقات التقارير والبرامج المستندة إلى الأداء على المردود والنتائج وعلى الاستجابة والتقييم والدليل، وخاصة الكمي، رغم أن بيرك (الفصل العاشر) يقول إن الإبلاغ عن الأداء يشمل على المزيد من تمويل المدخلات ويشتمل تمويل الأداء على المزيد من مؤشرات العملية أكثر من المتوقع. فالروائز المقننة يمكن أن تخدم كلاً من التحسين والمسؤولية. بالطبع، إنها تشدد على النتائج والتقييم والدليل الكمي. وحالياً، ودون اتفاق حول ما يشكل "الجودة" أو وسائل قياسها، فإن إروين (الفصل السادس) يزعم أن لها تأثيراً قليلاً على التحسين أو المسؤولية.

وغالباً ما ينظر صانعو السياسة إلى ثنائيات هذه الثقافات المختلفة كتفرعات: كأهداف أو طرق حصرية متبادلة. فتمثيلات السياسية تبالغ في الفروق بحيث يختفي حتى احتمال الروابط. إنها تعكس "تفكير هذا أو ذاك" في صناعة السياسة الذي يرى الخيار على أنه مرغوب فيه دوماً، بل وحتمي.

يجب أن يرفض صانعو سياسة الولاية والجامعة تفكيراً تبسيطياً كهذا. فالأهداف والوسائل المقدمة هنا تفرض تحديات ولا تقدم خيارات. ذلك أن نظام مسؤولية يهمل التحسين المؤسسي سيكون بلا قيمة. فالمدخلات (inputs) والعمليات تؤثر بشكل واضح في المخرجات (outputs) والنتائج. وعلى المدى الطويل، يجب أن ترتبط الثقة والدليل. ولماذا يجب أن يختار صانعو السياسة بين الدليل الكمي والنوعي حين يضيف كل منهما بعداً مميزاً إلى التقويم؟ وتتجاهل هذه الأضداد المتصارعة أيضاً حقيقة أن الخيارات الملائمة تعتمد على ظروف معينة. فالاعتماد على مراجعة الأنداد أو التنظيم الخارجي والدليل النوعي أو الكمي يتبدل بالتأكيد مع تبدل المسألة أو المشكلة.

وأخيراً، تعتمد التفرعات على التعريفات. ففروقها ستنتهي، مثلاً، إذا وسّع التعليم العالي تعريف السمعة كي تشتمل على الاستجابة ووسع الهيئة والمكانة كي تشتمل على الأداء. فالتوترات موجودة في جميع هذه المزاوجات لكننا نجعلها تفرعات.

فروق برنامج المسؤولية

تختلف البرامج في التركيز والدوافع والتقويمات والنتائج.

تركيز مختلف: داخلي أو خارجي

يشير تركيز البرنامج إلى الاتجاه العام لمشروع، إلى ممثلين بارزين، وجمهور رئيسي. فالاعتماد الأكاديمي والتقويم والتدقيقات الأكاديمية تركز بشكل رئيسي على عمليات جامعية داخلية وجمهور وتعتمد على تدقيقات أنداد من قبل أعضاء الجماعة الأكاديمية. فالاعتماد الأكاديمي والتقويم يهملان مصالح الجماعات الخارجية كممثل الحكام والمشرعين وقادة العمل والقادة الأهليين. وتبدأ الأشكال الناضجة للتدقيقات الأكاديمية، التي تلح على التقارير العامة وتشتمل

على بعض المعلومات عن تعلم الطلاب، بالتحدث مع أطراف خارجية وكذلك داخلية (الفصل الثامن). ورغم أن تقويمات السمعة تعكس بشكل واسع اهتمامات أكاديمية وانطباعات عن الأنداد، فإنها تؤثر على المجموعات الخارجية، وخاصة الطلاب المحتملين وأولياء الأمور وقادة الحكومة والعمل، والمتيمين بالتقويمات وتحديد المراتب (الفصل الحادي عشر). وتركز بطاقات التقارير، والاختبارات المقننة، وقوى السوق، والإبلاغ عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل بشكل واسع على الاهتمامات الخارجية للجمهور الخارجي. أما مسوحات الطلاب المتخرجين فتسأل المستهلكين الذين يمتلكون روابط خارجية وداخلية في آن، ولكن الفضل في نشر النتائج يعني أنها تخاطب مجموعات داخلية لا خارجية. حالياً، لا يحقق أي من برامج المسؤولية توازناً صحيحاً بين المصالح الخارجية والداخلية، رغم أن ماسي يرى أن التدقيقات الأكاديمية تتحرك في ذلك الاتجاه (الفصل الثامن).

رغم هذه الاختلافات نشأت معظم برامج المسؤولية في هذا الكتاب أو استمدت قوتها من ضغط خارجي. على سبيل المثال، يسلّم إيويل (الفصل الخامس) أن الأوامر الأولى سببت انتشار التقويم. مع ذلك، إن التقويم والاعتماد الأكاديمي، وإلى درجة أقل، التدقيقات تعكس بشكل رئيسي مسؤولية داخلية تستجيب لأعراف مهنية ومسؤولية نحو الأسفل ومهنية تشدد على المشاركة والزمالة. وتستجيب بطاقات التقارير، والإبلاغ عن الأداء، ووضع ميزانية التمويل، ومسوحات الطلاب والخريجين، والروائز المقننة، والأسواق لمسؤولية تتجه نحو الخارج، إلى الزبائن والمعنيين (حاملي الأسهم)، رغم أن عدداً من هذه المبادرات يمتلك بعض عناصر المسؤولية المتجهة نحو الأعلى، إلى الحكام والمشرعين والجمهور العام. إن تقويمات السمعة هي خارجية، لكن مؤشراتها تعكس بشكل كبير التطلعات الداخلية من أجل موارد وسمعة الجماعة الأكاديمية (الفصلان الحادي عشر والثاني عشر).

إن هذا التفرع الداخلي - الخارجي خادع للذات كالتقسيم الفلسفي بين العقل والجسم. ذلك أن كل مؤسسة خدمة مهنية، عامة أو خاصة، تخدم جماعة من الزبائن الخارجيين. فنجاح المؤسسة يقتضي الانتباه إلى كل من الاهتمامات الداخلية لمهنييها والاحتياجات الخارجية لزبائننها. وفي التعليم العالي، يعني هذا حماية الاهتمامات الأكاديمية للهيئة التعليمية والموظفين وتقديم برامج تلبي احتياجات الولاية واحتياجات السوق. ويؤيد ريتشاردسون وسمولينج (الفصل الثالث) هيئة تتسوق للتعليم العالي بين المؤسسات والحكومات تستطيع أن توازن بشكل أفضل بين المصالح الخارجية والداخلية.

دوافع مختلفة: المعلومات، الدعاية، والموارد

تستخدم برامج المسؤولية ثلاثة دوافع رئيسية: المعلومات، الدعاية، والموارد لضمان مسؤولية الكليات والجامعات عن أدائها. فالتقويم، ومسوحات الطلاب والمتخرجين، والاعتماد الأكاديمي تعتمد بشكل أكبر على التوفر الداخلي لمعلومات الأداء كدافع لمسؤوليتها. وهي تتبع القول المأثور: ما يُجمع هو ما يُقوّم، ومن المفترض أن يُحسن من خلال الاستخدام الداخلي للمعلومات. وبشكل مغاير، تعتمد التدقيقات الأكاديمية على الدعاية لضمان المسؤولية. فما يُعلن عنه خارجياً فحسب يتم تقويمه وتحسينه، كما يقول مناصروها، رغم أن التدقيقات الأكاديمية تستخدم كلاً من المعلومات الداخلية والدعاية الخارجية. وتعتمد تقويمات السمعة أيضاً على الدعاية ولكن في معظم الأحيان كمقياس للهيئة وليس للأداء. أخيراً، إن مناصري تمويل الأداء، ووضع ميزانيته، والأسواق يزعمون أنه لا تُثمن فعلاً إلا المبادرات التي تولّد الموارد واستخدامها لتحسين الأداء في الكليات أو الجامعات.

بالطبع، تعتمد جميع دوافع المسؤولية على توفر المعلومات. ويناصر معظم مؤلفي الفصول أدواراً موسّعة للحكومة الفدرالية وحكومات الولايات وهيئات التنسيق في دعم جمع المعلومات حول أداء التعليم العالي وكلياته وجامعاته. وإذا ما كانت المعلومات جوهرية للمسؤولية، فإن الدعاية شيء لا غنى عنه، وخاصة لمنظمات الخدمة العامة في مجتمع ديمقراطي. إن مناصري الموارد كمحفّز للمسؤولية يؤكدون على أن النقود تهم بشكل كبير في المباني الجامعية وفي المباني الحكومية. فبرغم الحقيقة في كل هذه المزاغم، فإن الدوافع الأفضل للمسؤولية تعتمد غالباً على الظروف. أحياناً يكون التوفر الداخلي للمعلومات كافياً للحث على الحركة، رغم أن تغييراً أكثر قوة يتطلب غالباً دفع الدعاية أو قوة التمويل.

تقويمات مختلفة: فريدة أو مشابهة

تعتمد تقويمات أداء الكليات والجامعات على كيفية النظر إليها بشكل رئيسي كمؤسسات فريدة أو مشابهة. ويُعد بعض الأكاديميين كل كلية أو جامعة "كواحدة من نوع"، مما يجعل مقارنات الجامعات مستحيلة أو على الأقل مضللة. فمناصرو حجة "الفريدة" يقصرون على ما يبدو تطبيقاتها على التقويمات الخارجية. فهم باستمرار (ولكن بشكل سري) يقارنون أنشطتهم الجامعية بالكليات أو الجامعات المتنافسة في صناعة القرار الداخلية. ويجابه الخارجيون في الحكومة والعمل حجة "الفريدة" من خلال ملاحظة أن الكليات والجامعات تمنح شهادات في البرامج نفسها. ولحماية التنوع في التعليم العالي، يجب ألا يقبل المقومون المقارنات إلا بين الأنماط المؤسسية، كممثل كليات السنتين، المؤسسات الشاملة، وجامعات البحث. حتى داخل هذه الأبواب، يجب أن تنظر المقارنات بحرص إلى الاختلافات في المهام، والأحجام، والظروف.

ويميل الاعتماد الأكاديمي والتقويم، وإلى حد أقل، التقويمات الأكاديمية إلى الجانب الفريد من التقويم. أما تقويمات السمعة والإبلاغ عن الأداء ووضع الميزانية والتمويل ومسوحات الطلاب والمتخرجين فتورد مقارنات أحياناً لكن الافتقار إلى معلومات قابلة للمقارنة حول نتائج الطلاب وتجاربهم غالباً ما تترك خيارات المستهلك. أما بطاقات التقارير فلا تصنف إلا أنظمة التعليم العالي في الولاية، وليس المؤسسات الفردية.

وكما يحدث غالباً في مجادلات كهذه، إن كلا من جانبي هذا الجدل "الفريد القابل للمقارنة" هما على حق جزئياً وعلى خطأ جزئياً أيضاً. ذلك أن كل كلية وجامعة تمتلك خصائص مميزة وقابلة للمقارنة. أما القول المأثور "حجم واحد لا يمكن أن يلائم جميع الكليات والجامعات" فهو صحيح، رغم أنه أفرط في استخدامه كآلية دفاع ضد المسؤولية. وليس أقل صحة أنها تشترك في مهمات وأهداف، من خلال نمط حرم الجامعة، تسمح بمقارنة للنتائج في بعض المؤشرات ولكن وبالتأكيد ليس في كلها. استجابة لذلك، تشجع تقارير الأداء بشكل متزايد على التنوع من خلال السماح للمؤسسات بأن تعزز تميزها من خلال اختيار مؤشر واحد أو أكثر يعكس مهمتها الخاصة وأهدافها (الفصل العاشر). مرة أخرى، إن هذا التفكير خادع للذات. يجب أن تقوم برامج المسؤولية بالمقارنات بواسطة نمط الحرم الجامعي بينما تشجع على التنوع المؤسسي.

نتائج مختلفة: مريحة، معتدلة، قاسية

أخيراً، تعتمد برامج المسؤولية على نتائج يمكن أن يصفها البعض كمريحة، معتدلة، أو قاسية. فالتوفر الداخلي للمعلومات حول أداء المؤسسة يشكل النتيجة المريحة. أما الدعاية الخارجية حول الأداء المؤسسي، التي ستنتج الموافقة أو عدم الموافقة العامة، فتشكل المستوى المعتدل من النتيجة. ويرى المراقبون الخارجيون

غالباً أن خسارة أو ربح الموارد المستندين إلى نتائج مؤسسية يرتفعان إلى مستوى النتائج القاسية، كما في تمويل الأداء. ولسوء الحظ، إن تمويل الأداء هو غالباً قليل جداً بحيث لا يستطيع ضمان إصلاحات مهمة أو كبيرة جداً بحيث لا يضمن استقرار الميزانية (انظر الفصل العاشر).

رغم حديث صانعي السياسة عن الحاجة إلى التمويل لتشجيع الأداء المرغوب، نادراً ما تفضل صيغ الميزانية أولويات عامة. على سبيل المثال، رغم الشكاوى عن مستوى تحصيل الشهادة، تواصل ميزانية الولاية التأكيد على تسجيل الطلاب وتهمل إتمام الشهادة. فضلاً عن ذلك، إن تدهوراً في سمعة العالم الأكاديمي غالباً ما يكون أكثر إزعاجاً في الجامعة من الهبوط في التمويل. ويبدو كأن فقدان السمعة خطأ هيئة التدريس، بينما يمكن أن يلام الآخرون في الخارج على النقص في التمويل. مرة ثانية، إن مقارنة إما... أو (الاعتدال) تبدو غبية. وكما قال جرنبرت وسوليفان: دع النتائج تلائم الظروف.

