الفصل الثاني

الاعتماد

اختبار إنجاز المهمة

إن الحصول على شهادة من كلية معترف بها يعادل -بالنسبة لكثيرين- الحصول على منتج رفيع معترف به. والواقع أن الاعتماد هو على الأرجح شكل ضمان الجودة الأكثر شهرة واحتراماً بين أولياء الأمور، ولدى مسؤولي الحكومة وأصدقاء مدنيين آخرين للتعليم العالي الأمريكي. ويمكن القول: إنه في نظام تربوي متنوّع كهذا، يمكن أن تكون هذه العملية المرنة التي تعزز كلاً من التقويم الداخلي والخارجي هي الطريقة الأكثر فعالية للحكم على جودة الكليات والجامعات ودرجة تحقيقها لمهماتها المعلنة. وتكمن المفارقة في أن هذه العملية يمكن أن تكون أكثر تعرضًا للانتقاد على نطاق واسع.

وسيوضح هذا الفصل كيف أن الاعتماد يُستخدم كأداة لضمان الجودة. ويتبع التاريخ الموجز للاعتماد تصنيفًا للوكالات المعتمدة عبر النمط والوظيفة. ويشتمل هذا أيضاً على وصف وظائف الاعتماد في التحسن والمسؤولية، والتغيرات التي طرأت أخيراً في الفلسفة والمعايير والمنهج، بما فيها الانتقال المهم في التشديد من عملية التوجه إلى النتائج أو توجّه الأداء. ونختتم الفصل بتحليل وتقويم المشكلات والمسائل الحالية المتعلقة بالاعتماد.

طبيعة الاعتماد ووظيفته

بالرغم من أن نظام كلية المجتمع لدينا هو بشكل متميز أمريكي التصميم، فإن مظاهر كثيرة من النظام الجامعي الأمريكي الأرقى صيغتْ وفق مواصفات التعليم العالي الأوروبي. فالفرق الرئيس بين الأنظمة الأمريكية والأوروبية، وأنظمة أخرى أيضاً، يكمن في درجة سيطرة الحكومة. ذلك أن كثيراً من البلدان الأوروبية والبلدان

الأخرى فيها وزارات للتعليم تمارس سيطرة مباشرة على الجامعات. ففي بعض البلدان -على سبيل المثال- يتم تعيين الأساتذة عبر نظام قومي. أما في الولايات المتحدة، فإن حكومات الولايات مخوّلة بفرض سلطانها القضائي على الجامعات، وتمنح تراخيص عمل لكل من المؤسسات الخاصة والعامة. ويمكن أن يكون النموذج المعقد لهذه المؤسسات والتعقيد في نماذج توجيه الجامعة مصدراً للفوضى بالنسبة لبعض المربّين الأجانب. ولن يكون صحيحاً على الأرجح القول: إن نماذج التوجيه يمكن أن تربك الأمريكيين أيضاً، بما فيه أولئك الذين يعملون داخل الكليات والجامعات.

كان دور الحكومة الفدرالية في التعليم العالي الأمريكي بعيداً ومحدوداً نوعاً ما. فالاستثناءات التاريخية الواضحة كانت قانون منح الأراضي لعام 1862 وقانون شرعة الحقوق من أجل الدعم المالي بعد الحرب العالمية الثانية. وواصلت الحكومة الفدرالية التركيز على الدعم -المنح والبحث والتسهيلات، وإلى ما هنالك- ولكنها زادت نوعاً ما من تركيزها على ضمان الجودة فقط معتمدة على الاعتماد، ووكالات الولاية من أجل هذه الإجراءات. إن الجزء الفدرالي في القضية التي أحاطت بالتعديل الرابع عشر مثال على نشاط كان له تأثير حاد ومباشر في التعليم العالي الأمريكي. وبالرغم من هذا فإن التعليم العالي في الأمة ما يزال حراً نسبياً من تحكم الحكومة الفدرالية بضمان الجودة.

وأدت سياسة عدم التدخل التاريخية إلى تنوع كبير بين الكليات والجامعات من ناحية المهمة والتنظيم والمنهاج والجودة. وابتُكر الاعتماد كطريقة «لتوليد شكل للتنظيم من تنوع متزايد بين المؤسسات... وهذه ظاهرة خاصة بالولايات المتحدة»[1]. فمثلاً، إن جمعية الكليات والمدارس الإعدادية للولايات الجنوبية، التي صارت فيما بعد الجمعية الجنوبية للكليات والمدارس، تأسست في العام 1895. وبالرغم من أنها لم تتأسس في الأصل كي تخدم وكالة اعتماد كما نعرفها اليوم، فإن الجمعية وضعت في البداية أهدافاً ثلاثية هي:

1. لتنظيم المدارس والكليات الجنوبية من أجل التعاون والمساعدة المتبادلة.
2. لرفع معيار المنحة كي تحدث انتظام متطلبات الدخول.
3. لتطوير المدارس الإعدادية ولعزل هذا العمل عن الكليات[2].

لم يكن النظام التربوي للجنوب مؤهلاً كي يُعدّ «كنظام» في ذلك الوقت. «كان بائساً ومفتقراً للموارد في مجالات حياتية كثيرة، وبدت العيوب التربوية الجنوبية مدهشة، بخاصة لأولئك الذين يعتقدون أن التحسن التربوي كان المدخل إلى التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. وبينما كانت المشكلات هائلة كانت المسألة التي جذبت انتباه مؤسس الرابطة، هي كيف ننظّم العلاقات بين كليات المنطقة والمدارس الثانوية»[3]. وبسبب حاجة الطلاب، فإن أولئك الذين عُدّوا نوعاً ما أكثر تقدماً أغرتهم الكليات كي يغادروا المدارس الثانوية من أجل أن يدخلوا الكلية باكراً. وفي معظم الحالات، كانت الكليات آنذاك تبني مناهجها كي تشمل الصفوف الإعدادية التي كانت أكثر ملاءمة للمستوى الثانوي. وفي عام 1899 قال رئيس جامعة ساوث كارولاينا، ف.سي. وودوارد:إن مغادرة أفضل الطلاب في المدارس الثانوية أضعف تلك المدارس وقلل من جودة تعليم الذين تبقوا فيها. وأضاف أيضاً أن إضافة الطلاب غير المعدّين بشكل كاف كان بالكاد بركة للكليات. وبرأيه، إن قسماً تمهيدياً للكلية عمل «كنوع من المستشفى الجامعي للضعفاء فكرياً والجانحين دراسياً»[4]. وبسبب هذه الأنشطة والافتقار إلى المعايير والتنظيم، انخفضت معايير النظام والمنحة على المستويات جميعها.

واعترف مؤسسو الجمعية الجنوبية بهذه الدورة الماكرة من الفوضى، وحاولوا تشكيل جمعية مهمتها تسهيل جو النقاش والجدل حول مسائل كهذه. وما نتج من جهود هذه الجمعية الأولى كان بداية المعايير لقبول الطلاب في التعليم العالي في الجنوب، ومن ثم تركيز الكليات والجامعات على دورها القانوني لتقديم تعليم عال وليس ثانوياً. وأجبرت الضرورة والافتقار إلى التنظيم الجمعية فيما بعد على تأسيس متطلبات للأعضاء، ومعايير لتقويم الأعضاء والمتقدمين للعضوية[5].

