

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).

وسيقترض 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 فنسبف وجهة نظرنا حول "المسؤولية الجديدة" ونسبف أسبابنا من أجلها. وفي القسم الثالث، سنفتتح 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.

ومُنحت 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؛ وبتعليم 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 أتموا 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 أتموا درجة بكالوريوس. الأعداد بدون كسور.
المصدر: المكتب الأميركي للإحصاء السكاني، آذار 2003.

ووسعت 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، المسؤولية 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 لبيكل 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 والفرديّة 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 متواصلًا، 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 (بالم 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 تبغى 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 وانهتصصيل 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 ينظر 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 تتبأ 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).

واعتمد 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 التغيير 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 تغيير 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 السرب 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 مرجح. 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 التغيير التعليمي الكبير غير مرجح.

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 والتحصّل. وإذا غابت هذه القيادة المشتركة، فإن تدخلات السياسة العامة المضادة للإنتاج باسم المسؤولية العامة مرجّحة؛ وسوء استخدام الرأئز المقنن 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 بإسهامات الكليات والجامعات. وتضع أولويات للدعم المادي.

سنجادل أن السبب الرئيسي لعجز جميع أنظمة المسؤولية الخاصة بالولاية في السنوات الأخيرة، وبينها جميع برامج التمويل، 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 وسائل 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 لتحويل 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 تقييم 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 الرعاة.
- 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 بطاقت 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 يفاوضوا 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 آ 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 الرياضيات	امتحان التعيين المتقدم	المستوى الأعلى في الرياضيات	امتحان دخول الكلية

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	قدرة الأسرة على الدفع في كليات	قدرة الأسرة على الدفع في كليات	المساعدة المالية المستتدة	الكليات ذات السعر المنخفض
المحلي	الأربع سنوات العامة	الأربع سنوات الخاصة	إلى الحاجة	ديون الطلاب المنخفضة
الإتمام: كم من الطلاب يحصلون فعلياً على الشهادات والوثائق؟				
عودة الطلاب في كليات العامين	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 تستمدها الولاية من سكانها المتعلمين في الكلية؟				
راشدون بشهادة 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؟				
مُنحت 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.