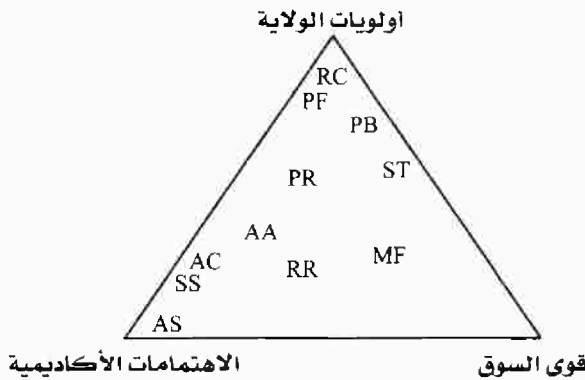
إن المسار الأكثر حكمة هو غالباً تنسيق النتائج. وينبغي أن تعتمد المسؤولية على المعلومات، والدعاية، والتمويل كما يقتضي الموقف. مثلاً، يحذر كوه (الفصل السابع)، الذي يفضل بعض الدعاية، من أن نشر نتائج مسوحات الطلاب والمتخرجين يجب أن يحصل "فيما بعد وليس في الحال" لمنح الخبراء الوقت لتصحيح المسوحات، وتحليل الاستجابات، وتحضير خطط التحسين. بالإضافة إلى ذلك، يقترح بيرك (الفصل العاشر) أنه من المعقول الإبلاغ حول مؤشرات مصممة لاختبار صلاحيتها وثباتها قبل تمويلها. ومن الواضح أن التركيز الأفضل والدوافع والنتائج ستبدل، بحسب الزمان والمكان والظروف، وغالباً ما تعمل بشكل أفضل مترادفاً أو تعاقبياً.

مواقع البرامج على مثلث المسؤولية

إذا سلّمنا بالأهمية المتساوية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، يبدو مركز مثلث المسؤولية كأنه البقعة المثالية لبرنامج مسؤولية وبالتأكيد لنظام مسؤولية منسّق. ويقدر الشكل 13-1 موقع كل برنامج مسؤولية في ضوء التيارات الحالية، لا الاحتمالات المستقبلية. ويوحى أن جميع البرامج غير مثالية. ورغم أنها متأثرة بآراء مؤلفي الفصل، فإن المحرر يقبل المسؤولية الكاملة عن مواقع البرامج على مثلث المسؤولية.

الاعتماد الأكاديمي

إن الاعتماد الأكاديمي يأخذ في عين الاعتبار بشكل أكبر الاهتمامات الأكاديمية. ذلك أن اشتراطه من قبل الحكومة الفدرالية من أجل المساعدة المالية واشتراطه من قبل الولايات من أجل رخصة العمل يبرر الموقع المرتفع قليلاً على



الشكل 13-1 المثلث الأكاديمي

AA = التدقيقات الأكاديمية، AC = الاعتماد، AS = التقويم، MF = قوى السوق، PB = وضع ميزانية الأداء، PF = تمويل الأداء، PR = الإبلاغ عن الأداء، RC = بطاقات التقارير، RR = تصنيفات السمعة، ST = الروائز المقننة، SS = مسوحات الطلاب والخريجين.

محور الاهتمامات الأكاديمية – وأولويات الولاية. ورغم أن المدراء والأساتذة يشكون غالباً من الاعتماد الأكاديمي الإقليمي كعبء بيروقراطي غير ضروري، فإن الأكاديميين يهيمنون على هيئات الاعتماد الأكاديمي، ويهيمن مراجعو الأنداد على فرق الاعتماد الأكاديمي. وفي البداية، لم تهتم التدقيقات المؤسسية إلا بتغذية الطلاب والموارد وعمليات الإدارة المؤسسية والعمل الأكاديمي مقابل أهداف الحرم الجامعي ومهمته. وفي أوائل التسعينيات، أضافت كل من هيئات الاعتماد الأكاديمي المؤسسية والبرامجية إلحاحاً على الخطط المؤسسية لتقويم تعلم الطلاب ونظرت فيما بعد بشكل أكثر تمعناً إلى نتائج الجامعات، وكذلك إلى العمليات (الفصل الرابع). بالإضافة إلى ذلك، إن اللجان الإقليمية، مثل الجمعية الغربية للمدارس والكليات (الرئيسية)، قسمت الاعتماد الأكاديمي إلى هدفين لجعل التدقيق الأكاديمي أكثر قبولاً وقيمة للكليات والجامعات. الأول هو ضمان الجودة، الذي يُنجز بسرعة في معظم الأحوال بشكل واسع من خلال لمحات موجزة عن النتائج المؤسسية حول المسائل التقليدية للمهمة والتمويل والإدارة، ومعايير جودة في الحد الأدنى. والثاني – التحسين المؤسسي – يُحظى بمعظم الانتباه. وتقوم جودة النتائج المؤسسية التي ترتبط عادة بمظهر ما من نتائج تعلم الطلاب، والتي تختارها غالباً الكلية أو الجامعة للتقويم.

رغم هذه التغيرات المرحب بها، لا يمتلك استمرار الاهتمام العام بوضع الاعتماد الأكاديمي إلا قيمة محدودة لتقويم الاستجابة لأولويات الولاية وقوى السوق. فالممارسات المتنامية لنشر لمحات مؤسسية موجزة وحتى دراسات ذاتية للاعتماد الأكاديمي على الإنترنت كمقدمات لزيارات الفريق تمثل تطورات واعدة، كما يفعل التوجه نحو إدخال التدقيق الأكاديمي كجزء من العملية (الفصل الرابع). مع ذلك، لا يستطيع الاعتماد الأكاديمي أبداً أن يجند أولويات الولاية وقوى السوق دون نشر ملخص لمكتشفات تدقيقات الاعتماد الأكاديمي على الأقل. أما إذا لم

تُنشر نتائج المراجعة في صيغة ما ، يبقى الاعتماد الأكاديمي الإقليمي في زاوية الاهتمامات الأكاديمية لمثلث المسؤولية. ورغم أن وولف يرى أنه ليست هناك حاجة لإعلان جميع المكتشفات، إلا أنه يقترح أن تصدر هيئات الاعتماد الأكاديمي شرحاً ما لأسباب قراراتها الاعتمادية وتنتقل على مراحل إلى بعض الكشف عن تقويمها للجودة التعليمية للكلية والجامعات. ستعتمد فعالية هذا الاقتراح من أجل المسؤولية على قبوله من الجماعة الأكاديمية وعلى إن كانت الأسباب المقدمة لقرارات الاعتماد الأكاديمي تشتمل على معلومات لها أهمية كافية لصانعي سياسة الحكومة وزبائن التعليم العالي. وتقتضي كل من الحركتين تغييرات جوهرية في موقف الجماعة الأكاديمية. أما نشر ملخصات مهمة لنتائج تدقيقات الاعتماد الأكاديمي الإقليمي فسيقرّب البرنامج إلى مركز مثلث المسؤولية.

يعكس اعتماد البرنامج أيضاً اهتمامات أكاديمية، إذا سلّمنا أن الأكاديميين سيطرون على مؤسساتهم وفرق التدقيق لديهم. مع ذلك، إن لقب الاعتماد المهني يمتلك بعض الوزن في السوق ولدى صانعي السياسة. وإذا ظهر اختصاره على مثلث المسؤولية، سيتحرك اعتماد البرنامج قليلاً نحو قوى السوق وأولويات الولاية.

التقويم

رغم أن الضغط الخارجي قد نشر التقويم تقريباً في كل كلية أو جامعة، يبقى الاعتماد الأكاديمي عملية داخلية على نحو واسع. فقد فرضت الولايات التقويم على المؤسسات العامة، وطلبت هيئات الاعتماد الأكاديمي من أجل كل من الكليات والجامعات الخاصة والعامة. وتركزت هذه الأفعال تفاصيل التقويم لكل مؤسسة. وتفتقر تقارير التقويم إلى إمكانية المقارنة التي يرغب بها المسؤولون الخارجيون والزبائن المحتملون، أما مقاومة هيئة التدريس لأمر مرفوض فقد أعاقت

استخدامه من أجل التحسين المؤسسي. ويعتقد إيويل (الفصل الخامس) أن الوقت قد حان لفك الصلة الأولى في التقويم بين التحسين المؤسسي والمسؤولية الخارجية. سيستخدم التقويم بشكل مباشر من أجل التحسين وفقط بشكل غير مباشر من أجل المسؤولية. ويأمل إيويل أن هيئة التدريس ستقبل التقويم حالما يتوقف عن كونه أمراً للمسؤولية الخارجية. وسيجادل آخرون أن إزالة الضغوط الخارجية يمكن أن تؤدي إلى القليل بدلاً من المزيد من التقويم في الجامعات. فتاريخ التقويم، الذي اعتمد بشكل كبير على الضغوط الخارجية، يمنح الصدقية لهذا الزعم. على أي حال، إن قراراً لفصل التقويم عن المسؤولية الخارجية سيعني حركة أكثر قرباً إلى الاهتمامات الأكاديمية وبعيداً عن أولويات الولاية أو قوى السوق على مثلث المسؤولية.

التدقيقات الأكاديمية

تظهر التدقيقات الأكاديمية، استناداً إلى ماسي (الفصل الثامن) الاحتمال الأكبر للاستجابة للاهتمامات الأكاديمية وأولويات الولاية ومن الممكن لقوى السوق أيضاً في المستقبل. ورغم أن التدقيقات بدأت بشكل واسع كعملية تدقيقات داخلية لآليات ضمان الجودة التي كان يقوم بها الأكاديميون سرياً، فقد امتلكت المرونة كي تصبح طريقة فعالة وقوية لحماية الأعراف المهنية، وتحسين الأداء المؤسسي، وإظهار المسؤولية. وفي وقت يقترح فيه إيويل أن التقويم يتحرك نحو الداخل، يرى ماسي أن التدقيقات، بينما تحتفظ بتركيزها الأكاديمي، تصل إلى الخارج من خلال نشر تقاريرها وفي "نموذج ناضج" من خلال تضمين إحساس ما بنتائج تعلم الطالب. ورغم أن الإقرار بذلك مبالغة، يتنبأ ماسي باحتمال أن التدقيقات الأكاديمية في المستقبل يمكن أن تزود الأسواق بالمعلومات، وكذلك الجامعة وصانعي سياسة الولاية. يقرب الشكل 1-13 التدقيقات الأكاديمية من

أولويات الولاية وجعلها أعلى من الاهتمامات الأكاديمية وتجتاز أكثر من ثلث الطريق نحو هذه الأولويات على المحور ولا تقترب إلا بشكل ضئيل من قوى السوق.

قوى السوق

تؤثر قوى السوق بوضوح في قرارات البحث التعليمي، وبرامج الخدمات التي تقدمها الكليات والجامعات العامة والخاصة. فالأهمية المتنامية لرسم التعليم ودخل البحث تشدد على قوى السوق في حقبة من التمويل الحكومي المقيد والمنح القليلة. وقد ضخمت مطالب الطلاب التسجيل في برامج مهنية مثل إدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات وقللت الاهتمام باختصاصات الفنون والعلوم الإنسانية. إن منح الولاية للأنظمة العامة والمؤسسات السلطة على رسم التسجيل سيزيد من قوى السوق هذه، كما سيزيد من الاهتمام الحديث بتمويل الطلاب بدلاً من المؤسسات.

رغم هذه الاتجاهات، يلح زيمسكي (الفصل الثاني عشر) على أن قوى السوق في التعليم العالي، على عكس العمل والرعاية الصحية، لم تكبح الأسعار ولم تحسن الجودة. بدلاً من ذلك، قاد تحديد المراتب بحسب السمعة الكليات والجامعات كي تتنافس من أجل الموارد والسمعة بدلاً من الأسعار والجودة. ورغم أن حجة زيمسكي تركز على ما يدعوه كليات وجامعات أولى على قمة هرم الهيئة والسمعة، فإن استنتاجه يمكن أن يكون صحيحاً بالنسبة لأجزاء كبيرة من الكليات والجامعات. ويبدو كأن "حرب مواقع تحصل على جميع درجات سلم المكانة"، كما يقول كيرب (2003). ويصل فولكواين وجرونيغ (الفصل الحادي عشر) إلى الاستنتاج نفسه. إن الجامعات الخاصة الربحية كمثال جامعة فونيكس يمكن أن تعكس هذا الاتجاه: فهي تستخدم أسعاراً تنافسية وقد أظهرت الجودة بالإضافة إلى الملاءمة، من أجل جذب الطلاب لأنها تفتقر إلى الهالة الأكاديمية للهيئة التقليدية.

ورغم أن قوى السوق يمكن ألا تكبح الأسعار أو تحسن الجودة (هدفان قيّمان لأولويات الولاية، سوية مع الالتحاق)، فإن صانعي سياسة الولاية غالباً ما يحثون الكليات أو الجامعات على الاستجابة للأسواق. نتيجة لذلك، تتحرك قوى السوق نوعاً ما إلى الأعلى نحو أولويات الولاية على مثلث المسؤولية. تنتقل أيضاً قليلاً نحو الاهتمامات الأكاديمية، التي تفضل ريع رسم تسجيل متزايداً، وتقبل السوق التنافسية من أجل جذب أفضل الطلاب.