إن الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية «يتألف بشكل نموذجي من الاعتماد من قِبل هيئة اعتماد إقليمية أو مهنية على أن برنامجاً، أو مؤسسة يقرّان بشكل عام بمجموعة ملائمة من الأهداف التي تم إنجازها»[6]. ثمة تعريف آخر هو: «عملية تقوم بمقتضاها مؤسسة تعليم ما بعد ثانوي بتقويم أنشطتها التعليمية، كلياً أو جزئياً،

وتنشد حكماً مستقلاً كي تؤكد أنها تنجز بشكل جوهري أهدافها، وأنها بعامة مساوية في الجودة لمؤسسات تعليم ما بعد ثانوي مشابهة»[7]. ويحدد راتكليف ولوبينسكو وجافني (2001) أهداف الاعتماد كالآتي:

- توليد التميّز عبر تطوير معايير وخطوط هادية لتقويم الفعالية.
- تشجيع التحسين عبر دراسة ذاتية وتخطيط مستمرين.
- الضمان للموكّلين الخارجيين أن برنامجاً له أهداف معرفية واضحة وأغراض ملائمة، ويصون الهيئة التعليمية والتسهيلات لتحقيقها، ويوضح أنه يكملها، ومن المحتمل أن يستمر في فعل ذلك.
- تقديم النصيحة والمشورة لبرامج جديدة ومؤسسة في عملية الاعتماد.
- ضمان أن البرامج تتلقى دعماً كافياً وحرة من التأثير الخارجي، الذي يمكن أن يعيق فعاليتها وحريتها في البحث[8].

إن كلمة «اعتماد» غالباً ما تُستخدم بشكل خاطئ ومتبادل محل «منح شهادة» أو «ترخيص». وبينما يُعدّ الترخيص وضعاً خاصاً بمؤسسة أو أحد أجزائها، فإن منح الشهادة ينطبق عادة على فرد أو يوحي بعملية تحدد أن هو أو هي حقّقا متطلبات في مجال عمل معيّن، ويمكن أن يمارسا العمل في ذلك الحقل.

إن الترخيص هو أيضاً مصطلح قابل للتطبيق على فرد بدلاً من مؤسسة. فالترخيص الذي يتصل بالاعتماد ومنح الشهادة في غالب الأحيان هو العملية التي يُمنح بمقتضاها الفرد السلطة للممارسة في حقل معيّن. وهذا يتسلسل من تشغيل السيارة إلى جراحة الدماغ، ومن الحلاقة إلى قيادة طائرات الجمبو. ويصف الفصل الخامس كيف تتداخل مفاهيم الاعتماد ومنح الشهادة والترخيص في برامج مهنية عدة، ولكن لكل منها طبيعة خاصة وهدف. وفي هذا الفصل نحن نفرّق على أي حال بينها، ونركّز على كيف ولماذا يخدم الاعتماد كمؤشر على الجودة.

ومن بين الأهداف العديدة المفيدة للاعتماد، هناك اثنان يُعدّان جوهريان هما ضمان الجودة والمساعدة في تحسين المؤسسة أو البرنامج. وعلى نحو محدد، إن اعتماد مؤسسة أو برنامج يقول للجمهور بعامة ولزبائن المؤسسة بخاصة إن لديها مهمة وأهدافاً ملائمة، وموارد ضرورية لتحقيق هذه الأهداف، وتاريخاً وسجلاً يوضحان أنها ستستمر في إنجاز هذه الأهداف[9].

وتُخدم حاجات جمهور الزبائن حين يحقق الاعتماد أهدافه في ضمان الجودة والتحسين المؤسساتي أو تحسين البرنامج. ويُخدم الجمهور العام عبر التأكيد له أن المؤسسة أو البرنامج تم تقويمهما داخلياً وخارجياً، وينسجمان مع التوقعات العامة في التعليم العالي. يستفيد الجمهور العام حين يمكن أن نؤكد له أن المؤسسة المعتمدة لديها أنشطة مستمرة وواضحة تُعدّ ملائمة لتمكين المؤسسة من تحسين نفسها باستمرار، وللقيام بتعديلات ضرورية لإدخال التغييرات في المعرفة والممارسة في ميادين مختلفة من الدراسة. ويقلل الاعتماد من الحاجة إلى تدخل الوكالات التنظيمية لأن المؤسسات المعتمدة مطالبة بتقديم الحفاظ على الجودة.

يفيد الاعتماد الطلاب بطرق عديدة. يضمن لهم أن المؤسسة المعتمدة تأسست كي تكون مقنعة وقادرة على تلبية حاجاتهم، وتسهّل نقل الرصيد بين المؤسسات، وتعزز القبول في برامج شهادات الدراسات العليا، وتخدم بوصفها شرطاً -في بعض الحالات- للدخول في المهن.

وتستفيد المؤسسات أيضاً من الاعتماد. فهناك أولاً الحافز لتقويم ذاتي دوري وتحسن مستمر. ويساعد الاعتماد المؤسسات على اكتساب الجدارة لنفسها ولطلابها في برامج حكومية معيّنة، ومساعدة خاصة للتعليم العالي ويساعد المؤسسات في منع محدودية التفكير عبر وضع توقعات ذات مدى قومي. ولكن الفائدة الأكثر صلة بموضوع هذا الفصل هي السمعة المعززة للمؤسسة المصدقة، وذلك بشكل رئيس بسبب الاحترام العام العالي للاعتماد.

ومن المتفق عليه أن الاعتماد يستند إلى تقويم الأداء أو البرنامج المؤسساتي إزاء معايير محدودة. ويمكن أن يكون هناك من ثمّ تنوع قابل للفهم بين المؤسسات المعتمدة،

وهذا نقص معروف سنعالجه في نهاية هذا الفصل. ونشير هنا فقط إلى أنه دون اعتماد ستكون درجة التنوّع أكبر بكثير، وسيلحق أذىً خطراً بقدرة العامة على تمييز الاختلافات بين مؤسسات جودة ملائمة، وبين تلك التي لا توجد فيها جودة ملائمة. ودون اعتماد، تتفاقم نزوات دراسات السمعة بشكل كبير (انظر الفصل الثالث عن وضع مراتب الكليات وتصنيفها).

ولا يدرك الجمهور العام دوماً قيمة الاعتماد بشكل كامل كما يحدث في المهن المنظّمة. ويفيد الاعتماد المهن بطرق ثلاث رئيسة: (1) يسهّل مشاركة المزاولين في وضع المتطلبات للاستعداد في الدخول إلى المهنة؛ (2) يمكّن ممثلي المهن المتعاقبة من المشاركة في تقويم جودة وملاءمة وفعالية برامج التحضير المهنية، وفي الجمع بين النظرية والتطبيق؛ (3) يعزّز الوحدة عن طريق الأنشطة التعاونية للمزاولين، والممثلين من الذراع المحضّر، والطلاب الذين ينشدون الدخول إلى المهنة. أخيراً، إن ضمان الجودة مهم للهيئات المهنية المتنوّعة وكذلك للمؤسسات والطلاب والجمهور العام. إن المهنيين غالباً ما ينخرطون في تزكية مؤسسات معيّنة للطلاب وفي نقل ملاحظاتهم وأحكامهم للطلاب، وأولياء الأمور عن جودة المؤسسة أو غياب هذه الجودة.

وكما أشرنا من قبل، إن الاعتماد هو نظام تقويم طوعي غير حكومي، يهدف جزئياً إلى تأسيس وصيانة المعايير التربوية، وهذه مسؤولية تؤديها سلطات الحكومة المركزية في كثير من البلدان. وبالرغم من أن الاعتماد يبقى عملية طوعية خاصة، فإن شروطاً وحقائق معيّنة نقلته إلى وضع شبه حكومي. فالعمل من قبل منظمات الحكومة المموِّلة، والمؤسسات والموظفين والمستشارين والجمعيات المهنية أسهم كثيراً في هذا الانتقال. مثلاً، أسست وزارة التربية نظام اعتماد لاعتماد الوكالات. ومن أجل أن تشارك مؤسسات التعليم العالي وطلابها في القانون رقم (4) لبرامج المساعدة المالية الفدرالية، يجب الحصول على الاعتماد من وكالة اعتماد معتمدة. في هذا الخصوص، إن مؤسسة تختار ألا تعتمد تفعل ذلك على مسؤوليتها الخاصة.

