الفصل الرابع

المسؤولية والاعتماد الأكاديمي
(Accountability and Accreditation)

هل تستطيع الاصلاحات أن تضاهي الطلبات المتزايدة؟

رالف إي. وولف

لعب الاعتماد الأكاديمي دوراً محورياً في تعزيز المسؤولية وضمان الجودة في التعليم العالي الأميركي لأكثر من قرن. وقاد نجاحه واستجابته لحاجات ناشئة إلى توسع مهم لعدد وأنماط هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة، بالإضافة إلى تبني الاعتماد على النمط الأميركي في عدد من البلدان في أنحاء العالم. فقوة وتأثير الاعتماد تنشآن من عدد من الخصائص الأساسية: (1). يستخدم عملية مراجعة الأنداد التي كُيِّفت 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 تنشد الاعتماد، كتلك التي تعمل بشكل كامل على الإنترنت، ومؤسسات مسجّلة، وكليات مهنية حرّة 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 متزايدين 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، مقتضية 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 يعتنقون 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.

تحدت 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. وعمّقت 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 Harcleroad، 1983). وأسس رؤساء الكليات البارزون هيئات الاعتماد الإقليمية الست بين سنة 1885 (نيوإنجلاند) 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 وتمرير 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 نيوإنجلاند)، 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 نيوإنجلاند 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، وتعترف وزارة التربية الأميركية ومجلس اعتماد التعليم العالي بست جمعيات كهذه. وتقصر 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 حقل دراسي. فالمؤسسات متلهفة كي تلبي المعايير التي وضعتها هذه الهيئات المهنية لأن البرامج المعتمدة تُعد ذات جودة عالية.

الثالوث: ربط الاعتماد بعمليات الولاية والعمليات الفدرالية

يعمل الاعتماد داخل ما يُدعى بثالوث المصالح المتشابكة الفدرالية والخاصة بالولاية والاعتماد. وبحسب هذا الثالوث، 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 الثالوث تأثير مهم على هيئات الاعتماد ومؤسسات التعليم العالي. فعلى سبيل المثال، أصبح الاعتماد بنحو متزايد أقل طوعية لأي مؤسسة تنشد 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 تنظيماً أقل أو مراقبة أقل من هيئات الولاية. وحتى في ولايات تتمتع بمقاربات 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 عمليتها 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 والفساد 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 دراماياً من التركيز على معايير الحد الادنى 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 لوحدات 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 الجدارة 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 "لمواصلة 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 تنشد الاعتماد ولكثير من المؤسسات الأصغر التي تمتلك موارد محدودة. ولسوء الحظ، إن كثيراً من كليات الفنون الحرة الجيدة والجامعات النخبوية تتجاهل الاعتماد وتنظر 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 كمحفّز من أجل تغير ثقافي داخل المؤسسة هناك حاجة ماسة إليه.

أجريت دراسة لاثنين 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 (الرابطة 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 ذُكر 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. وتُقيَّم 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. وبسبب 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 تُشوِّه 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 وتتعش، ولكن معظم عمل هيئات الاعتماد يُنجز خلف الكواليس ويقود إلى تغير مؤسسي مهم. ورغم أن هيئات الاعتماد تحث 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 تغير مؤسسي طويل الأمد؟** في غالب الأحيان، تنخرط 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 تغير 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 تغيراً 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 حفزت 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 لمعاييره كي 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 القلق 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 والكليات الجديد ينوي بناء "ثقافة قائمة على الأدلة" ويجعل جميع المؤسسات تبني دراساتها للذات حول بينة موجودة وتقدم وثقائق 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 يتحاشى 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 دوماً، 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. وجربت 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 بولريدج 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 القومي 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، طوّر 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 تقوّم 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 المعتمِدون الإقليميون والمتخصصون على حد سواء بقوة في تدريب المُقيِّم لضمان أن كل مراجعة تستند إلى الأدلة وليس إلى الشخصية، وخاصة فيما يتعلق بتعلم الطالب. وليس واضحاً على الدوام كيف نقيّم تعلّم 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 والمقيِّمين (2003) الصادر عن مجلس لجان الاعتماد الإقليمي.

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

إن أي تغيّر في مقاييس الاعتماد هو فعال مثل العمليات التي تُستخدم لتطبيقها فحسب. وأظهر البحث الذي قامت به الجمعية الغربية للمدارس والكليات 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 بُذل جهد معتبر في بعض الهيئات لمراجعة دورة وبؤرة المراجعات، من أجل توضيح هدف كل مراجعة، ولتركيز 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. وتُراجع 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 بولريدج.

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 معتنى بها جيداً واجتماعات سنوية حول "كيفية" تقويم التعلم ويتم تأسيس برامج ومؤسسات ترتكز 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 تُقوَّم 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 لخريجيها.

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 متريا واحداً للنتيجة، الذي يجب أن يستخدم كي يحرّض 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، معرّفة 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 الملائم 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 يُمكن 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. ألغي 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 تغيرها الحقيقية وتشمل التعليم عن بعد في جميع المراجعات المؤسسية الشاملة. مع ذلك، من المرجّح 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. ونُظر 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 والصانعة 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 حرجة. 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 (بنحو خاطئ) إلى الفقدان 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 للكليات 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 للكليات والجامعات المستقلة، 1994).

تحتاج هيئات الاعتماد إلى أن تخصص انتباهاً 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 موسّعاً لاسباب 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. "سيقوّي تقديم معلومات إضافية للطلاب، والحكومة، والشعب دور الاعتماد في المجتمع. وسيغني نشر معلومات إضافية عن مكتشفات 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 مكتشفات ملائمة وصارمة حول الجودة والفعالية. وبما أن الاعتماد يشدد أكثر على تعلم الطلاب، هناك حاجة إلى أن يكون هناك كشف أيضاً حول كيفية توقّع هيئة الاعتماد من المؤسسات أن تظهر إنجاز الطالب الأكاديمي وأن تبلغ عن مكتشفات حول فعالية الجودة التعليمية للمؤسسة. ومن المرجّح 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. وسيُحدد مسار الاعتماد، وكذلك بعض قيم وخصائص نظام التعليم العالي الأميركي الجوهرية، اعتماداً على طريقة حلّ 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 الجوهري نفسه للتنظيم الذاتي سيتغيران دراماياً. 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 أمتن. 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 ويوثّقها.

هوامش

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