تصنيفات السمعة

تعكس تصنيفات السمعة نموذج المورد والسمعة الخاص بالجودة، المستند إلى مدخلات الطلاب، والموارد، وهيئة التدريس. فبحسب فولكواين وجرونيج (الفصل الحادي عشر)، إن انتقاء الطلاب وسمعة هيئة التدريس، يهملان تجارب الطلاب ونتائجهم، ويهيمنان على تقويمات برامج الخريجين ومؤسسات طلاب البكالوريوس. فطالما يستمر نموذج تغذية المورد الخاص بالجودة في التعليم العالي ويبقى مقبولاً كبديل للجودة من قبل الطالب وأسواق أخرى، فإن تصنيفات السمعة ستقع في المحور بين الاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق، رغم أنها أقرب إلى الأولى من الثانية. وتتحرك إلى الأعلى قليلاً نحو أولويات الولاية، ذلك أن تحديد المراتب القومي للكليات والجامعات داخل الولاية غالباً ما يحدد الحكام والمشرعين. وبالتأكيد يقول شيئاً ما عن الافتقار إلى تقويمات موضوعية للجودة المؤسسية بحيث إن تصنيفات السمعة تقترب مثلها من مركز مثلث المسؤولية. إنها شهادة معبرة عن تأثير "لعبة التقويمات" في أميركا وفي التعليم العالي.

تمويل الأداء

يشدد تمويل الأداء على أولويات الولاية، مع اعتراف قليل بقوى السوق والاهتمامات الأكاديمية. وتشكل البرامج غير المفروضة الآن معظم مبادرات

التمويل (الفصل العاشر). وتستهلها هيئات التنسيق دون تشريع وعادة بعد بعض الاستشارة مع قادة الحرم الجامعي. وتحرك هذه الاستشارة تمويل الأداء فقط بشكل ضئيل نحو الاهتمامات الأكاديمية بسبب مقاومة الجامعات لربط الميزانيات بالأداء. فمن وجهة نظر السياسة، إن انحياز تمويل الأداء ووضع ميزانيته إلى أولويات الولاية له معنى. فأولويات الولاية هي غالباً مكلفة وتنتج ريعاً قليلاً، بينما تحضر قوى السوق مكافأتها الخاصة من الريع من رسم التسجيل والبحث. ويقترح الفصل العاشر تحريك تمويل الأداء كي يقترب أكثر من الاهتمامات الأكاديمية من خلال جعله بشكل كامل برنامج جامعة وليس برنامج ولاية، مما سيسمح للقادة المؤسسين أن يستخدموا حصة من تمويل ولايتهم كي يطوروا عنصراً من مهمتهم المحددة. ولا يقترح إلا عنصر ولاية واحداً يربط نسبة مئوية قليلة من التمويل بنتائج الجامعة لدى إكمال الشهادة. على أي حال، يقع تمويل الأداء حالياً قرب قمة مثلث المسؤولية، رغم أنه ينحدر بشكل ضئيل نحو الأسفل إلى الاهتمامات الأكاديمية لأن كثيراً من البرامج غير مفروضة.

وضع ميزانية الأداء

إن وضع ميزانية الأداء يمكن أن ينتقل نوعاً ما كي يقترب من قوى السوق، بما أن صلته المهلهلة مع التمويل تسمح له أن يحتوي على قائمة أطول من مؤشرات الأداء التي يمكن أن تهم الطلاب المحتملين، والأعمال، والمنظمات الأهلية. وكما يقترح الفصل العاشر، يستطيع وضع ميزانية الأداء أن يرتبط مع تدقيقات دورية للتقدم في جدول الأعمال العام الذي تتبناه الولايات.

الإبلاغ عن الأداء

يشدد الإبلاغ عن الأداء أيضاً على أهداف سياسة الولاية، ويقاوم القادة الأكاديميون البدء به، رغم أنهم يفضلونه من أجل تمويل أو وضع ميزانية الأداء.

ويفرض القانون المزيد من برامجه، مما يعني استشارة أقل مع مسؤولي الجامعة. مع ذلك يجده قادة الجامعة أقل عرضة للرفض بكثير من تمويل أو وضع ميزانية الأداء. إن نشر نتائج الأداء يمكن أن يهيم الزبائن المحتملين، ولكن ضخامة وتعقيد معظم التقارير الحالية يحبط المدخل السهل لصانعي السياسة أو الزبائن. فتجميع المعلومات، حتى على مستوى المؤسسة، يفشل في تقديم المعلومات المفصلة التي يرغب فيها الطلاب المحتملون أو الزبائن المهتمون بالبرامج الأكاديمية أو أنشطة البحث أو الخدمة. ويزعم الفصل العاشر أن الظهور المتزايد لتقارير الأداء على مواقع الجامعة على شبكة الإنترنت يقدم الفرصة لتقديم معلومات غير إجمالية لزبائن محتملين، بالإضافة إلى معلومات إجمالية لصانعي سياسة الولاية. فالصلة بين الإبلاغ عن الأداء والاهتمامات الأكاديمية تأتي من تفضيله من قبل قادة الجامعة على تمويل الأداء أو وضع ميزانيته. إن وضع الإبلاغ عن الأداء على مثلث المسؤولية يظهر تشديده المتواصل على أولويات الولاية، ولكنه يُقَرَّب أكثر من جميع مقاربات المسؤولية في هذا الكتاب إلى المركز لأنه يشتمل على معلومات لقوى السوق ويثير معارضة أقل بكثير في الجامعة من تلك البرامج التي تشدد على أولويات الولاية.

بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية (State-by-state reports cards)

تخاطب "بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية" صانعي سياسة الولاية وتشدد على إسهام التعليم العالي في تنمية رأس المال البشري، الذي أصبح حاسماً جداً لاقتصاد المعرفة والمعلومات. وقد وضع قياس 2000 وقياس 2002 درجات للولايات لكنهما تجنباً قصداً مقارنة نتائج الكليات والجامعات أو ربط نتائج الولاية بأداء الجامعة (الفصل التاسع). ويعتقد كالان وفيني أن جهود مسؤولية أخرى فشلت لأنها ركزت على جامعات وكليات مفردة. وهي تدعو إلى "مسؤولية جديدة" تشدد بدلاً من ذلك على احتياجات الولاية والمجتمع. نتيجة لذلك، إن المعلومات المجموعة الشاملة للولاية

المأخوذة من بطاقات التقارير لا تؤثر بشكل مباشر في اهتمامات الجامعة أو تهم قوى السوق. ورغم أن كالان وفيني نؤھا بجهود المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي لتطوير أنظمة مسؤولية في ولايات مختارة ترتبط بالمسؤولية المؤسسية، فإن بطاقات التقارير تقع في قمة المثلث تحت أولويات الولاية. وترتبط بطاقات التقارير بقوى السوق فقط بالمعنى العياني لتطوير رأس المال البشري داخل ولاية كعامل تنافسي في تطوير قوة العمل ولكن ليس في البحث، والذي ليس مضمناً في مؤشرات بطاقة التقرير.

مسوحات الطلاب - الخريجين

يزعم كوه (الفصل السابع) أن مسوحات الطلاب - الخريجين تمتلك القدرة على الاستجابة إلى ضرورات المسؤولية الثلاث في الترتيب التالي: الاهتمامات الأكاديمية أولاً، أولويات الولاية ثانياً، وقوى السوق في ترتيب ثالث حذر وبعيد. وتستطيع هذه المسوحات أن تقدم معلومات حول العمليات التعليمية والنتائج في آن. ويقدم المسح القومي لانخراط الطلاب ونسخته في كلية البيئة المحلية، مسح كلية البيئة المحلية لانخراط الطلاب، معلومات تقارن مستوى مشاركة الطلاب في الكلية مع الممارسات التعليمية الأفضل، كما هي محددة في البحث. إن مسوحات الخريجين، مثل سجل نتائج الكلية، تقوم إدراكات الطلاب لتعلمهم وتطورهم في الكليات والتحضير للمهن والحياة المدنية. ولسوء الحظ، إن كثيراً من الكليات والجامعات، وبينها بعض الأكثر هيبة، لا تشارك في هذه المسوحات، وهناك كثيرون يرفضون السماح بنشرها لأسباب متنوعة، بينها الخوف من احتمال أن تظهر أخطاء مؤسسية (الفصل السابع والثاني عشر). لهذا السبب، يقع هذا البرنامج عميقاً في زاوية الاهتمامات الأكاديمية. ويعتقد كوه أن قادة الجامعة، حين يلمسون فوائد في السوق، سيبدؤون بنشر نتائج المسح، التي ستزيد الضغوط على

المؤسسات الأخرى من أجل النشر. ستهم تلك المعلومات قادة الولاية والأسواق، رغم أن كوه يحذر من أن الصلة مع الأسواق يمكن أن تؤدي إلى التلاعب بنتائج المسوحات. ورغم هذه التنبؤات، تقع مسوحات الطلاب - الخريجين حالياً تماماً فوق التقويم في زاوية الاهتمام الأكاديمي من المثلث.

الروائز المقننة

إن الروائز المقننة التي تقيس بشكل مباشر نتائج تعلم الطالب، كما يقول إروين (الفصل السادس)، هي مرغوبة بصفة عامة من قبل كثير من قادة العمل والولاية ويمقتها معظم الأكاديميين. ويرحب المدراء والأساتذة بالروائز المقننة من أجل تحديد القبول ولكن ليس من أجل تقويم نتائج تعليم طلاب البكالوريوس. وتزيد المجموعات الخارجية استخدامهما بدون الاعتراف بحدودها وتعقيداتها. ويفحص إروين الروائز المقننة التالية لتقويم التدريب المتخصص في الاختصاصات الأكاديمية والمهارات الأساسية والتعلم الليبرالي (الحر) في التعليم العام. ويجد أن الاختبارات الجاهزة (التي يمكن شراؤها)، هي مرغوبة في التعليم العالي أكثر مما هو الأمر في مجالات التخصص. فاختبار التعليم العام يفترق إلى اتفاق حول ميدان المعرفة والمهارات المرغوبة لخريجي الكلية، بالإضافة إلى مقاييس صادقة وثابتة لتحصيلها.

إذا كانت الدرجات في الروائز المقننة تستطيع أن تقترح درجة التعلم في التعليم العام والتخصصات الأكاديمية، فإنها ستقدم معلومات حيوية لها أهمية كبيرة لأولويات الولاية وقوى السوق. مع ذلك إن الاتفاق في الجماعة الأكاديمية على ميدان التعلم يبقى خادعاً، والتزام التمويل الموسع المطلوب مفقود. إن اختصار الروائز المقننة يظهر في ثلث الطريق تحت محور أولوية الولاية - وقوى السوق بسبب مصالح

صانعي السياسة وإلى، حد أقل، قادة الأعمال. ولسوء الحظ، يوحي هذا الموقع بالرغبة أكثر مما يوحي بالحقيقة.

إن الإخفاق في نشر المعلومات عن النتائج يشكل خطأ في المسؤولية بالنسبة لجميع البرامج القريبة من الاهتمامات الأكاديمية. فهذا الخطأ يجعل فائدتها قليلة لصانعي السياسة أو قوى السوق. ويعتبر بعض الأكاديميين السرية جوهرية لضمان دراسات ذاتية صريحة وحتى تدقيقات أُنذاد خارجية. يمكن أن يكونوا على صواب، ولكن السرية تحد من أهمية هذه البرامج للاهتمامات الأكاديمية وتقصي الأولويات العامة وقوى السوق. وبشكل معكوس، إن برامج المسؤولية القريبة من أولويات الولاية تهمل الاهتمامات الأكاديمية وإلى درجة أقل، قوى السوق. ويوحي الشكل 1-13 أن برامج المسؤولية في هذا الكتاب تفضل بصفة عامة أولويات الولاية أو الاهتمامات الأكاديمية. فالاهتمام الضئيل بقوى السوق ربما ينبع من الاعتقاد بأن الأسواق، التي تنتج الموارد، تستطيع أن تعتني بنفسها.

الربط بدلاً من التنافس

إذا لم يستجب أي من البرامج بشكل مساو لكل من ضرورات أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، يمكنها أن تفعل ذلك إذا جُمع بينها. فالاعتماد الأكاديمي الإقليمي هو الحامل الطبيعي لبرامج مسؤولية أخرى. ويستطيع الاعتماد الأكاديمي أن يمزجها، وهي، بدورها، تستطيع أن تقوّي الاعتماد. وقد اشتمل الاعتماد الأكاديمي الإقليمي طويلاً على تقويم تعلم الطلاب. فتبني التدقيقات الأكاديمية يمكن أن يقوي ارتباط الاعتماد الأكاديمي بتقويم النتيجة ويدعم الانتباه إلى الجودة الأكاديمية وتعلم الطلاب. ويمكن أن يشجّع الاعتماد الأكاديمي أيضاً الاستخدام ويلج على مراجعة النتائج من مسوحات الطلاب والخريجين. بالإضافة إلى ذلك، تستطيع فرق الاعتماد الأكاديمي أن تعد

أداء الكليات والجامعات على المؤشرات الحساسة في بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية وتقارير أداء الولاية وفي استجابتها لاحتياجات السوق في أقاليمها وجماعاتها. فالاعتماد الأكاديمي الإقليمي يقدم الأداة الواضحة لدمج كل مقاربات المسؤولية هذه في نظام فعال ومؤثر.

ولكن قبل أن يستطيع الاعتماد الأكاديمي امتصاص برامج مسؤولية أخرى، يجب أن يعالج أخطاءه القاتلة: الإخفاق في كشف بعض المعنى في نتائج تدقيقات الاعتماد الأكاديمي. وقد قال ستيفن كراو، المدير التنفيذي للجنة التعليم العالي للرابطة الشمالية الوسطى، كل شيء في خطابه الرئيس في اجتماع سنوي: "أعتقد أن التحدي الأكبر الذي نواجهه بعد تبني معايير اعتماد أكاديمي جديدة ربما سيكون هدم جدران السرية التي فصلتنا طويلاً عن جمهور بات يتساءل الآن ما الذي نقوم به بالفعل ولماذا نقدم القليل من المعلومات عما نعرفه... إنها ليست صيغة للكمال والمسؤولية قابلة للحياة على المدى الطويل" (2002).