مراقبة الاعتماد

بعد دمج لجنة الاعتماد القومية واتحاد اللجان الإقليمية لاعتماد التعليم العالي، تم تأسيس مجلس التعليم ما بعد الثانوي في 1975 كجمعية اعتماد قومية غير حكومية لتنسيق؛ واعتماد أنشطة الاعتماد في الولايات المتحدة. وحاول مجلس التعليم ما بعد الثانوي «توليد وتسهيل دور الوكالات المعتمدة في تعزيز وضمان جودة وتنوع التعليم ما بعد الثانوي الأمريكي»[10]. وكما أشار بلولاند (2001) إن مجلس التعليم ما بعد الثانوي «تم تصوره وتأسيسه في وجه توقعات مختلفة جداً، ومعارضة من قبل الدوائر الرئيسة المنخرطة في الاعتماد: وكالات الاعتماد المؤسساتية، وهيئات الاعتماد المختصة، والكليات والجامعات»[11].

إن الاعتماد الفعلي للمؤسسات والبرامج لم يقم به مجلس التعليم ما بعد الثانوي. لقد اعترف المجلس، ونسّق وراجع عمل هيئات تصديقه[12]. ونشدت الجمعية أيضاً أن تقدم قيادة قومية للتصديق، ولتحسين الفهم الكلي للتصديق، ولنشر الأبحاث عن الاعتماد، وللإشراف على الأنشطة الفدرالية والخاصة بالولاية التسعينيات خصوص الاعتماد[13].

في أوائل التسعينيات، ظهر السخط من مجلس التعليم ما بعد الثانوي في الأفق. ففي 27 آذار 1991، نُشر مقال في كرونيكل أوف هاير إوديوكيشن تحدث عن عدم الرضى من قيادة مجلس التعليم ما بعد الثانوي، كما عبّر عنه رؤساء وكالات الاعتماد الإقليمية. وزعموا أن مجلس التعليم ما بعد الثانوي قدم قيادة محدودة أو توجيهاً محدوداً عن المسائل الرئيسة التي تواجه وكالات الاعتماد، وعبروا عن إمكانية الانسحاب من تحت مظلة مجلس التعليم ما بعد الثانوي[14]. ويقول بلولاند (2001) أيضاً: إن «لجان الاعتماد الإقليمية شَكَتْ من دفع حصص كبيرة من أموال مجلس التعليم ما بعد الثانوي العاملة دون صوت متناسب في صناعة القرار في المجلس»[15]. ولم يقتصر الشقاق الداخلي على الجمعيات الإقليمية. بل شعرت وكالات الاعتماد المختصة كما لو أنها هوجمت بشكل جماعي من قبل الجمعيات الإقليمية أما الأعضاء الذين لم يكونوا كليات تجارية مانحة للشهادة، فشعروا بسخط كبير، عارفين أن بعض الأعضاء شعروا بأنهم «هامشيون بالنسبة لمشروع التعليم العالي»[16].

ولقد أثّرت العوامل الخارجية أيضاً على عمل مجلس التعليم ما بعد الثانوي. وشهد الربع الأخير من القرن العشرين كثيراً من المستثمرين المهتمين بالجودة الواضحة والمدعّمة في التعليم العالي، الذين بدؤوا يصبحون أكثر قوة في طلب أدلة متزايدة على الاستخدام العقلاني للحصص المالية التي تُمنح للمؤسسات. وبدأ الطلاب وأولياء الأمور ينشدون مستويات أكبر من الراحة شاعرين أن إكمال الشهادة الجامعية سيقدم ضماناً لمستقبل مشرق. وبدأت وكالات الولاية والوكالات الفدرالية تطلب المزيد من الأدلة بأن الكليات والجامعات تؤدي مهمتها، وتنتفع بشكل متزايد من التمويل الفدرالي وتمويل الولاية المحدودين بشكل ملائم. إن تعيين قيمة الكليات والجامعات وتحديد مراتبها ظهر في صحف ومجلات مثل يو. إس. نيوز أند وورلد ريبورت، تايم ونيوزويك ومني. وكان هذا التدخل من قبل وكالات الولاية والوكالات الفدرالية وتأثيرات تحديد المراتب، وتعيين القيمة «تنافساً مباشراً مع نظام الاعتماد في تعريف عمل التعليم العالي والحث على التغيير في كيفية هذا العمل»[17].

وكما تواصل نقد التعليم العالي، تواصل أيضاً نقد الاعتماد. وقُدمت تعديلات عام 1992 في قانون التعليم العالي دليلاً على أن الكونغرس شعر أنه يجب توسيع دور وكالة الاعتماد وتوحيد مقياسه أكثر. وتوسعت المتطلبات التي يجب أن تلبيها وكالات الاعتماد من أجل أن تكون مؤهلة لاعتراف وزارة التربية. وشملت التعديلات بنداً خاصاً بأن وكالات الاعتماد يجب أن تقيّم المؤسسة في اثني عشر مجالاً بما فيه عروض المنهاج، والأوراق الثبوتية لأعضاء هيئة التدريس ونسب التعيين في الوظائف. وبالإضافة إلى ذلك، اشتملت التعديلات على تأسيس وحدات مراجعة للتعليم ما بعد الثانوي الخاص بالولاية. ويجب على هذه الوحدات أن تراجع المؤسسات التي اعترفت وزارة التربية أنها أظهرت معايير مراجعة سابقة معينة[18]. وبالرغم من أنها لم تحصل على التمويل، فإن الفكرة القانونية بأن هناك حاجة إلى وحدات المراجعة كانت ضربة للاعتماد وفكرته عن التنظيم الذاتي. وأكد رئيس مجلس ما بعد التعليم الثانوي كينيث بيرن في عام 1993 أن «الاعتماد يُرى الآن كجزء من المشكلة، وليس كجزء من الحل»[19].

تم توجيه اللوم لمجلس التعليم ما بعد الثانوي لأنه لم يحل كثيراً من هذه المسائل المتعلقة بالاعتماد. وازدادت حالات السخط، وأدت إلى الانسحاب في شباط 1993

من عضوية جمعيات الاعتماد الإقليمية الست في البلاد التي كانت أعضاء في مجلس سياسة الرئيس الخاص بالاعتماد (سنستفيض في الحديث عن هذه الجمعيات في القسم التالي). وبعد أن خسر (40%) من دخله صوّت أعضاء إدارة مجلس التعليم ما بعد الثانوي على حله في نهاية العام[20].

بعد أن تم حلّ مجلس التعليم ما بعد الثانوي، قامت مجموعة من (28) عضواً من مديري وكالات الاعتماد الإقليمية والمديرين التنفيذيين لجمعيات التعليم العالي، الذين كانوا أعضاء في مجلس سياسة الرئيس الخاص بالاعتماد، ورؤساء كليات وجامعات عدة، وممثلين عامين بتشكيل مجلس إدارة السياسة القومية الخاص بالتعليم العالي. وعبر الجهود المطولة لهذه المجموعة، والعمل اللاحق لمجموعة من (25) عضواً من رؤساء الكليات والجامعات والمستشارين الذي مُنحوا اسم مجموعة عمل الرئيس، تم الوصول إلى اقتراح لتشكيل مجلس لتصديق التعليم العالي[21]. وقُدِّمَ الاقتراح آنذاك لدوائر الاعتماد المختلفة من أجل الاعتماد.

وتلقى الاقتراح دعماً إيجابياً جيداً. ومن بين الكليات والجامعات الألف وستمئة وثلاث التي قامت بالاستفتاء صوّت (54%) وصادق (94%) منها على تأسيس مجلس اعتماد التعليم العالي[22]. وأيّدت أربع من جمعيات الاعتماد الست الاقتراح. غير أن لجنة جمعية نيوإجلاند للمدارس والكليات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، صوتت ضد الاقتراح بينما لم تتخذ لجنة الجمعية الغربية للمدارس والكليات الخاصة بالكليات والجامعات الرئيسة أي موقف. وصادقت وكالات أخرى كالمجلس الأمريكي للتربية وجمعية الكليات والجامعات على الاقتراح[23]. وهكذا تم تأسيس مجلس اعتماد التعليم العالي في 1996 كمؤسسة قومية خاصة غير ربحية؛ كي تنسق أنشطة الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية. وحالياً يمثل المجلس أكثر من (300) كلية وجامعة و(60) مصدِّقاً قومياً وإقليمياً مختصّاً[24].