سيفقد الاعتماد الأكاديمي معناه كبرنامج مسؤولية إلا إذا أصدر على الأقل ملخصات لاكتشافات عملية الاعتماد الأكاديمي. ويعترف وولف (الفصل الرابع) أن الدعاية تستطيع أن تقلل من نزاهة تقارير الفريق ولكنها تقترح نشر الأسباب الكامنة خلف قرارات الاعتماد الأكاديمي وعلى مراحل، خلف فعالية الجودة التعليمية للكليات والجامعات. ويبدو بعض داعمي الاعتماد الأكاديمي المؤسسي كأنهم يأسفون على استخدامه من أجل المسؤولية من قبل الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات. وفي اليوم الذي يفقد فيه الاعتماد الأكاديمي الإقليمي مسؤوليته عن المصادقة على المسؤولية، من المرجح أن يفقد دعمه في الجامعة. ففائدة الجامعة يسمحون بالاعتماد الأكاديمي المؤسسي لأنه عادة مطلوب للبرامج

الفدرالية وعمليات الولاية. وسيتواصل اعتماد البرامج، ذلك لأنه يعكس اهتمامات أكاديمية بالسمعة والهيبة وهو مهم للطلاب وأسواق العمل.

ستظهر تلك الأسواق مزيداً من الاهتمام إذا أبلغ اعتماد البرنامج المزيد عن نتائج تدقيقاتها. فالتقارير العامة من هيئات الاعتماد الأكاديمي يجب أن تقوم الاستجابة المؤسسية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، وخاصة خدمتها للخير العام.

تدخل التدقيقات الأكاديمية مسبقاً التقويم بطريقة تتبع التماس إيويل لاستخدامه بطريقة مباشرة من أجل التحسين المؤسسي وفقط بشكل غير مباشر لإظهار المسؤولية. والأكثر أهمية هو أن التدقيقات تجند أيضاً الأقسام الأكاديمية في عملية المسؤولية، بينما غالباً ما تتجاهل مقاربات أخرى هذه الوحدات الحساسة. إن الروابط الإضافية بين برامج المسؤولية مرغوبة. فالروايز المقتنة ومسوحات الطلاب والخريجين يمكن أن تقدم معلومات كمية ونوعية في آن ومقاييس مباشرة وغير مباشرة لتعلم الطالب. وتستطيع قائمة محدودة من المؤشرات الشائعة أن تربط بطاقات التقرير وتقارير الأداء على مستوى الولاية والنظام والقطاع والمؤسسة وتسمح لصانعي السياسة أن يقيسوا نحو الأسفل والأعلى كذلك سلسلة الأداء كي يرصدوا مصدر قوى وعيوب نتائج التعليم العالي في الولايات (الفصل العاشر؛ بيرك وميناسيانس، 2002). وبالفعل، إن المعلومات المختلطة المقدمة من قبل برامج المسؤولية هذه يمكن أن تساعد في جعل قرارات السوق تستند إلى الأداء المؤسسي بدلاً من التقويمات القومية للموارد والسمعة.

الاتفاق على الأولويات

لا يستطيع أي نظام مسؤولية أن ينجح دون اتفاق واسع على أولويات التعليم العالي. "لا يمكن أن يكون لديك مسؤولية بدون توقعات"، يقول بيهن Behn. "إذا

أردت أن تجعل الناس مسؤولين يجب أن تكون قادراً على تحديد ما تتوقع منهم أن يفعلوه وألا يفعلوه" (2001). إن الاتفاق على أولويات التعليم العالي صعب لكنه غير مستحيل. فالحكام والمشرعون يتغيرون وكذلك طلباتهم؛ والزبائن يبدلون غالباً رغباتهم. فإذا ما ضغطت هذه المجموعات الخارجية من أجل التغيير، يجب على الأكاديميين أن يشددوا على احتياجات المجتمع طويلة الأمد، وكذلك الجامعة. إن أهداف وأولويات أنظمة المسؤولية في التعليم العالي يجب أن تعكس الاحتياجات الشائنة لكل منظمة ومجتمع، وكلاً من التغير والاستمرارية. فهدف المسؤولية ليس إشباع الرغبات الأكاديمية، والولاية والسوق وإنما الاحتياجات الاجتماعية.

يقول ريتشارد وسمولينج: "أحد ما في منصب سلطة قانونية: حاكم، المجلس التشريعي، أو وكالة بينية، يجب أن يقرر ويوصل النتائج التي من أجلها يجب أن يكون التعليم العالي مسؤولاً" (الفصل الثالث). لكنهما يعترفان أن أولويات الولاية من أجل التعليم العالي أصبحت مهمة جداً للمجتمع والأفراد بحيث لا يمكن أن تُترك لمسؤولي الحكومة أو الهيئة. ولا تستطيع مجموعة واحدة القيام بالمهمة وحدها في المسؤولية. إن كل جزء يعمل من زاويته المفضلة في مثلث المسؤولية لن يعمل. ويجب على قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة والتعليم أن يتفقوا على الأولويات العامة. ويدعو الفصل الأول إلى تطوير أجندة عامة من كل ما تحتاجه كل ولاية بشكل أكبر من كلياتها العامة والخاصة، تؤيدها مجموعة تمثيلية من قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة، والتعليم الذين يعكسون الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية.

التعليم العام ونتائج تعلم الطلاب

يصف إروين (الفصل السادس) الطلب الخارجي المتزايد، والمقاومة الداخلية، لمقاييس مباشرة لنتائج تعلم الطلاب، وخاصة في التعليم العام. ويحث قادة التعليم

العالي، سوية مع إيويل (الفصل الخامس)، على استخدام مقاييس مباشرة بدلاً من غير مباشرة من تعلم الطلاب من أجل أهداف المسؤولية. إحدى المقاربات المفضلة هي الدليل المؤسسي لتطبيق أفضل الممارسات في تعليم طلاب البكالوريوس، كمثال توقعات عالية، تفاعل الطلاب والمدرسين، المنهاج المتناغم، زمن المهمة، وعمليات أخرى يقترحها البحث تسهم في تعلم الطلاب (الجمعية الأميركية لندوة تقويم التعليم العالي، 1992؛ إيويل وجونز، 1996). وتثير مسوحات طلاب ومتخرجين آخرين الآراء حول حضور أفضل الممارسات وإدراك المعرفة والمهارات المطلوبة أثناء أعوام الكلية (الفصل السابع).

ويقر القادة الأكاديميون أن هذه المقاييس غير المباشرة تفشل في تقويم تعلم الطلاب بشكل مباشر، ولكنها تلج عادة على أن تنوع الطلاب والمؤسسات وتعتقد التعليم العام يجعلان من المستحيل تطوير وسائل مباشرة لتقويم تعلم الطلاب. يمكن أن يكون استنتاجهم صحيحاً، ولكن الخارجيين يستطيعون أن يردوا بشكل مشروع بأن الجماعة الأكاديمية لم تحاول أبداً أن تعتمد طرقاً مباشرة لتقويم تعلم الطلاب في التعليم العام ولم تبذل أبداً جهداً تعاونياً، شاملاً، وثابتاً لتحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يوصلها التعليم العالي ولتطوير الطرق المباشرة في تقويم إنجازهم. حان الوقت بالنسبة للجماعة الأكاديمية كي تقوم بهذا الجهد. فتحديد المعرفة والمهارات المرغوبة لكل خريجي الكلية، مهما كان تخصصهم أو ولايتهم، يبرر بالتأكيد بذل جهد قومي.

إن مبادرة كهذه يمكن ألا تنتج طرقاً مقبولة لتقويم نتائج التعلم بشكل مباشر، ولكن المحاولة يمكن أن توضح أهداف التعليم العام وتكامل شهادة البكالوريوس وتستطيع المساعدة في إقناع النقاد الخارجيين أن الجماعة الأكاديمية راغبة ببذل جهد مخلص. على أي حال، لن نعرف أبداً بشكل مؤكد،

ولا نستطيع أبداً أن نقنع الخارجيين إلا إذا حاولنا. إن جهداً كهذا يمكن أيضاً أن يتبأ بالدفع الخارجي من أجل مقارنة إضافة القيمة التي تنظر إلى تقدم الطالب من الدخول إلى التخرج وترفض تصنيفات السمعة التي تستند إلى فرضية أن الجامعات، مثل الحواسيب، هي مسألة "جيد في الداخل، جيد في الخارج". فجامعة أكاديمية تعرف "جودة" التعليم العالي من حيث المدخلات من غير المرجح أن تتبنى تقويماً نوعياً لأدائها بدلاً من الكمي. أما جامعة أكاديمية لا تستطيع أن تقنع نفسها بتعلم مشترك مرغوب من جميع طلاب البكالوريوس فمن غير المرجح أن تقنع الخارجيين بإسهامها في الخير العام.

مشكلات المسؤولية

تعاني المسؤولية من أجل التعليم العالي حالياً من مجموعة مشكلات:

- الافتقار إلى الاتفاق حول الأولويات والأهداف الذي يترك التزامات التعليم العالي، والطلبات، مفتوحة ويقود إلى مضايقة كاملة.
- عدم الارتباط بين صانعي السياسة، والمزودين، والطلابين في تطوير برامج مسؤولية للتعليم العالي.
- الانقسام بين التحسين المؤسسي والمسؤولية الخارجية.
- الافتقار إلى طرق مباشرة لقياس تعلم طلاب البكالوريوس، وخاصة في التعليم العالي.
- الانفصال بين جهود الولاية، والنظام، والجامعة، والقسم في المسؤولية.
- برامج معزولة بدلاً من مقاربات متكاملة للمسؤولية.
- تطبيق رمزي وليس فعالاً لبرامج المسؤولية.

يطرح إدوارد ويبر السؤال الصحيح: "كيف يبدو نظام مسؤولية فعال في عالم إدارة لامركزية، وقوى مشتركة، وعمليات اتخاذ قرار تعاونية، وإدارة تركز على

النتائج، ومشاركة أهلية؟" وإذا أضفنا أمراً واحداً أكثر جدة وقوة: قوى السوق (1999)؟ ستختلف أنظمة المسؤولية لأن الولايات مختلفة لكنها يجب أن تشترك في سمات لأن الضغوط التنافسية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق لا تعرف حدوداً.

سمات نظام مسؤولية فعال

ما يلي هو بعض الخصائص المقترحة لنظام مسؤولية فعال للولايات:

1. جدول أعمال يحدد ما تحتاجه الولاية أكثر من التعليم العالي، تدعمه مجموعة ممثلة من قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة، والتعليم.
2. تطبيق خطة توازن الأولويات العامة، والاهتمامات الأكاديمية، واحتياجات السوق وتضع أهداف أولوية ومؤشرات أداء، وأهدافاً وجداول زمنية، ينسقها مجلس شامل للولاية يمثل المصالح الثلاث كلها.
3. مشاركة من الكليات والجامعات العامة والخاصة في عملية التطبيق، سوية مع المدارس العامة.
4. تركيز على النتائج الخارجية، وليس على العمليات الداخلية، للكليات والجامعات لضمان مسؤولية خارجية بينما تتم حماية الاستقلالية الداخلية.
5. التزام بتمويل صحيح ومتواصل من مصادر عامة وخاصة مساو لصعوبة وتنوع الأجندة العامة (جداول الأعمال)، مع إعادة تعديل للأهداف ولكن ليس للغايات حين يجب أن تُخفض الميزانيات.
6. مقارنة متوازنة للتمويل ورسم التسجيل في القطاع العام، ممتزجة مع مساعدة مالية تشجع الالتحاق والتوفر في كل من الكليات والجامعات العامة والخاصة.

7. تقدير للإسهام في الأجندة العامة من قبل جميع أنماط الكليات والجامعات على أساس أداء المهمة، وليس مستوياتها.
8. خطة متكاملة تربط بين برامج المسؤولية وتطبيقها على مستوى الولاية، والنظام والمؤسسة.
9. تقارير أداء سنوية حول التقدم نحو الأجندة العامة على مستوى الولاية، والنظام والمؤسسة وتدقيقات كل خمس سنوات وتقيحات للأجندة عند الضرورة لحل مشكلات أو تلبية احتياجات جديدة.
10. تقارير مؤسسية داخلية تربط نتائج القسم بمهام الجامعة والأجندة العامة.

تنتهي القائمة عند الرقم عشرة متذكّرة لجوء رئيس الوزراء الفرنسي كليمينصو Clemenceau إلى نقاط الرئيس ولسون الأربع عشرة: "لماذا لم يكن لله إلا عشر وصايا" بالإضافة إلى ذلك لا يحتاج التعليم العالي إلى مزيد من مهمات المسؤولية وإنما يحتاج إلى نظام أفضل للخدمة بينما لا يخضع لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق.

تقتضي خصائص نظام المسؤولية الفعال التزامات من جماعة التعليم العالي، والحكومة الفدرالية وحكومات الولايات، وقادة العمل والشؤون الأهلية في كل ولاية، ومن الكليات والجامعات المفردة.

المستوى القومي: جماعة التعليم العالي

- تطلق مشروعاً شاملاً كي تحدد وتشر مدى المعرفة والمهارات التي يجب أن يكتسبها طلاب البكالوريوس في التعليم العام، ويموله اتحاد مالي من المؤسسات الخاصة.

- تطور طرقاً صادقة، وثابتة، وقابلة للتطبيق كي تقيس بنحو مباشر تحصيل الطالب لهذه المعرفة والمهارات، مموله من اتحاد المؤسسات الخاصة.
- تجعل الاعتماد الأكاديمي الإقليمي واسطة المسؤولية من خلال إدخال مقاربات ومكتشفات برامج مسؤولية أخرى في العملية.
- دعم نشر ملخصات جوهرية لتقارير الاعتماد الأكاديمي حول أداء الكليات والجامعات العامة والخاصة.
- تطوير، والإعلان عن، ودعم نماذج متعددة لتفوق الكليات والجامعات يستند إلى الأنماط والمهام المؤسسية: إلى الأداء وليس إلى الهيبة والمكانة.