وضع مجلس اعتماد التعليم العالي الذي يحكمه مجلس إدارة مؤلف من (17) عضواً من رؤساء الكليات والجامعات وممثلي المؤسسات والأعضاء العامين أهدافاً

تشمل الدفاع والخدمة والاعتراف. وبوصفه مدافعاً عن الاعتماد، إن المجلس هو الصوت القومي الرئيس في مسائل الاعتماد في الكونغرس ووزارة التربية، وأمام الجمهور العام وقادة الرأي والطلاب والعائلات والجمهور العالمي. ويبذل المجلس جهوداً كي يخدم جماعة التعليم العالي والجمهور العام عبر تشكيل مجموعة قومية من الخبراء لمعالجة مسائل في الاعتماد الطوعي والجودة التربوية. ويقوم مجلس اعتماد التعليم العالي بالتدقيق والاعتماد للتأكد من جودة منظمة الاعتماد الإقليمية والقومية والمختصة[25].

وكما هو الأمر مع معظم المنظمات الجديدة، وإذا ما وضعنا في ذهننا السخط الذي ليس حديثاً من مجلس التعليم ما بعد الثانوي، إن مجرد تأسيس مجلس اعتماد للتعليم العالي لا يمنحه الغطاء المطلوب كي يقدم دعماً وتوجيهاً فعّالاً للاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث كان هناك مهمات ضخمة متضمنة في أهداف الجمعية الأولى كتأمين الدعم القوي للأعضاء، واتصالات التعبئة الفعالة مع الحكومة، وآليات نشر المعلومات الحاسمة عن الاعتماد لدوائر متنوّعة. وبحسب بلولاند (2001): «حين دخل مجلس اعتماد التعليم العالي الأعوام الأولى من القرن كانت المؤسسة ما تزال في بدايتها. وعلى أي حال، كان يلعب باطراد دوراً حيوياً وملائماً ومفيداً في تعزيز إسهام الاعتماد في تحسين الجودة في التعليم العالي. وستولّد مواصلة مناهجه الشرعية الأخلاقية والمعرفية، التي ستؤدي إلى نضج ونجاح مجلس اعتماد التعليم العالي، وتجنّبه الانزلاق في الإهمال المبكر»[26].

هيئات الاعتماد

إن اعتماد المؤسسات كوحدات كلية يتم بشكل كبير عن طريق ست هيئات اعتماد مؤسساتية قومية وست جمعيات اعتماد إقليمية. فالهيئات القومية هي جمعية اعتماد كليات حزام الكتاب المقدس*، ومجلس اعتماد الكليات والمدارس المستقلة، ومجلس التعليم والتدريب عن بعد، ورابطة المدارس اللاهوتية في الولايات المتحدة وكندا،

* منطقة في الأصقاع الجنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية يُعتقد أنها معروفة بنزوعها إلى التمسّك بحرفية الكتاب المقدّس.

وجمعية المدارس الحاخامية والتلمودية المتقدمة. وتشمل الهيئات الإقليمية جمعية الولايات الوسطى للكليات والمدارس، وجمعية نيوإنجلاند للمدارس والكليات، والجمعية الشمالية الوسطى للكليات والمدارس، وجمعية الشمال الغربي للمدارس والكليات، والجمعية الغربية للمدارس والكليات. وهناك داخل الهيئة الإقليمية لنيوإنجلاند هيئة مختصة تعتمد البرامج المهنية والتقنية، هي لجنة جمعية نيوإنجلاند للمدارس والكليات الخاصة باعتماد المؤسسات التقنية والمهنية.

وتضم جمعيات الاعتماد الإقليمية حالياً أكثر من (3000) مؤسسة معتمدة وتسجِّلُ الهيئات المعتمدة القومية الست (1778) مؤسسة معتمدة، تعتمد (75%) منها هيئتان فقط هما: مجلس اعتماد الكليات والمدارس المستقلة ولجنة اعتماد المدارس المهنية والكليات التقنية.

وتعكس الهيئات الخمس وأربعون المتخصصة والمعترف بها من مجلس اعتماد التعليم العالي تغطية واسعة وتغايراً معتبراً. وتتسلسل التخصصات من اعتماد البرامج في التعليم الطبي إلى برامج في التعليم الموسيقي، ومن التصميم الداخلي إلى إدارة المكتبات، ومن الصحافة إلى العمل الاجتماعي. إن معظم الهيئات المختصة هي قومية في مداها، وقلة منها تملك أقسامًا لبرامج فمثلاً، تعتمد لجنة اعتماد برامج التعليم الصحي المتحدة البرامج في (23) قسماً. وكقاعدة عامة، تتطلب هيئات الاعتماد المرخصة اعتمادًا مؤسساتياً من قبل الجمعية الإقليمية أو القومية الملائمة كشرط سابق. إن معظمها مستقل باستثناء ارتباطها بمجلس اعتماد التعليم العالي.

إن الصعوبات التي تواجهها بعض المؤسسات في تلبية شروط هذا العدد الكبير من مجموعات الاعتماد كثيرة. مثلاً، زار أحد مؤلفي هذا الكتاب مركز علوم صحة رئيسي كجزء من استعداد الجامعة الأولي للاعتماد الإقليمي. وتعمل تلك الجامعة بمعدل دراسة اعتماد أو زيارة واحدة أو أكثر كل عام. إن استثمار الوقت والموهبة والنقود للحفاظ على النموذج المتواصل من الزيارات معتبر ومهم. وقد قال رئيس الجامعة:

إن الناس في الجامعة يقومون بدراسة للذات، وهذا موضوع آخر يتعلق بالاعتماد، سنعالجه في نهاية هذا الفصل.

وفيما يتعلق بالتنسيق المركزي لمجلس الاعتماد التعليم العالي، ثمة صعوبات في الشبكة المختلطة من متطلبات الاعتماد والتوقعات والسياسات المرتبطة بذلك. فالتغيرات في التعليم العالي - كازدياد التعليم عن بعد والتركيز على نتائج الطالب - تتطلب أن تقوم عمليات الاعتماد بتبني هذه التطورات بسرعة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يواصل مجلس اعتماد التعليم العالي القيام بحملة فعّالة ضد الشكوك المتواصلة للجمهور وولايتنا والحكومات الفدرالية من أجل التنظيم الذاتي.

عملية الاعتماد

أثناء عملية الاعتماد، من المطلوب من المؤسسات أن تفحص أهدافها وسياساتها ومنجزاتها، وطرقها؛ وأن تفكر بنصيحة الخبير، والاقتراحات وتوصيات فريق زائر؛ وأن تطوّر إستراتيجيات للتعامل مع توصيات الفريق الزائر. وفي الواقع إن كل هيئة اعتماد تقتضي أن تحافظ المؤسسات على برامج من أجل الدراسة الذاتية المتواصلة، والتحسين المرتبط مع مفهوم المراجعة الدورية.

وبالرغم من أن وكالات الاعتماد المتنوّعة تمتلك سماتها الخاصة المميّزة ومتطلباتها، فإن الطرق التالية موظفة جوهرياً في جهود مؤسسة كي تصبح معتمدة، إما كليّاً أو من أجل برامج منفصلة[27].