الحكومة الفدرالية

- تمويل المركز القومي لإحصاء التعليم لجمع ونشر سلسلة كاملة من معلومات متعلقة بالمرودود والنتائج للكليات والجامعات، وبينها نتائج التعلم، على مستوى الولاية والمؤسسة.
- تقدم التمويل لدعم جمع تلك المعلومات من خلال مجالس التنسيق والنظام والكليات والجامعات المفردة.

مستوى الولاية

- تضع جدول أعمال عاماً يعبر عن أولويات وأهداف ما تريده كل ولاية بشكل أكبر من التعليم العالي، تعده مجموعة تمثيلية من قادة إدارة الأعمال، والشؤون المدنية، والحكومة والتعليم، وبينهم أولئك الذين يمثلون المرحلة الممتدة من الروضة إلى الثانوية.
- استخدام كل نمط وقسم من الكلية أو الجامعة في الخطة من أجل تنفيذ الجدول.

- الحصول على التزام من قادة الولاية والعمل والشؤون المدنية لتقديم تمويل عام وخاص للتعليم العالي من أجل دعم جدول الأعمال العام.
 - إعادة تعديل الأهداف ولكن ليس أهداف الجدول العام حين ينبغي تخفيض الميزانيات.
 - تمويل الكليات والجامعات العامة من أجل مستوى أدائها، ومستوى مهمتها كذلك.
 - نقل بعض الدعم التمويلي العام (3 إلى 5٪) للكليات والجامعات العامة من مستويات التسجيل إلى تحصيل الدرجة والشهادة، باستخدام نسب الإتمام الفعلية المقارنة مع نسب متنبأ بها تستند إلى درجات اختبار القدرة على الدراسة واختبار القبول في الكلية، ومعدلات الثانوية، والمراتب في الصف.
 - المراجعة الدورية لجدول الأعمال العام وتنقيحه عند الضرورة.
- هيئات تنسيق التعليم العالي في الولاية
- الإلحاح على أن تتجنب الكليات والجامعات البطء في المهمة من خلال التمسك بمهامها المحددة.
 - نشر تقارير الأداء حول تقدم الكليات والجامعات الخاصة في تحقيق جدول الأعمال العام والتعليق عليها.
 - إعادة ترتيب أولويات الهيئة لإعادة تخصيص التمويل من أجل تحقيق الأجندة العامة للولاية.

المؤسسات الفردية

- ملاحقة التقدم نحو تنفيذ جدول الأعمال العام بحسب مهماته المحددة والإبلاغ عنه.
- النشر على مواقع الجامعة على الإنترنت لمحات موجزة عن الأداء المؤسسي في مؤشرات المدخلات، والعملية، والمردود، والنتيجة المهمة ونتائج مؤسسية حول جدول الأعمال العام.
- طلب تقارير أداء داخلية حول نتائج الوحدات الأكاديمية والأقسام في مؤشرات مهمة للمهمة المؤسسية والأجندة العامة للولاية.
- إعادة ترتيب الأولويات لتخصيص التمويل من أجل إنجاز الأجندة العامة للولاية.

خاتمة

للمسؤولية في التعليم العالي أوجه عديدة وقد أنتجت برامج كثيرة. وبرغم هذا النشاط كله فإن الجماعات الخارجية في الحكومة والأعمال تدعو باستمرار إلى مزيد من المسؤولية. ويقترح هذا الكتاب أن الدعوة ليست في محلها. ويصف فصلاً بعد فصل مبادرات خلاقة بأهداف مرغوب فيها. فالتعليم العالي ليس بحاجة إلى المزيد من برامج المسؤولية. ما يحتاج إليه هو تنسيق أفضل وتطبيق فعال للبرامج المستخدمة سابقاً. وتقتضي المسؤولية أيضاً اتفاقاً حول ما تحتاجه الولايات ومواطنوها من كلياتهم وجامعاتهم العامة والخاصة.

إن اتخاذ قرار حول جدول الأعمال العام حاسم جداً لمستقبل نجاح الولايات ومواطنيها بحيث يجب ألا يتركوا تحديدها لمبارزات طويلة المدى بين مسؤولي الحكومة والمناصرين الأكاديميين. وهي تحتاج إلى مؤازرة قادة العمل والشؤون

الأهلية كذلك. فالمسؤولية، وخاصة في أوقات التمويل العام المحدود، ستطيل من المضايقة الكاملة فحسب إذا تبنت التزاماً مفتوحاً للتعليم العالي بتلبية رغبة الجميع. وينبغي على قادة العمل، والشؤون الأهلية، والحكومة والتعليم أن يعملوا من أجل "مسؤولية 360 درجة" (360 feedback) من خلال تحديد ما تحتاجه كل ولاية أكثر من التعليم العالي، ومن خلال الالتزام بتنفيذ جدول الأعمال العام، أو "ماذا" الخاصة بالمسؤولية. فمسؤولية متفق عليها كهذه فحسب تستطيع أن تضمن استجابة التعليم العالي للجميع دون أن يخضع لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية والتي هي أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق.

المراجع

- Aaker, D. A., Kumar, V., and Day, G. S. *Marketing Research*. (6th ed.) New York: Wiley, 1998.
- Abbott, W. F. "University and Departmental Determinants of the Prestige of Sociology Departments." *The American Sociologist*, 1972, 7, 14-15.
- Abbott, W. F., and Barlow, H. M. "Stratification Theory and Organizational Rank: Resources, Functions, and Organizational Prestige in American Universities." *Pacific Sociological Review*, 1972, 15, 401-424.
- Alexander, L., Clinton, B., and Kean, T. H. *A Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education*. Washington, D.C.: National Governors Association, 1986.
- American Association for Higher Education Assessment Forum. *Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1992.
- American College Testing Program. "College Assessment of Academic Proficiency." [http://www.act.org/caap/index.html]. Aug. 2003a.
- American College Testing Program. "WorkKeys: Improving the Quality of America's Workforce." [http://www.act.org/workkeys]. Aug. 2003b.
- Anderson, E. J. *Public Policy Making*. New York: Houghton Mifflin, 1997.
- Arenson, K. W. "Halfway Through College, a Crucial Test to Pass." *New York Times*, July 5, 2003, p. A11.
- Association of American Colleges and Universities. *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 1985.
- Association of Governing Boards. *Bridging the Gap Between State Government and Higher Education*. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 1998.
- Association of Governing Boards. *AGB Statement on Institutional Governance*. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2001.
- Association of Governing Boards. *Ten Public Policy Issues for Higher Education in 2001-2002*. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2002.

- Association of Governing Boards. *Ten Public Policy Issues for Higher Education in 2003-2004*. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003a.
- Association of Governing Boards, Merit Screening of Citizens for Gubernatorial Appointment to Public College and University Appointments. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003b.
- Astin, A. W. "How Colleges Are Rated." *Change*, 1970, 2, 11-86.
- Astin, A. W. *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Astin, A. W. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. New York: American Council on Education/Macmillan, 1991.
- Astin, A. W., and Lee, C.B.T. *The Invisible Colleges*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Astin, A. W., and Solomon, L. C. "Are Reputational Ratings Needed to Measure Quality?" *Change*, 1981, 13(2), 14-19.
- Baird, L. L. *Using Self-Reports to Predict Student Performance*. New York: College Board, 1976.
- Bankirer, M. W., and Testa, A. "Update on Assessment at Western Governors' University." *Assessment and Accountability Forum*, Spring 1999, 9(1), 13-14.
- Banta, T. W. "Use of Outcomes Information at the University of Tennessee, Knoxville." In P. T. Ewell (ed.), *Assessing Educational Outcomes*. New Directions for Institutional Research, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Banta, T. W. *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1986.
- Banta, T. W. "Assessment as an Instrument of State Funding Policy." In T. W. Banta (ed.), *Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils*. New Directions for Institutional Research, no. 59. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Banta, T. W., and Associates. *Building a Scholarship of Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Banta, T. W., and Fisher, H. S. "Putting a Premium on Results." *Educational Record*, 1986, 54-58.
- Banta, T. W., and Kuh, G. D. "A Missing Link in Assessment: Collaboration Between Academic and Student Affairs." *Change*, 1998, 30(2), 40-46.
- Banta, T. W., and Moffett, M. S. "Performance Funding in Tennessee: Stimulus for Program Improvement." In D. F. Halpern (ed.), *Student Outcomes Assessment: What Institutions Stand to Gain*. New Directions for Higher Education, no. 59. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

- Banta, T. W., Rudolph, L. B., Van Dyke, J., and Fisher, H. S. "Performance Funding Comes of Age in Tennessee." *Journal of Higher Education*, 1996, 67(1), 23-43.
- Barnett, R. *Improving Higher Education: Total Quality Care*. London: The Society for Research into Higher Education and The Open University Press, 1992.
- Barron. *Profiles of American Colleges*. (25th ed.) Hauppauge, N.Y.: Barron's Educational Series, 2003.
- Baughman, J. C., and Goldman, R. N. "College Rankings and Faculty Publications: Are They Related?" *Change*, 1999, 31(2), 44-50.
- Behn, R. D. *Rethinking Democratic Accountability*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2001.
- Benjamin, R., and Chun, M. "A New Field of Dreams: The Collegiate Learning Assessment Project." *Peer Review*, Summer 2003, 5(4), 26-29.
- Bennett, R. E. "On the Meaning of Constructed Response." In R. E. Bennett and W. C. Ward (eds.), *Construction Versus Choice in Cognitive Measurement in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.
- Berdahl, R. "Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities." *Studies in Higher Education*, 1990, 15(2), 169-180.
- Berdie, R. "Self-Claimed and Tested Knowledge." *Educational and Psychological Measurement*, 1971, 31, 629-636.
- Bernstein, A. "Too Maun Workers? Not for Long." *BusinessWeek*, May 20, 2002, pp. 126-130.
- Birnbaum, R. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- Blau, P. M. *The Organization of Academic Work*. (2nd ed.) New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1994.
- Blumenstyk, G. "Florida Bill Offers Campuses Fiscal Autonomy in Return for Accountability." *Chronicle of Higher Education*, Apr. 24, 1991, pp. A22-A23.
- Boehner, J. A., and McKeon, H. P. "The College Cost Crisis: A Congressional Analysis of College Costs and Implications for America's Higher Education System." [<http://edworkforce.house.gov/issues/108th/education/highereducation/CollegeCostCrisisReport.pdf>]. Nov. 2003.
- Bogue, E. G., and Hall, K. B. *Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance*. Westport, Conn.: Praeger, 2003.
- Bok, D. "Academic Values and the Lure of Profit." *Chronicle of Higher Education*, Apr. 4, 2003a, p. B7.
- Bok, D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2003b.

- Borden, V., and Zak-Owens, J. *Measuring Quality: Choosing Among Surveys and Other College and University Quality Assessments*. Washington, D.C.: Association for Institutional Research and American Council on Education, 2001.
- Bradburn, N. M., and Sudman, S. *Polls and Surveys: Understanding What They Tell Us*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Brandt, R. M. "The Accuracy of Self Estimates." *Genetic Psychology Monographs*, 1958. 58, 55-99.
- Breneman, D. W. *Liberal Arts Colleges: Thriving, Surviving, or Endangered?* Washington, D.C.: Brookings Institution, 1994.
- Brewer, D. J., Eide, E. R., and Ehrenberg, R. G. "Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross-Cohort Evidence on the Effects of College Type on Earnings." *Journal of Human Resources*, 1999, 34(1), 104-23.
- Brown, D. G. *The Mobile Professors*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.
- Burd, S. "Bush's Next Target?" *Chronicle of Higher Education*, July 11, 2003a, p. A18.
- Burd, S. "Education Department Wants to Create Grant Program Linked to Graduation Rates." *Chronicle of Higher Education*, Jan. 3, 2003b, p. A31.
- Burd, S. "For-Profit Colleges Want a Little Respect." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 5, 2003c, 50(2), p. A23.
- Burke, J. C. "The 'Knowledge Economy': Ohio's Challenge and Choice." Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003.
- Burke, J. C., and Associates. *Funding Public Colleges and Universities for Performance: Popularity, Problems, and Prospects*. Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2002.
- Burke, J. C., and Minassians, H. P. *Performance Reporting: The Preferred "No Cost" Accountability Program: The Sixth Annual Report*. Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2002a.
- Burke, J. C., and Minassians, H. P. *Reporting Higher Education Results: Missing Links in the Performance Chain*. New Directions for Institutional Research, no. 116. San Francisco: Jossey-Bass, 2002b.
- Burke, J. C., and Minassians, H. P. *Performance Reporting: "Real" Accountability or Accountability "Lite": Seventh Annual Survey 2003*. Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2003.
- Burke, J. C., Minassians, H. P., and Yang, P. "State Performance Reporting Indicators: What Do They Indicate?" *Planning for Higher Education*, 2002, 31(1), 15-29.
- Burke, J. C., Rosen, J. A., Minassians, H. P., and Lessard, T. A. *Performance Funding and Budgeting: An Emerging Merger? The Fourth Annual Survey*. Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2000.

- Burke, J. C., and Serban, A. M. *Performance Funding for Public Higher Education: Fad or Trend*. New Directions for Institutional Research, no. 97. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Burstein, J., Kukich, K., Wolff, S., Lu, C., and Chodorow, M. "Computer Analysis of Essays." In *Automated Scoring*. Symposium conducted at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Diego, Apr. 1998. [<http://www.etstechnologies.com/pdfs/ncmefinal.pdf>]. Nov. 2003.
- Callan P. M., and Finney, J. E. "Assessing Educational Capital: An Imperative for Policy." *Change*, 2002, 34(4), 25-32.
- Cambridge, B. L., Kahn, S., Yancey, K. B., and Tompkins, D. P. *Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2001.
- Carnevale, A. P., and Desrochers, D. M. *Standards for What? The Economic Roots of K-16 Reform*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 2003.
- Center for Higher Education and Policy Analysis. *Challenges for Governance: A National Report*. Los Angeles: University of Southern California, 2003.
- Chauncey, Jr., H. "A Calm Before the Storm?" *Yale Alumni Magazine*, 1995, 58(7), 30-31.
- Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education." *AAHE Bulletin*, 1987, 7(3), 3-7.
- Chronicle of Higher Education. *Almanac 2001-2002*. XLVII, No. 1, 2001.
- Chronicle of Higher Education. *Almanac 2002-2003*. XLIX, No. 1, 2002.
- Clark, B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- Clauser, B. E., Ross, L. P., Clyman, S. G., Rose, K. M., Margolis, M. J., Nungester, R. J., Piemme, T. E., Chang, L., El-Bayoumi, G., Malakoff, G. L., and Pincetl, P. S. "Development of a Scoring Algorithm to Replace Expert Rating for Scoring a Complex Performance-Based Assessment." *Applied Measurement in Education*, 1997, 10, 345-358.
- College Board. *Trends in College Pricing 2002*. New York: College Board Publications, 2002.
- College Board. *College Handbook 2004*. (41st ed.) New York: College Board Publications, 2003.
- Conrad, C. F., and Blackburn, R. T. "Current Views of Department Quality: An Empirical Examination." *Review of Higher Education*, 1986, 9(3), 249-266.
- Converse, J. M., and Presser, S. *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1989.
- Cook, C. E. *Lobbying for Higher Education*. London: Vanderbilt University Press, 1998.

- Corbett, D. C. *Australian Public Sector Management*. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1996.
- Corrallo, S. "Critical Concerns in Assessing Selected Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates." *Assessment Update*, 1991, 3(6), 5-6.
- Coulter, T. *Issue Priorities and Trends in State Higher Education*. Denver, Colo.: State Higher Education Executive Officers, May 2003.
- Council for Higher Education Accreditation. *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions and Programs*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation, 2003. [http://chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf]. Jan. 2004.
- Council of Regional Accrediting Commissions. *Regional Accreditation and Student Learning: A Guide for Institutions and Evaluators*, 2003.
- Couturier, L. K. "Balancing State Control with Society's Needs." *Chronicle of Higher Education*, June 17, 2003, p. B20.
- Crowe, S. *Engaging the Future by Restructuring Expectation*. Keynote address to the Higher Learning Commission at the 107th annual meeting, Chicago, Mar. 24, 2002. [http://www.ncahigherlearningcommission.org/restructuring/CrowKeynote.pdf]. Nov. 2003.
- Dartmouth College v. Woodward*. 17 U.S. 518 (1819).
- Day, P., and Klein, R. *Five Public Services*. London: Travistock Publications, 1987.
- DeNisi, A. S., and Shaw, J. B. "Investigation of the Uses of Self-Reports of Abilities." *Journal of Applied Psychology*, 1977, 62, 641-644.
- Department of Veterans Affairs. "The GI Bill: From Roosevelt to Montgomery." [http://www.gibill.va.gov/education/GI_Bill.htm]. Sept. 2003.
- Dichev, I. "News or Noise? Estimating the Noise in the U.S. News University Rankings." *Research in Higher Education*, 2001, 42, 237-266.
- Dill, D. D. "Quality by Design: Toward a Framework for Academic Quality Management." In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press, 1992.
- Dill, D. D., and Soo, M. *Transparency and Quality in Higher Education Markets*. Paper presented at the Centre for Research in Higher Education Policies/Hedda Seminar Markets in Higher Education: Mature Economies. Douro, Portugal, Oct. 2-6, 2003.
- Drew, D. E. *Science Development: An Evaluation Study*. Washington, D.C.: National Academy of Sciences, 1975.
- Duderstadt, J. J. "Fi re, Ready, Aim!: University Decision-Making During an Era of Rapid Change." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*. London: Economica, 2001.

- Duderstadt, J. J., and Womack F. W. *The Future of the Public University in America: Beyond the Crossroads*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.
- Eaton, J. S. "Regional Accreditation Reform: Who Is Served?" *Change*, 2001, 33(2), 38-45.
- Eaton, J. S. *Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation Between Accreditation and the Federal Government*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation, 2003.
- Eaton, J. S. "Letter from the President: Is the Era of Self-Regulation Over?" [http://www.chea.org/pdf/SelfRegulation_0104.pdf]. Jan. 2004.
- Education Commission of the States. "Current Status of State Structures, 1997." In C. Lenth (ed.), *State Postsecondary Education Structures Sourcebook*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1997.
- Education Commission of the States. "Accountability—Next Generation Models: Quality Improvement Model." Denver, Colo.: Education Commission of the States, 2003. [<http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=206&subIssueID=130>]. Sept. 2003.
- Educational Testing Service. "Academic Profile." [<http://www.ets.org/hea/acpro/index.html>]. Aug. 2003a.
- Educational Testing Service. "Interpreting Scores on the GRE Analytical Writing Measure." [<http://www.gre.org/interpret.html>]. Aug. 2003b.
- Educational Testing Service. "Major Field Tests." [<http://www.ets.org/hea/mft/index.html>]. Aug. 2003c.
- Ehrenberg, R. G. *Tuition Rising: Why College Costs So Much*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000.
- Ehrenberg, R. G. "Reaching for the Brass Ring: The *U.S. News & World Report* Rankings Competition." *Review of Higher Education*, Winter 2003, 26(2), 145-162.
- Ehrenberg, R. G., and Smith, R. G. *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*. (8th ed.) Boston: Addison-Wesley, 2003.
- Elton, C. F., and Rodgers, S. A. "Physics Department Ratings: Another Evaluation." *Science*, 1971, 174, 565-568.
- Elton, C. F., and Rose, H. A. "What Are the Ratings Rating?" *American Psychologist*, 1972, 27, 197-201.
- Embretson, S. E. "Cognitive Psychology Applied to Testing." In F. T. Durso (ed.), *Handbook of Applied Cognition*. New York: Wiley, 1999.
- Erwin, T. D. *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Erwin, T. D. *The NPEC Sourcebook on Assessment: Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving, and Writing* (Vol. 1). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2000.

- [<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000195>]. Sept. 2003.
- Erwin, T. D. "The ABC's of Assessment." *Trusteeship*, 2003, 11(2), 18-23.
- Erwin, T. D., and DeMars, C. "Advancing Assessment: Why Not Computer-Based Assessment?" *Assessment Update*, Mar.-Apr. 2002, 14(2), 1-2, 15.
- Erwin, T. D., and Sebrell, K. W. "Assessment of Critical Thinking: One Performance Method Analyzed." *Journal of General Education*, 2003, 52(1), 50-70.
- Erwin, T. D., and Wise, S. L. "Standard Setting." In R. A. Voorhees (ed.), "Measuring What Matters: Competency-Based Models in Higher Education." *New Directions for Institutional Research*, no. 110. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Ewell, P. T. *The Self-Regarding Institution*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1984.
- Ewell, P. T. *Assessment, Accountability, and Improvement: Managing the Contradiction*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1987.
- Ewell, P. T. "Hearts and Minds: Some Reflections on the Ideologies of Assessment." Keynote address at the Fourth National Conference on Assessment in Higher Education. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1989.
- Ewell, P. T. "Assessment and Public Accountability: Back to the Future." *Change*, 1991, 23(6), 12-17.
- Ewell, P. T. "The Role of States and Accreditors in Shaping Assessment Practice." In T. W. Banta (ed.), *Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Ewell, P. T. "The Current Pattern of State-Level Assessment: Results of a National Inventory." *Assessment Update*, 1996, 8(3), 1-12.
- Ewell, P. T. "Accountability and Assessment in a Second Decade: New Looks or Same Old Story." In E. E. Chaffee (ed.), *Assessing Impact: Evidence and Action*. Washington D.C.: American Association for Higher Education, 1997a.
- Ewell, P. T. "Organizing for Learning: A New Imperative." *AAHE Bulletin*, 1997b, 50(4), 10-12.
- Ewell, P. T. "Statewide Testing in Higher Education." *Change*, 2001, 33(2), 21-27.
- Ewell, P. T. "An Emerging Scholarship: A Brief History of Assessment." In T. W. Banta (ed.), *Building a Scholarship of Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002a.
- Ewell, P. T. *Perpetual Movement: Assessment After Twenty Years*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2002b.

- Ewell, P. T. "Grading Student Learning: You Have to Start Somewhere." In *Measuring Up 2002*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002c.
- Ewell, P. T., and Boyer, C. M. "Acting Out State-Mandated Assessment: Evidence from Five States." *Change*, 1988, 20(4), 40-47.
- Ewell, P. T., Finney, J. E., and Lenth, C. "Filling in the Mosaic: The Emerging Pattern of State-Based Assessment." *AAHE Bulletin*, 1990, 42, 3-7.
- Ewell, P. T., and Jones, D. P. *Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1996.
- Ewell, P. T., and Ries, P. *Assessing Student Learning Outcomes: A Supplement to Measuring Up 2000*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000.
- Ewell, P. T., Jones, D. P., and Kelly, P. J. *Conceptualizing and Researching the Educational Pipeline*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, Feb. 2003.
- Ewell, P. T., Paulson, K., and Wellman, J. V. *Refashioning Accountability: Toward a "Coordinated" System of Quality Assurance for Higher Education*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1997.
- Ewell, P. T., Schild, P. R., and Paulson, K. *Tracking the Mobile Student: Can We Develop the Capacity for a Comprehensive Database to Assess Student Progression?* Indianapolis, Ind.: The Lumina Foundation for Education, 2003.
- Feldt, L. S., and Brennan, R. L. "Reliability." In R. L. Linn (ed.), *Educational Measurement*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1993.
- Fish, S. "Give Us Liberty or Give Us Revenue." *Chronicle of Higher Education*, Oct. 31, 2003, p. C4.
- Fiske, E. B., and Logue, R. *The Fiske Guide to Colleges 2004*. Naperville, Ill.: Sourcebooks, 2003.
- Geiger, R. L. *High Tuition, High Aid: A Road Paved with Good Intentions*. Paper presented at Association for the Study of Higher Education, Sacramento, Calif., 2002.
- Geiger, R. L. *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Palo Alto, Calif.: Stanford University Press, 2004.
- Geiger, R. L., and Feller, I. "The Dispersion of Academic Research in the 1980s." *Journal of Higher Education*, 1995, 66(3), 336-360.
- Gershuny, J., and Robinson, J. P. "Historical Changes in the Household Division of Labor." *Demography*, 1988, 25, 537-552.
- Gilland, M. "Organizational Change and Tenure." *Change*, 1997, 29(3), 30.
- Goldberger, M. L., Maher, B. A., and Flattau, P. E. (eds.). *Research-Doctorate Programs in the United States: Continuity and Change*. National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press, 1995.

- Golden, A. J. "Project for Area Concentration Achievement Testing." *Assessment Update*, 1991, 3(2), 10-11.
- Graham, H. D., and Diamond, N. (eds.). *The Rise of American Research Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- Graham, P., Lyman, R. W., and Trow, M. "Accountability of Colleges and Universities: An Essay." In *The Accountability Study*. New York: Trustees of Columbia University, 1995.
- Grunig, S. D. "Research, Reputation, and Resources: The Effect of Research Activity on Perceptions of Undergraduate Education and Institutional Resource Acquisition." *Journal of Higher Education*, 1997, 68(1), 17-52.
- Guba, E. G., and Clark, D. L. "Levels of R&D Productivity in Schools of Education." *Educational Researcher*, 1978, 7(5), 3-9.
- Hagstrom, W. O. "Inputs, Outputs, and the Prestige of University Science Departments." *Sociology of Education*, 1971, 44, 375-397.
- Haladyna, T. M. *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- Hansford, B. C., and Hattie, J. A. "The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures." *Review of Educational Research*, 1982, 52, 123-142.
- Harclerod, F. F. "Accreditation on Trial: The Indictment." In K. E. Young, C. M. Chambers, and H. R. Kells (eds.), *Understanding Accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- Hartman, L. M. *Graduate Education: Parameters for Public Policy*. Washington, D.C.: National Science Board, National Science Foundation, 1969.
- Hebel, S. "Public Colleges Emphasize Research, but the Public Wants a Focus on Students." *Chronicle of Higher Education*, May 2, 2003a, p. A14.
- Hebel, S. "Private Colleges Face Cuts in Public Dollars?" *Chronicle of Higher Education*, Aug. 1, 2003b, pp. A19-A20.
- Hirsch, W. Z. "Initiatives for Improving Shared Governance." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*. London: Economica, 2001.
- Hossler, D. "The Problem with College Rankings." *About Campus*, 2000, 5(1), 20-24.
- Hossler, D., and Foley, E. M. "Reducing the Noise in the College Choice Process: The Use of College Guidebooks and Ratings." In R. Dan Walleri and M. K. Moss (eds.), *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

- Hoxby, C. H. "The Return to Attending a More Selective College: 1960 to the Present." Cambridge, Mass.: Harvard University Economics Department, Working Paper, 1998.
- Hutchings, P., and Marchese, T. W. "Watching Assessment: Questions, Stories, Prospects." *Change*, 1990, 22(5), 12-38.
- James Madison University, Center for Assessment and Research Studies. "Assessment Instruments." [http://www.jmu.edu/assessment/ainstr.shtml]. Aug. 2003a.
- James Madison University, Center for Assessment and Research Studies. "Dictionary of Outcome Assessment." [http://people.jmu.edu/yangsx/]. Aug. 2003b.
- Joint Committee to Develop a Master Plan for Education. *The California Master Plan for Education*. Sacramento, Calif.: Joint Committee to Develop a Master Plan for Education, 2002. [http://www.sen.ca.gov/ftp/SEN/COMMITTEE/JOINT/MASTER_PLAN/_home/020909THEMASTERPLANLINKS.HTML]. July 2003.
- Jones, D. P. *Different Perspectives on Information About Educational Quality: Implications for the Role of Accreditation*. Washington, D.C.: Council on Higher Education Accreditation, 2002.
- Jones, D. P., and Ewell, P. T. *Accountability in Higher Education: Meaning and Methods*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1987.
- Kane, T. *The Price of Admission: Rethinking How Americans Pay for College*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1999.
- Katz, S. "Defining Education Quality and Accountability." *Chronicle of Higher Education*, Nov. 16, 1994, p. A56.
- King, A. "The Changing Face of Accountability: Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education." *Journal of Higher Education*, 2000, 71(4), 414-431.
- Kirp, D. "No Brainer." *The Nation*, pp. 1-3. [http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20031110&ds=kirp]. Oct. 23, 2003a.
- Kirp, D. *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2003b.
- Kirp, D. "Education for Profit." *The Public Interest*, 2003c, 152, 100-112.
- Klein, S. *The Search for Value-Added: Assessing and Validating Selected Higher Education Outcomes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, 2003.
- Knight Higher Education Collaborative. "The Third Imperative." *Policy Perspectives*, 1999, 9(1), 1.
- Knight Higher Education Collaborative. "Of Precept, Policy, and Practice." *Policy Perspectives*, 2002, 11(1), 1.