- يقوم أعضاء هيئة التدريس، ومديرو وموظفو المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي بدراسة للذات مستخدمين مجموعة جمعية الاعتماد من التوقعات حول الجودة (المقاييس والمعايير) كدليل لهم.
- يقوم فريق من النظراء تختارهم جمعية اعتماد بمراجعة الدليل، ويزور الفريق الجامعة كي يقابل هيئة الأساتذة والموظفين، ويكتب تقريراً عن تقويمها بما فيه توصية للجنة (مجموعة من نظراء الهيئة التعليمية والمهنيين) هيئة الاعتماد.

- تراجع مؤسسة الاعتماد التي توجّهها مجموعة من التوقعات حول الجودة والاستقامة الدليل والتوصية، وتصدر الحكم، وتوصل القرار إلى المؤسسة وزبائن آخرين بشكل ملائم.

وكملاحظة خاصة على الفريق في موقع الزيارة أن هذا التقويم الذي يقوم به الفريق الزائر من المعلمين النظراء يشكل عنصراً أساسياً في عملية الاعتماد. ففي بعض عمليات الاعتماد في تخصصات خارج التعليم -ترخيص المستشفيات، مثلاً- يقوم مهنيون بدوام كامل بهذه الزيارات ويصدرون هذه الأحكام. أما في الكليات والجامعات، فيتألّف فريق التقويم بشكل طبيعي من هيئة مدرسين نظراء ومديرين من مؤسسات أو برامج من مهمة مشابهة. من ثمّ إن مقياس الأداء المقبول عن معايير الأداء يكمن في قيم وأحكام هذه الفرق الزائرة. ويجب أن نذكر أيضاً أن الاختيار الأصلي وتعريف معايير الاعتماد يُنجزان في مجالس تمثيلية للمندوبين الرسميين. ذلك أن مفهوم «أحكام النظراء» يحدد عملية الاعتماد كلها، ويشكل الأساس الفلسفي لهذه المنهجية الأمريكية لضمان الجودة.

ويقدّم الشكل (2.1) مخططاً لعملية الاعتماد. ولا تصف الخطوة (8) في هذا المخطط بشكل كامل القرارات المختلفة التي يمكن أن تُتخذ. وبالرغم من أن أفعال القرار هذه يمكن أن تختلف باختلاف الجمعية، فهي تتنوّع من فعل إيجابي بشكل كامل -الاعتماد الأصلي أو إعادة التأكيد- إلى «ملاحظة» أو وضع «إنذار» يتطلّب أن تقوم المؤسسة أو البرنامج ببعض التحسينات في مقاييس أو معايير معيّنة داخل المدة الزمنية المحدّدة. وسيكون الفعل السلبي المطلق، (بالطبع) إنكار الاعتماد أو تعليق الوضع المعتمد لبرنامج أو مؤسسة. وكما يشير الشكل، تسمح عملية استئناف للمؤسسة أن تتحدى الأفعال.

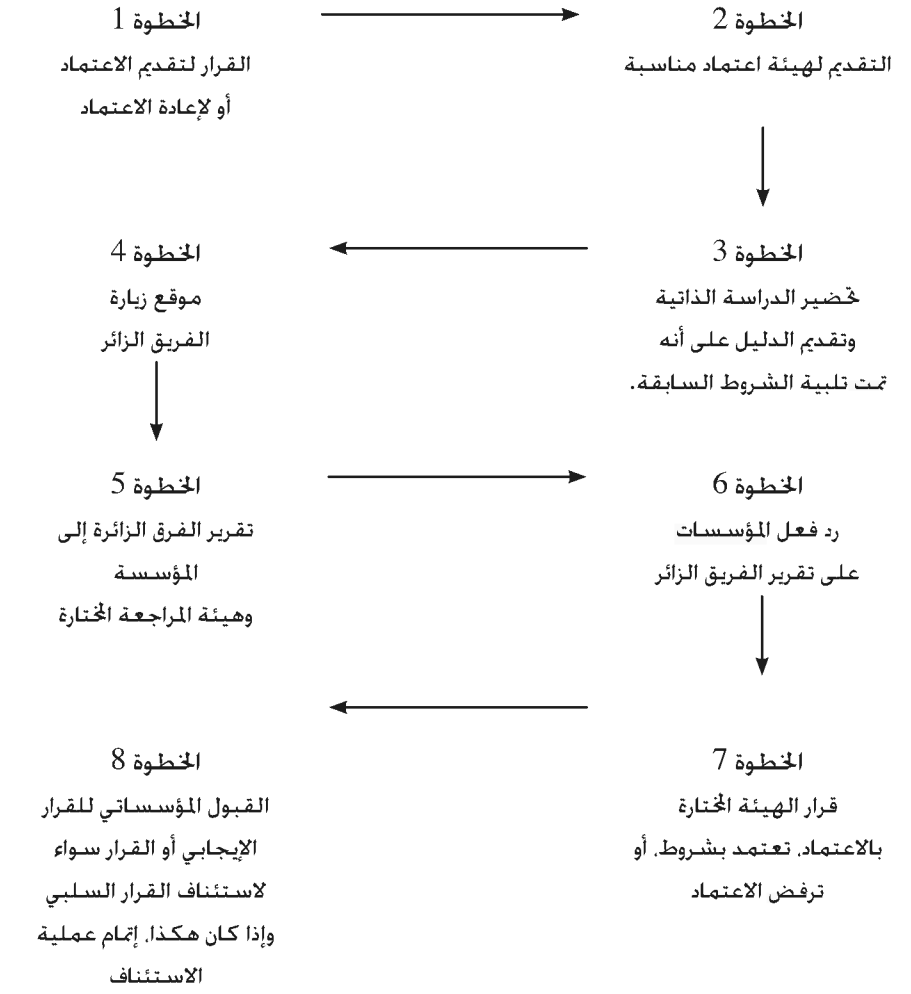
ويُمنح الاعتماد لمدة محددة، عادة من خمس إلى عشر سنوات، ولكن هيئات الاعتماد تستطيع أن تراجع المؤسسات أو البرامج في أي وقت من أجل خطأ أو حين يتم تغيّر جوهري، (مثلاً) كتوسع مقترح لمستوى الخريجين.

من الواضح أن الطرق والأفعال المطلوبة لتحقيق وصيانة الاعتماد المؤسساتي أو البرامجي طويلة، ومستهلكة للوقت، ومكلفة مادياً ومضيّعة لوقت الموظفين المكرسين للعملية. إن الوقت والمال يُنفقان بشكل جيد -على أي حال- حين يتم تعزيز الفعالية التربوية بعملية الاعتماد وحين تنظر الدوائر المؤسساتية إلى الوضع المعتمد كضمان للجودة.

كما أشرنا، إن هذه السياسات والإجراءات والآليات هي جوهرية نفسها سواء في اعتماد المؤسسة ككل، أو في اعتماد البرامج في مجالات الاستعداد المهني. إن الاعتماد في الحقل الطبي مهم بحيث -عدا في حالتين أو ثلاث- يتطلب كل من منح الشهادة والترخيص التخرج من مدرسة معتمدة[28]. وتسعى البرامج في التعليم الطبي التي تقود إلى شهادة دكتوراه في الطب في الولايات المتحدة وكندا إلى الاعتماد عبر لجنة الارتباط الخاصة بالتعليم الطبي. ذلك أن هذه الهيئة التي تخضع لإشراف مشترك، ويُعيّن موظفوها، وتُموّل من قبل مجلس التعليم الطبي للجمعية الطبية الأمريكية والجمعية الأمريكية لكليات الطب، ويُعترف بها من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي، إن هذه الهيئة خدمت بوصفها وكالة اعتماد قومية لبرامج في التعليم الطبي منذ 1942.