- Knudsen, D. D., and Vaughn, T. R. "Quality in Graduate Education: A Re-evaluation of the Rankings of Sociology Departments in the Carter Report." *American Sociologist*, 1969, 4, 12-19.
- Kuh, G. D. "Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement." *Change*, 2001, 33(3), 10-17, 66.
- Kuh, G. D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*. Bloomington, Ind.: Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University School of Education. July, 2002. [http://www.indiana.edu/~nsse/html/2002_NSSE_report/html/conceptual_1.htm]. July 2004.
- Kuh, G. D. "What We're Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices." *Change*, 2003, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D., and Banta, T. W. "Faculty-Student Affairs Collaboration on Assessment: Lessons from the Field." *About Campus*, 2000, 4(6), 4-11.
- Kuh, G. D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Ouimet, J. A., Gonyea, R. M., and Kennedy, J. *NSSE Technical and Norms Report*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.
- Laing, J., Swayer, R., and Noble, J. "Accuracy of Self-Reported Activities and Accomplishments of College-Bound Seniors." *Journal of College Student Development*, 1989, 29, 362-368.
- Landauer, T. K., Foltz, P. W., and Laham, D. "An Introduction to Latent Semantic Analysis." *Discourse Processes*, 1998, 25, 259-284.
- Langenberg, D. N. "Diplomas and Degrees Are Obsolescent." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 12, 1997, p. A64.
- The Learning Alliance. "The Landscape." *Change*, 2003, 35(5), 55-58.
- Levine, A. "Higher Education's New Status as a Mature Industry." *Chronicle of Higher Education*, Jan. 31, 1997, p. A48.
- Liddell, D. I. *Measure of Moral Orientation*. Iowa City, Iowa: Liddell, 1990.
- Lingenfelter, P. E. "Educational Accountability: Setting Standards Improving Performance." *Change*, 2003, 35(2), 19-23.
- Litten, L. H., and Hall, A. E. "In the Eyes of Our Beholders: Some Evidence on How High School Students and Their Parents View Quality in Colleges." *Journal of Higher Education*, 1989, 60(3), 302-324.
- Lively, K. "Campus 'Accountability' Is Hot Again." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 23, 1992, p. A25.
- Lowman, R. L., and Williams, R. E. "Validity of Self-Ratings of Abilities and Competencies." *Journal of Vocational Behavior*, 1987, 31, 1-13.

- Machung, A. "Playing the Rankings Game." *Change*, 1998, 30(4), 12-16.
- Marginson, S., and Considine, M. *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.
- Massy, W. F. *Energizing Quality Work: Higher Education Quality Evaluation in Sweden and Denmark*. Technical Report. National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University, Palo Alto, Calif., 2000.
- Massy, W. F. *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Boston: Anker, 2003a.
- Massy, W. F. "Access to What? Putting 'Quality' into National QA Systems." Keynote address on Quality and Standards: The National Perspective. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) Conference, Dublin, Ireland, Apr. 14-17, 2003b.
- Massy, W. F. "Auditing Higher Education to Improve Quality." *Chronicle of Higher Education*, June 20, 2003c, pp. B16-B17.
- Massy, W. F. *Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?* Paper presented at the Centre for Research in Higher Education Policies/Hedda Seminar Markets in Higher Education: Mature Economies. Douro, Portugal, Oct. 2-6, 2003d.
- Massy, W. F., and French, N. J. "Teaching and Learning Quality Process Review: What the Program Has Achieved in Hong Kong." *Quality in Higher Education*, 2001, 7(1), 33-45.
- McGuinness, A. C. "The Changing Structure of State Higher Education Leadership." In *State Postsecondary Education: Structures Handbook*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1994.
- McGuinness, A. C. "Essay: The Functions and Evolution of State Coordination and Governance in Postsecondary Education." In *1997 State Postsecondary Structures Sourcebook*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1997.
- McGuinness, A. C. "Reflections on Postsecondary Governance Changes." *ECS Policy Brief*, 2002. [<http://www.ecs.org/clearinghouse/37/76/3776.htm>]. July 2003.
- McGuire, M. D. *Validity Issues for Reputational Studies*. New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- McKeon, H. "Controlling the Price of College." *Chronicle of Higher Education*, July 11, 2003, p. B20.
- Mercer, J. "States' Practice of Grading Public Colleges Gets an F from Critics." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 1, 1993, p. A37.
- Merriam-Webster, *Dictionary*, Online. [<http://www.n-w.com/cgi-bin/dictionary>]. July 2003.

- Messick, S. "Validity." In R. L. Linn (ed.), *Educational Measurement*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1993.
- Middle States Association, Commission on Higher Education. *Student Learning Assessment: Options and Resources*. Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003.
- Miller, M. A. "Measuring Up and Student Learning." In *Measuring Up 2002*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002.
- Mississippi Steering Committee. *Building Opportunity in Mississippi Through Education: A Report from the Steering Committee for the Mississippi Leadership Summit on Higher Education*. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2002.
- Moe, T. M. "The New Economics of Organization." *American Journal of Political Science*, 1984, 28(4), 739-777.
- Moll, R. *Playing the Selective College Admissions Game*. New York: Penguin Books, 1994.
- Monks, J., and Ehrenberg, R. G. "U.S. News & World Report's College Rankings: Why They Do Matter." *Change*, 1999, 31(6), 42-51.
- Montell, G. "The Fallout from Post-Tenure Review." *Chronicle of Higher Education*, Oct. 17, 2002. [<http://chronicle.com/jobs/2002/10/2002101701c.htm>]. May 2004.
- Morgan, D. R., Kearney, R. C., and Regens, J. L. "Assessing Quality Among Graduate Institutions of Higher Education in the United States." *Social Science Quarterly*, 1976, 57, 670-679.
- Morse, R. J., Donohue, J., Sanoff, G., and Shapiro, D. "America's Best Graduate Schools." *U.S. News & World Report*, 1994, 116, 65-97.
- Mortenson, T. G. "Institutional Graduation Rates by Control, Academic Selectivity and Degree Level: 1983 to 2001." *Postsecondary Education OPPORTUNITY*, Mar. 2002a, 117, 1-6.
- Mortenson, T. G. "State Appropriations, Public Institutional Tuition Rates, and State Student Financial Aid Appropriations: FY 1975 to FY 2002." *Postsecondary Education OPPORTUNITY*, July 2002b, 121, 1-16.
- Mumper, M. *Removing College Price Barriers*. Albany: State University of New York Press, 1996.
- National Association of Independent Colleges and Universities. *Task Force Report on Appropriate Accountability: Regulations, the Responsibilities of Independence: Appropriate Accountability Through Self-Regulation*. Washington, D.C.: National Association of Independent Colleges and Universities, 1994.
- National Association of Independent Colleges and Universities. "Institu-

- ditional Examples, Profiles in Accountability." [<http://www.naicu.edu/Accountability/inst/>]. July 10, 2003a.
- National Association of Independent Colleges and Universities. *Twelve Facts That May Surprise You About America's Private Colleges and Universities*. Mar. 2003b. [<http://www.naicu.edu/pubs/NAICU12FactsNew.pdf>]. May 2004.
- National Association of State Student Grant and Aid Programs. *33rd Annual Survey Report on State-Sponsored Student Financial Aid 2001-2002 Academic Year*. New York State Higher Education Services Corporation, Apr. 2003. [<http://www.nassgap.org/researchsurveys/33%20Nassgap%20Survey%20Report%204.pdf>]. May 2004.
- National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. "Appropriations of State Tax Funds for Operating Expenses of Higher Education, 1981-82." [<http://www.coe.listu.edu/grapevine/50state.htm>]. Mar. 2002.
- National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2002*. [<http://nces.ed.gov/pubs2003/digest02/>]. Aug. 2003a.
- National Center for Education Statistics. "National Assessment of Adult Literacy." [<http://nces.ed.gov/naal/design/design.asp>]. Aug. 2003b.
- National Center for Education Statistics. "Education Directory, Colleges and Universities." *Digest of Education Statistics 2002*, Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2003c.
- National Center for Public Policy and Higher Education. *Measuring Up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000.
- National Center for Public Policy and Higher Education. *Measuring Up 2002: The State-by-State Report Card for Higher Education*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002.
- National Center for Public Policy and Higher Education. "Data Updates for the *Losing Ground* Report." San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, May 2003a.
- National Center for Public Policy and Higher Education. *Purposes, Policies, and Performance: Higher Education and the Fulfillment of a State's Public Agenda*. San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2003b.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: Department of Education, 1983.
- National Governors Association. *Closing the Gaps with Higher Productivity*. Paper presented at a meeting of the NGA Center for Best Practices, San Francisco, 2003.

- National Institute of Education. Report of the Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1984.
- National Survey of Student Engagement. *Improving the College Experience: National Benchmarks for Effective Educational Practice*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.
- National Survey of Student Engagement. *From Promise to Progress: How Colleges and Universities Are Using Student Engagement Results to Improve Collegiate Quality*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2002.
- Newman, F. "Creating an Effective Market." *Crosstalk*, Summer 2003, 11(3), 11-12. [<http://www/highereducation.org/crosstalk/ct303/voices0303-market.shtml>]. Sept. 2003.
- Nicholson, J. M. "A Guide to the Guides." *Change*, 1991, 23(6), 22-29.
- Nodine, T. "Media Coverage of Measuring Up 2000." Paper presented at the State Policy Leadership Panel of the National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, Calif., Mar. 8-9, 2001.
- North, D. C. *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- North Dakota Roundtable. *A North Dakota University System for the 21st Century: The Report of the Roundtable for the North Dakota Legislative Council Interim Committee on Higher Education*. Bismarck, N.D., May 2000. [<http://www.ndus.nodak.edu/Upload/allfile.asp?id=332andtbl=MultiUse>]. July 2003.
- North Dakota University System. *2nd Annual Accountability Measures Report*. Bismarck, N.D.: North Dakota University System, 2002. [<http://www.ndus.edu/Upload/allfile.asp?id=463andtbl=MultiUse>]. July 2003.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris, 2003.
- Osborne, D., and Gaebler, T. *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1992.
- PACAT Inc. Area Concentration Achievement Tests. [<http://www.collegeoutcomes.com>]. May 2004.
- Pace, C. R. *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Pace, C. R. *The Credibility of Student Self-Reports*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, 1985.

- Palmer, J. C., and Gillian, S. L. State Higher Education Tax Appropriations for Fiscal Years 2002–03. Center for the Study of Education Policy, Illinois State University, Jan. 2003.
- Pascarella, E. T. "Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale." *Journal of College Student Development*, 2001a, 42, 488–492.
- Pascarella, E. T. "Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close?" *Change*, 2001b, 33(3), 18–23.
- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., and Glaser, R. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2001.
- Peters, B. G., and Pierre, J. "Governance Without Government? Rethinking Public Administration." *Journal of Public Administration Research and Theory*, 1998, 8(2), 223–243.
- Peterson's Four-Year Colleges 2004*. Princeton, N.J.: Thomson-Peterson's, 2003.
- Peterson, M. W., and Vaughan, D. S. "Promoting Academic Improvement: Organizational and Administrative Dynamics That Support Student Assessment." In T. Banta and Associates (eds.), *Building a Scholarship of Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Pike, G. R. "The Relationships Between Self-Reports of College Experiences and Achievement Test Scores." *Research in Higher Education*, 1995, 36, 1–22.
- Pike, G. R. "Limitations of Using Students' Self-Reports of Academic Development as Proxies for Traditional Achievement Measures." *Research in Higher Education*, 1996, 37, 89–114.
- Pike, G. R. "The Constant Error of the Halo in Educational Outcomes Research." *Research in Higher Education*, 1999a, 40, 61–86.
- Pike, G. R. "The Effects of Residential Learning Communities and Traditional Residential Living Arrangements on Educational Gains During the First Year of College." *Journal of College Student Development*, 1999b, 38, 609–621.
- Pike, G. R. "The Influence of Fraternity or Sorority Membership on Students' College Experiences and Cognitive Development." *Research in Higher Education*, 2000, 41, 117–139.
- Pike, G. R., and Banta, T. W. "Assessing Student Educational Outcomes: The Process Strengthens the Product." *Virginia Community College Association Journal*, 1987, 2(2), 24–35.
- Pohlman, J. T., and Beggs, D. L. "A Study of the Validity of Self-Reported Measures of Academic Growth." *Journal of Educational Measurement*, 1974, 11, 115–119.

- Porter, S., and Toutkoushian, R. K. "Institutional Research Productivity and the Connection to Average Student Quality and Overall Reputation." Paper presented at the 2002 annual meeting of the Western Economic Association, Seattle, 2002.
- The Princeton Review. *Complete Book of Colleges, 2004 Edition*. New York: Random House, 2003.
- Pulley, J. L. "Stanford and Duke Consider Job Cuts." *Chronicle of Higher Education*, Nov. 15, 2002, p. A33.
- Ratcliff, J. L., Lubinescu, E. S., and Gaffney, M. *How Accreditation Influences Assessment*. New Directions for Higher Education, no. 113. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Reisberg, L. "Are Students Actually Learning?" *Chronicle of Higher Education*, Nov. 17, 2000, 47(12), A67.
- Report of the Commission on the Future of Higher Education in Virginia. *Making Connections: Matching Virginia Higher Education's Strengths with the Commonwealth's Needs*. Richmond, Va.: State Council on Higher Education of Virginia, 1996.
- Richardson, R. C., and Martinez, M. C. "New Jersey and New Mexico: Explaining Differences in Performance." [<http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/research.html>]. 2002.
- Richardson, R. C., Bracco, K. R., Callan, P. M., and Finney, J. E. *Designing State Higher Education Systems for a New Century*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1999.
- Ross, J. "Colleges Should Stop Counting Their National News Clips." *Chronicle of Higher Education*, Feb. 21, 2003, p. B16.
- Rowles, N. S. "Halfway in the Can: An Examination of Data Use in College and University Decision Making." Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 2003.
- Roy, R. M. "An Historical Study of Doctoral Program Review, 1964-77: Significant Components of Change and Type of Policy Engendered by the New York State Board of Regents." Unpublished doctoral dissertation, College of Education, SUNY Albany, 1996.
- Rugg, F. *Rugg's Recommendations on the Colleges*. Fallbrook, Calif.: Rugg's Recommendations, 2003.
- Ruppert, S. S. *Charting Higher Education Accountability: A Sourcebook on State-Level Performance Indicators*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1994.
- Ruppert, S. S. "Roots and Realities of State Level Performance Indicator Systems." In G. Gaither (ed.), *Assessing Performance in an Age of Accountability: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 91. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Ruppert, S. S. *Where We Go from Here: State Legislative Views on Higher Edu-*

- cation in the New Millennium. Washington, D.C.: National Education Association, 2001.
- Ruppert, S. S. *Closing the College Participation Gap: A National Summary*. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 2003.
- Schedler, A. "Conceptualizing Accountability." In A. Schedler, L. Diamond, and M. Plattner (eds.), *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. Boulder, Colo.: Lynne Rienner, 1999.
- Schmidt, D. "Governor of South Carolina Offers to Let Some Public Colleges Go Private." *Chronicle of Higher Education*, Dec. 8, 2003. [<http://chronicle.com/prm/daily/2003/12/2003120801n.htm>]. Dec. 2003.
- Schmitz, C. C. "Assessing the Validity of Higher Education Indicators." *Journal of Higher Education*, 1993, 64(5), 503-521.
- Scott, J. L. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 2001a.
- Scott, K. "Feds Try to Push Colleges for More Accountability." *Lansing State Journal*, June 5, 2003. [http://www.lsj.com/news/local/p_030605_college_1a-9a.html]. Sept. 2003.
- Scott, P. "Universities as Organizations and Their Governance." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*. London: Economica, 2001b.
- Selingo, J. "What Americans Think About Higher Education." *Chronicle of Higher Education*, May 2, 2003, p. A10.
- Seppanen, L. J. "Linkages to the World of Employment." In P. T. Ewell (ed.), *Student Tracking: New Techniques, New Demands*. New Directions for Institutional Research, no. 87. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Seymour, D. T. *On Q: Causing Quality in Higher Education*. New York: American Council on Education and Macmillan, 1992.
- Shakespeare, W. "The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark." [<http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/hamlet/hamlet.3.1.html>]. Nov. 2003.
- Shakespeare, W. "The Tragedy of Macbeth." [<http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/macbeth/macbeth.4.1.html>]. Nov. 2003.
- Shaman, S., and Zemsky, R. "Perspectives on Pricing." In L. H. Litten (ed.), *Issues in Pricing Undergraduate Education*. New Directions for Institutional Research, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- Shavelson, R. "Assessing Student Learning: The Quest to Hold Higher Education Accountable." Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences Seminar, Dec. 13, 2000. [<http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Presentation/Presentation%20PDF/Assessing%20student%20CASBS%20Seminar%202000.pdf>]. May 2004.
- Shavelson, R., and Huang, L. "Responding Responsibly." *Change*, Jan./Feb. 2003, 35(1), 11-19.

- Shaw, K. A. In T. J. MacTaggart and Associates (eds.), *Seeking Excellence Through Independence*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Shermis, M. D., Mzumara, H. R., Olson, J., and Harrington, S. "On-Line Grading of Student Essays: PEG Goes on the World Wide Web." *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2001, 26(3), 247-259.
- Shulock, N. "A Fundamentally New Approach to Accountability: Putting State Policy Issues First." Paper presented at the Association for the Study of Higher Education: Forum on Public Policy in Higher Education, Portland, Ore., Nov. 2003.
- Singleton, Jr., R. A., Straits, B. C., and Straits, M. M. *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Sklaroff, S. (ed.). "America's Best Colleges, 2004." *U.S. News & World Report*. Washington, D.C.: U.S. News & World Report, 2004.
- Sklaroff, S. (ed.). "America's Best Graduate Schools, 2004." *U.S. News & World Report*. Washington, D.C.: U.S. News & World Report, 2004.
- Smith, B.L.R. *American Science Policy Since World War II*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1990.
- Solomon, L.C., and Astin, A. W. "A New Study of Excellence in Undergraduate Education—Part One: Departments Without Distinguished Graduate Programs." *Change*, 1981, 13, 22-28.
- Steinberg, J., and Henriques, D. B. "When a Test Fails the Schools, Careers and Reputations Suffer." *New York Times*, May 21, 2001, p. A1.
- Sundre, D. L., and Kitsantas, A. L. "An Exploration of the Psychology of the Examinee: Can Examinee Self-Regulation and Test-Taking Motivation Predict Consequential and Non-Consequential Test Performance?" *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29(1), 6-26.
- Taft, B. *The Governor's Charge to the Commission on Higher Education and the Economy*. Columbus, Ohio: Governor's Office, 2003.
- Tan, D. L. "A Multivariate Approach to the Assessment of Quality." *Research in Higher Education*, 1992, 33(2), 205-226.
- Thompson, F., and Zumeta, W. "Effects of Key State Policies on Private Colleges and Universities: Sustaining Private-Sector Capacity in the Face of the Higher Education Access Challenge." *Economics of Education Review*, 2001, 20, 517-531.
- Thorndike, R. M. "The Washington State Assessment Experience." *Assessment Update*, 1990, 2(2), 7-9.
- Toutkoushian, R. K., Porter, S., Danielson, C., and Hollis, P. "Using Publications Counts to Measure an Institution's Research Productivity." *Research in Higher Education*, 2003, 44(2), 121-148.
- Trainer, J. F., and Sapp, M. "Identifying Measures of Quality in American Higher Education." *Case International Journal of Educational Advancement*, 2000, 1(2), 165-181.

- Trow, M. "Federalism in American Higher Education." In A. Levine (ed.), *Higher Learning in America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993, pp. 39–66.
- Trow, M. "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective." *Higher Education Policy*, 1996, 9(4), 309–324.
- Turner, C. F., and Martin, E. (eds.). *Surveying Subjective Phenomena* (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation, 1984.
- University of Missouri-Columbia. "College BASE." [http://arc.missouri.edu/collegebase/]. Aug. 2003.
- Upcraft, M. L., and Schuh, J. H. *Assessment in Student Affairs: A Guide for Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- U.S. Bureau of the Census. *Current Population Survey*. March 1947 and 1942 to 2002, March Current Population Survey (noninstitutional population, excluding members of the Armed Services living in barracks; 1940 and 1950 Census of Population (resident population). Washington, D.C.: U.S. Census Bureau, Education and Social Stratification Branch, 2003.
- U.S. Department of Education. "No Child Left Behind." [http://www.ed.gov/nclb/accountability/ayp/testing-faq.html]. Aug. 2003.
- Van Der Werf, M. "Slashing Prices Draws a Crowd." *Chronicle of Higher Education*, Aug. 1, 2003, p. A25.
- Van Liere, K. D., and Lyons, W. "Measuring Perceived Program Quality." In T. Banta (ed.), *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience*. Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1986.
- van Vught, F. "The New Context for Academic Quality." Enschede, Netherlands: University of Twente, Center for Higher Education Policy Studies. Paper prepared for the symposium, University and Society, Vienna, Austria, June 9–10, 1994.
- Vidovich, L., and Slee, R. "The Unsteady Ascendancy of Market Accountability in Australian and English Higher Education." Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Sydney University, Dec. 2000.
- Volkwein, J. F. "Responding to Financial Retrenchment: Lessons from the Albany Experience." *Journal of Higher Education*, 1984, 55(3), 389–401.
- Volkwein, J. F. "Campus Autonomy and Its Relationship to Measures of University Quality." *Journal of Higher Education*, 1986, 57(5), 510–528.
- Volkwein, J. F. "Changes in Quality Among Public Universities." *Journal of Higher Education*, 1989, 60(2), 136–151.
- Volkwein, J. F. "Using and Enhancing Existing Data to Respond to Campus Challenges." In F. K. Stage and K. Manning (eds.), *Diverse Re-*

- search *Approaches and Methods Applied to the College Environment*. New York: Brunner-Routledge, 2003.
- Volkwein, J. F., and Malik, S. M. "State Regulation and Administrative Flexibility at Public Universities." *Research in Higher Education*, 1997, 38(1), 17-42.
- Volkwein, J. F., Shibley, L. R., Mockiene, B., and Volkwein, V. A. "Comparing the Costs and Benefits of Re-Accreditation Processes at Public and Private Universities." Research paper presented at the Association for Institutional Research Forum, Tampa, Fla., 2003.
- Walleri, R. D., and Moss, M. K. *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Weber, E. "The Question of Accountability in Historical Perspective: From Jackson to Contemporary Grassroots Ecosystem Management." *Administration & Society*, 1999, 31(4), 451-494.
- Webster, D. S. "Reputational Rankings of Colleges, Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study, from Their Beginnings to the Present." In J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 8). New York: Agathon Press, 1992.
- Wellman, J. "State Accountability for Student Learning: Building Models to Connect Learning Assessments with Public Accountability Structures." Paper presented at the meeting of the National Governors Association State Accountability for Student Learning, Salt Lake City, Utah, June 2003.
- Wentland, E. J., and Smith, K. W. *Survey Responses: An Evaluation of Their Validity*. New York: Academic Press, 1993.
- Wergin, J. F. *Departments That Work: Building and Sustaining Cultures of Excellence in Academic Programs*. Bolton, Mass.: Anker, 2003.
- Westerheijden, D. F., Brennan, J., and Maassen, P. *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht, Netherlands: Lemma, 1994.
- Western Association of Schools and Colleges. *Evidence Guide—A Guide to Using Evidence in the Accreditation Process: A Resource to Support Institutions and Evaluation Teams*. Alameda, Calif.: Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities, Western Association of Schools and Colleges. Working draft, Jan. 2002.
- Western Interstate Commission for Higher Education. "The Changing Nature of Accountability." *Western Policy Exchanges*, Mar. 2002. [http://www.wiche.edu/Policy/Exchanges/WPE-changing_nature.pdf]. Aug. 2003.
- Williams, G. L. "The Marketization of Higher Education Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance." In D. D. Dill and B.

- Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Tarrytown, N.Y.: Elsevier Science, 1995.
- Winston, Jr., R. B., Miller, T. K., and Cooper, D. L. *Student Developmental Task and Lifestyle Assessment*. Athens, Ga.: Student Development Associates, 1999.
- Wolff, R. A. "Restoring the Credibility of Accreditation." *Trusteeship*, Nov.-Dec. 1993, 1(6), 20-21, 23-24.
- Yale Daily News. *The Insider's Guide to the Colleges 2004*. (30th ed.) New York: St. Martin's Press, 2003.
- Yudof, M. G. "Is the Public Research University Dead?" *Chronicle of Higher Education*, Jan. 11, 2002, p. B24.
- Zemsky, R. "Have We Lost the 'Public' in Higher Education?" *Chronicle of Higher Education*, May 30, 2003, p. B7.
- Zemsky, R., Shaman, S., and Shapiro, D. *Higher Education as Competitive Enterprise: When Markets Matter*. New Directions for Institutional Research, no. 111. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Zumeta, W. *State Policies and Independent Higher Education: A Technical Report*. Report to the Education Commission of the States, Task Force on State Policy and Independent Higher Education. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1989.
- Zumeta, W. "Meeting the Demand for Higher Education Without Breaking the Bank: A Framework for the Design of State Higher Education Policies for an Era of Increased Demand." *Journal of Higher Education*, 1996, 67(4), 367-425.
- Zumeta, W. *How Did They Do It? The Surprising Enrollment Success of Private, Nonprofit Higher Education from 1980 to 1995*. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education annual conference, San Antonio, Nov. 1999.
- Zumeta, W. "Accountability Challenges for Higher Education." *The NEA 2000 Almanac of Higher Education*. Washington, D.C.: National Education Association, 2001.