الشكل 2.1

خطوات وتسلسل عملية الاعتماد



وتبدأ عملية الاعتماد المتناغمة مع العملية الشاملة الملخصة سابقاً، بدراسة ذاتية مؤسساتية يتبعها زيارة فريق إلى الموقع. يحضّر الفريق تقريراً مكتوباً يصف برنامج التعليم ويتحدث عن تقيد المدرسة بكل من معايير الاعتماد. وتتخذ لجنة الارتباط الخاصة بالتعليم الطبي قرار الاعتماد، الذي يُنقل فيما بعد إلى المؤسسة. وتوجد شروط بالنسبة للمؤسسات؛ كي تستأنف قرارات عدم الاعتماد. إن المدة الاعتيادية للاعتماد الكامل هي سبع سنوات.

وثمة هيئتان للاعتماد في ميدان التعليم القانوني: (1) مجلس قسم التعليم القانوني والقبول في جمعية نقابة المحامين الأمريكيين و(2) جمعية كليات المحاماة الأمريكية. إن كلاً من هاتين الهيئتين يعترف بهما مجلس اعتماد التعليم العالي. وبالرغم من أن لكل منها مهمات مشابهة بخصوص الاعتماد، فإن مجلس جمعية نقابة المحامين الأمريكية يمنح الاعتماد لكليات المحاماة في الولايات المتحدة، بينما توضح جمعية كليات المحاماة إذا كانت برامج الأعضاء تقود إلى درجة مهنية في القانون، دكتوراه في القانون أو بكالوريوس في القانون. وتعمل الهيئتان بشكل منفصل وتجمعها علاقة متبادلة. وعلى أي حال، إن برامج جمعية كليات المحاماة المعتمدة جميعاً هي أيضاً معتمدة من قبل قسم جمعية نقابة المحامين الخاص بالتعليم القانوني والقبول في النقابة. إن الاعتماد من قبل مجلس جمعية نقابة المحامين هو بشكل مفهوم طلب بالدرجة الأولى للعمل من قبل كليات القانون، لأن معظم الولايات لن تسمح للمتقدمين بالجلوس في الامتحان من أجل نقابة الولاية، إلا إذا تخرجوا من كلية قانونية صادق عليها مجلس جمعية نقابة المحامين. إن عملية الاعتماد بالنسبة للوكالتين مشابهة للعملية العامة الموصوفة في الشكل 2.1.

لقد كان اعتماد برامج التمريض مسؤولية الرابطة القومية للتمريض سابقاً. حيث تؤدي هذه الرابطة التي تأسست عام 1952 عبر دمج عدة مؤسسات تمريض قومية مع الرابطة القومية لتعليم التمريض، دور الاعتماد عن طريق أربعة مجالس مراجعة، واحد منها لبرامج البكالوريوس وشهادة الماجستير، وبرامج شهادة مرافقة، وبرامج دبلوم، وبرامج تمريض تطبيقي. إن كل مجلس مراجعة يمنح السلطة لتحديد وضع اعتماد البرامج التي تم تقويمها. وتتألف عملية الاعتماد من استشارة أولية للموظفين، ودراسة ذاتية مؤسساتية، وزيارة الفريق إلى الموقع، وتقرير الفريق، وتقويم الموظفين لتقرير الفريق واستجابة المؤسسة، ومراجعة كل المواد عبر مجموعة مراجعة تقويمية تمتلك خبرة معينة بالبرامج، وقرار اللجنة والإحالة إلى ندوة استئناف عند الرغبة. ويُعترف برابطة التمريض القومية ومجالس مراجعتها الأربعة من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي، وهي مسجلة كوكالة اعتماد قومية معترف بها من قبل وزارة التربية الأمريكية.

إن وكالة الاعتماد الجديدة التي ظهرت أخيراً هي لجنة تعليم التمريض الجامعي. تأسست عام 1996 من قبل الجمعية الأمريكية لكليات التمريض، وبدأت اعتماد البرامج في 1998. وبينما تعتمد رابطة التمريض القومية برامج على مستويات مختلفة، فإن لجنة تعليم التمريض الجامعي تعتمد فقط البرامج على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا[29]. إن عملية الاعتماد هي نفسها تماماً كالتي وُصِفتْ سابقاً: دراسة ذاتية تكملها المؤسسة؛ فريق تقويم من النظراء يزور البرنامج لتقويم التقيد بالمعايير؛ تستجيب المؤسسة للتقرير الذي قدمه فريق التقويم؛ يقرر مجلس لجنة تعليم التمريض الجامعي منح أو رفض أو إعادة تأكيد أو سحب الاعتماد؛ وتراجع اللجنة بشكل دوري البرامج المعتمدة بين التقويمات في الموقع من أجل الإشراف على التقيّد المتواصل[30]. ويعترف بلجنة تعليم التمريض الجامعي مجلس اعتماد التعليم العالي، وهي مسجلة كوكالة اعتماد معترف بها قومياً من قبل وزارة التربية الأمريكية.

وكما هو الأمر مع معظم هيئات الاعتماد المتخصصة -بما فيه الاثنتان الموصوفتان سابقاً- يجب أن تعتمد برامج التمريض في مؤسسات التعليم العالي -على سبيل المثال- من قبل لجنة ملائمة لهيئة اعتماد إقليمية. إن متطلب الأهلية الإضافي هو المصادقة دون شرط من قبل مجلس تمريض الولاية.

ومنذ 1954 كانت سلطة برامج الاعتماد القومية لإعداد المدرسين في يد المجلس القومي لاعتماد إعداد المدرسين. وقبل 1952، وُجد نظام قريب من الاعتماد، عالجته الجمعية الأمريكية للكليات وإعداد المدرسين، وهو حالياً صاحب أسهم رئيس في المجلس القومي لاعتماد تعليم المدرسين. وكان الأعضاء المؤسسون لهذا المجلس جمعية التعليم القومي ومجلس مسؤولي مدارس الولاية الرئيسين.

إن مجلس اعتماد إعداد المدرّسين هو عضو في مجلس اعتماد التعليم العالي وتنظّمه وزارة التربية الأمريكية. وأسّس المجلس نظاماً معقّداً من تسعة شروط سابقة يجب أن تُلبّى قبل أن تتقدم عملية الاعتماد. مثلاً، يقتضي أحد هذه الشروط السابقة من الوحدة أن تقدّم دليلاً مقنعاً، على أنها تمارس تقويماً منهجياً لبرامجها (بما فيه تقويم لأنظمة تقويمها ولأداء مرشّحيها). وحالما تلبي مؤسسة الشروط التسعة،

تصبح عملية الاعتماد مشابهة جداً لتلك الموصوفة في القانون والطب والتمريض. ويجب أن تُنجز دراسة ذاتية ويتبعها زيارة للموقع. ثم يُقدم تقرير الفريق الزائر وتقرير متابعة من المؤسسة للجنة تدقيق في وحدة تابعة لمجلس إدارة الاعتماد، وهو أحد مجالس إدارة الحكم الأربعة في مجلس اعتماد إعداد المدرّسين. وتفحص لجنة التدقيق تقرير الفريق وتقوم بتوصية لمجلس إدارة الاعتماد -الذي يعمل ككل- وينظر في التوصية ويشتغل عليها.

وبالرغم من التحسينات التي تتم عبر الأعوام، فإن اعتماد إعداد المدرسين على المستوى القومي مقيّد بعوامل وظروف خارج سيطرة المهنة أو هيئة الاعتماد. إن عاملاً مقيّداً خطراً هو غياب الصلة بين الاعتماد ومنح الشهادة/ الترخيص. ويعني هذا أنه في معظم الأحيان، لا تعتمد إجازة الولاية على إكمال المتقدم لبرنامج إعداد مدرّس مصدّق من المجلس القومي لتصديق إعداد المدرسين. ويخدم غياب الصلة في بعض الحالات كغياب للحافز في بعض برامج إعداد المدرّسين في طلب وضعية الاعتماد من المجلس القومي لاعتماد إعداد المدرّسين.

وبينما تظهر عمليات الاعتماد على أنها متماثلة بشكل كبير بالنسبة لكل من وكالات الاعتماد المؤسساتية والبرامجية، هناك اقتراحات للانحراف عن العرف المتبع. فمثلاً، خضعت لجنة كليات رابطة الكليات والمدارس الجنوبية لدراسة مكثفة، شملتْ معايير اعتمادها وإجراءات اعتمادها في العامين الماضيين. وقدمت اللجنة لأعضائها اقتراحاً من أجل التغيير في اجتماعها السنوي عام 2001. فبعد أن صادق عليه الأعضاء بفارق كبير سوف يتم تغيير عملية اعتماد اللجنة الحالية بشكل فعّال، كي يسمح بعملية دراسة ذاتية أقصر بكثير. وبتركيز أكثر على خطة من أجل التحسين المؤسساتي. يأتي مثال آخر من الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والمدارس. في عام 2000 طبقت هذه الجمعية عملية بديلة طوعية لعملية تصديقها التقليدية تُدعى مشروع تحسين الجودة الأكاديمية. لا تهدف عملية هذا المشروع لقياس مؤسسة إزاء مجموعة من المعايير الدنيا القابلة للتطبيق على المؤسسات جميعها، ولكن لمساعدة المؤسسة في إنجاز أهدافها ومهماتها الخاصة. وفي كل ثلاث أو خمس سنوات، تضع

المؤسسات المشاركة أهدافها الخاصة ووسائل قياس تقدمها. ويساعد في العملية ممثلون من مؤسسات نظيرة[31].

إن الاعتماد ليس عملية تامة بأي طريقة. ولكنه يمكّن مؤسسات التعليم العالي من أن تشرح لزبائنها التزامها بالجودة، ذلك أن هذه أفضل عملية متاحة لنا اليوم. فضلاً عن ذلك، إن الحصول على وضعية الاعتماد دليل واضح على أن برامجها حققت اختبار مراجعة النظير، وأن خريجي البرامج المعتمدة يحملون «وضع أمان الممارسة» داخل العالم المهني الملائم.

تطور الاعتماد

كما نوّهنا سابقاً، استُهل الاعتماد على أنه طريقة لإنجاز توحيد قياسي معقول في التعليم العالي، فهو هكذا يخدم حاجة عامة عبر المساعدة في تعريف المهمات المؤسساتية، ومن أجل تعزيز الترابط فيما بينها، ومساعدة الجمهور العام في التعرف على الجودة وتقديرها. ويُنظر إلى الخطوط المرشدة للاعتماد الطوعي ومعاييره على أنها مفضّلة للتحكم والتنظيم من قبل الحكومة المركزية. فقد نشأت الحاجة إلى نوع ما من الاعتماد أولاً مع مشكلات مرتبطة بالتعريف المؤسساتي، والاختلافات الواسعة في الجودة المؤسساتية دون أساس مقبول بشكل واسع لتحقيق الجودة، وصعوبات واجهها الطلاب والمؤسسات في نقل الأرصدة الدراسية.

إن المؤشر الأول، الذي يُذكر أحياناً بشكل خاطئ على أنه أول اعتماد، هو القانون الذي سُنّ في 1787 في نيويورك، الذي اقتضى من مجلس إدارة الولاية «أن يزور جميع الكليات في الولاية مرة في العام»[33]. وبالرغم من أن هذا كان تطوراً مهماً وبحثاً عن المعايير، لم يكن النشاط اعتمادًا بالمعنى الأفضل للمفهوم.

خدم عمل الجمعية الطبية الأمريكية في 1904 أيضاً كبشير بالاعتماد، ولكن عملية الاعتماد الأولى قامت بها جمعية طب العظام الأمريكية، التي بدأت بمراجعة المدارس واعتمادها في عام 1901. وفي 1904 أنشأت الجمعية الطبية الأمريكية مجلساً للتعليم الطبي طوّر بعد عام نظام تعيين للقيمة لكليات الطب. وعمل المجلس بسرعة،

وقام بـ «عمليات التفتيش» في 1906 ونشر قائمته الأولى من التصنيفات في 1907. وقدم التعاون مع مؤسسة كارنيجي في دراسة للتعليم الطبي تقرير فليكسنر الشهير في 1910. حيث مهّد هذا التقرير الطريق أمام تصميم كلية الطب في جامعة جون هوبكنز كنموذج أولي، وأدى أيضاً إلى إغلاق كثير من «الكليات المتدنية». وبالرغم من أن هذه الأفعال لم تكن اعتمادًا كما عُرف فيما بعد إلا أنه كان لها تأثير مستمر على التعليم الطبي، وأسست نموذجاً ما يزال محترماً اليوم من قبل المهن الأخرى، بالرغم من أن قلة طبقته بشكل كامل[34].

إن مظاهر عديدة من عمل فليكسنر تستحق أن نستفيض في شرحها. أولاً -وبشكل ملحوظ- لم يكن فليكسنر طبيباً. والواقع أنه رأى أن الخارجين عن الحقل، يمكن - عبر تطبيق الحس العام والتجربة غير المقيدة- أن يكونوا مجهزين بشكل فعال للحكم على تخصص على غرار الخبراء به: «يمتلك الخبير موقعه بالتأكيد؛ ولكن لو طُلب مني اقتراح الطريقة الأكثر وعداً لدراسة تعليم القانون، فإنني سأنشد إنساناً عادياً وليس أستاذاً في القانون؛ أو من أجل الطريقة الأمثل للتحقيق في تدريب المدرّس، فإن آخر شخص سأفكر في توظيفه سيكون أستاذ تربية»[35]. بالإضافة إلى ذلك، لم يكن فليكسنر دوماً ميالاً إلى الانتقادات المجاملة، والتقويمات اللطيفة، والنصيحة الغامضة في مراجعاته. لقد اختتم تقويمه لإحدى المدارس بما يلي: «إن المدرسة عار على الولاية التي سمحت قوانينها بوجودها»[36]. سنشرح المسألة المتعلقة بخبير من خارج التخصص مرة ثانية في خاتمة هذا الفصل.

إن الاعتماد الأول الذي حدث في البلاد لمؤسسة تعليم عال حصل في حوالى 1910، وقامت به الرابطة الشمالية الوسطى للكليات والمدارس الثانوية مستخدمة معايير تم تطويرها في 1909. ونشرت المؤسسة قائمتها الأولى من المؤسسات المعتمدة في 1913 [37].

بعد أن أوردوا عشرة أحداث مهمة تمت بين 1862 (وتمرير قانون منح الأراضي) و1914 (وتمرير قانون سميث- ليفر وتأسيس جمعية الكليات الأمريكية)، ذكر يونغ، تشامبرز، كيلز وزملاؤهم (1983) لقد وُلد الاعتماد في أثناء مدة تخمّر وأمل»،

واكتسب «سمات المجتمع الذي أنتجه؛ المثالي، والمحفّز ذاتياً، وذو الذهن الإصلاحي والراغب بالتحسين الذي يؤمن بالمبادرة الفردية والعمل الجماعي الطوعي، وغير الواثق بالحكومة (بالرغم من أنه ينظر إلى الحكومة بوصفها تجسيداً للقدرة الكلية على تصحيح الأخطاء)»[38].

متغلّباً على المشكلات المرتبطة بالتعريف انتقل الاعتماد بسرعة إلى اهتمام وأهداف نظام أعلى، ومؤسِّساً، (مثلاً) متطلبات عضوية للجمعية الشمالية الوسطى وجمعية كليات الطب الأمريكية. وحصل تطور رئيس في عام 1929 حين عيّنت لجنة التعليم العالي التابعة للجمعية الشمالية الوسطى لجنة لتنقيح المعايير. شمل عمل هذه اللجنة (57) مؤسسة ونتج عنه تقرير من سبعة أجزاء. أطلق التقرير سياسة تركت تأثيراً متواصلاً على الاعتماد الإقليمي والمهني، وبالأخص أن المؤسسات سيتم تقويمها بحسب أهدافها وليس بمعايير اعتباطية. قاد هذا الفعل إلى عملية الدراسة الذاتية التي بقيت مجسدة في الواقع في جهود الاعتماد جميعها[39].

سيتجاوز الوصف الكامل لتطور الاعتماد ونشوئه منذ بدايته هدف هذا الفصل. ولهذا سنقدم لمحة موجزة عن التغيرات الرئيسة في الاعتماد عبر تاريخه البالغ (90) عاماً. ومرة أخرى، إن العمل الشامل الذي قام به كينيث ي. يونغ وزملاؤه (1983) وثيقة تعدّ مرجعاً رئيساً:

1- تغيّر عالم الاعتماد مع تغيّر مفهوم التعليم العالي. بدأ كإحدى الكليات التي تمنح شهادة، وكجامعات تقدم برامج أكاديمية تقليدية، وتخدم بشكل رئيس طلاباً يداومون وقتاً كاملاً فور تخرجهم من المدارس الثانوية. والآن يوصف بشكل أكثر صحة كتعليم ما بعد ثانوي يتألف من تنوع يتوسع دوماً من المؤسسات والبرامج وأنظمة الإرسال، التي تشمل تنوعاً متنامياً من الطلاب من الأعمار جميعها بأهداف تعليمية مختلفة بشكل واسع.

2- ازداد المشاركون في الاعتماد بشكل درامي منذ الحرب العالمية الثانية، حين كانوا يتألفون بشكل رئيس من ست جمعيات إقليمية وقلة من الجمعيات المهنية

الرئيسة. ويعترف مجلس اعتماد التعليم العالي اليوم بست هيئات اعتماد قومية و(45) هيئة مختصة. حصلت أكثر من (3000) مؤسسة على الاعتماد في واحدة أو أكثر من هذه الهيئات، وحصل كثير من البرامج داخل هذه المؤسسات على الاعتماد من قبل واحدة، أو أكثر من هذه الهيئات المختصة.

3- في أثناء الخمسة والسبعين عاماً الماضية تغير كل من الفلسفة والتطبيق: من منهجية كمية إلى واحدة تعتمد أكثر على العوامل النوعية؛ من النظر إلى المؤسسات كما لو أنها كلها متشابهة إلى الاعتراف بفردية المؤسسات وتشجيعها؛ من الاعتماد الكبير على المراجعة الخارجية إلى التشديد على التقويم الذاتي والتنظيم الذاتي؛ ومن التركيز على الحكم (القبول أو الرفض) إلى هدف تشجيع المؤسسات ومساعدتها كي تحسّن باستمرار جودتها التعليمية.

4- تغيّر الاعتماد عبر الأعوام مع تغيّر توقعات المجتمع. وإذا ما عدنا في الذاكرة نجد أن التوقعات الأولية للاعتماد تبدو بالأحرى عادية، مثلاً تطوير إجماع حول معنى مدرسة ثانوية، كلية أو مدرسة مهنية. واليوم، إن المجتمع يبني توقعات عالية على هيئات الاعتماد؛ وفي الواقع يساعد الاعتماد في تحديد الأهلية لتمويل معيّن، ولتعريف مقتضيات الترخيص في مهن عديدة، وللمساعدة في اتخاذ قرارات عن توظيف الخريجين ومنح التمويل للمؤسسات.

5- بدأ الاعتماد بمزيج من الدعم والتشكيك ولكن بقليل أو دون تدخل حكومي. ومع مرور الوقت والمتطلبات المتزايدة للمسؤولية من الكليات والجامعات، تم فحص الاعتماد بشكل كبير، وأثيرت الأسئلة حتى حول ملائمة الاعتماد لتحديد الجودة المؤسساتية. هكذا، ازداد تدخل الحكومة.

وكما في البداية، ما يزال الجمهور العام لا يفهم بشكل كامل أهمية الاعتماد وقيمته. فالمواطن العادي يمتلك على الأرجح إيماناً راسخاً بأن «المؤسسة المعتمدة» يمكن أن تكون مؤسسة تمتلك جودة أكثر مما لو لم تكن معتمدة، ولكن الجمهور يمكن ألا يفهم سوى بعض التعقيدات والفروق الدقيقة الكامنة في كون المؤسسة معتمدة وبقائها هكذا.

كان التغير المرحب به في الاعتماد، الذي سبّبته الطلبات المتزايدة من أجل المسؤولية المؤسساتية، هو الانتقال من التركيز على المعايير الكمية إلى المعايير النوعية -انتقال من التغذية إلى التغذية المرتجعة- وتصميم عمليات تقويم مؤسساتية محددة للمساعدة في تلبية هذه المعايير. وبُذلت الجهود المنسّقة في الأعوام الأخيرة، وخصوصاً في جمعيات الاعتماد الإقليمية، للطلب من المؤسسات كي تضع الأهداف بطريقة واضحة قابلة للقياس، لوصف الطرق المستخدمة في تحقيق تلك الأهداف، ولتحديد المؤشرات المستخدمة في تحديد درجات التحقيق، ثم تقديم الدليل على أن الأهداف قد تحققت. يقترح هذا الانتقال ربط النقاشات المؤسساتية والبرامجية حول الجودة بسؤال بسيط لكنه قوي: كيف نعرف أننا نمتلك الجودة؟ وأين الدليل؟

استهلّت الجمعية الجنوبية للكليات والمدارس هذه الحركة في العام 1984 حين تبنّت معياراً جديداً في الفعالية المؤسساتية كجزء من محاولتها لربط تقويم النتيجة بعملية الاعتماد. مشيرةً إلى أن الجودة المؤسساتية لا تعتمد على عمليات المؤسسة التعليمية ومواردها فحسب، وإنما أيضاً على استخدامها الناجح لتحقيق الأهداف الموضوعة، وتعتقد الجمعية الجنوبية للكليات والمدارس أن «المؤسسات جميعها لديها التزام أمام كل جماهيرها؛ كي تقوّم الفعالية وتستخدم النتائج في تخطيط مستمر وعملية تقويم تستند إلى الهدف»[40].

اتبعت الجمعية الغربية للمدارس والكليات مسار الجمعية الجنوبية وراجعت معايير عدة لإدخال التركيز الجديد على التقويم، وقدمت للمؤسسات الأعضاء خطوط توجيه للتطبيق[41]. واعتمدت لجنة مؤسسات التعليم العالي (الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والمدارس) على بيان تقويم وإنجاز أكاديمي للطلاب، يبيّن أن إنجاز الطالب عنصر فعّال في تقدير الفعالية المؤسساتية الإجمالية[42]. ونقّحتْ لجنة مؤسسات التعليم العالي الخاصة بجمعية نيوإنجلاند للكليات والمدارس معيارها في التقويم والتخطيط؛ كي تطلب بشكل واضح من المؤسسة أن تجمع بشكل منهجي، وتستخدم المعطيات الضرورية لدعم جهودها في التخطيط ولتعزيز الفعالية المؤسساتية.

ولا يقتصر التركيز المتزايد على هذه المجالات على هيئات الاعتماد الإقليمية. فقد طبقت كثيرٌ من وكالات الاعتماد المتخصصة والقومية معايير تقويم تتعلق بالتخطيط والتقدير في آن واحد معاً. إن كتاب مجلس إدارة اعتماد الهندسة والتقنية 2000-2001 -معايير اعتماد البرامج الهندسية- يطالب بأن «تمتلك البرامج جميعاً عملية تقويم بنتائج موثّقة. يجب تقديم الدليل بأن النتائج تُطبق من أجل المزيد من تطوير وتحسين البرنامج». ويطالب مجلس اعتماد المدارس والكليات المستقلة مؤسساته المعتمدة جميعاً بأن تتبنى تقويماً مؤسساتياً، وتضع خطط تقويم وتخطيط يجب أن تقوم بها لضمان الدرجة المثلى من الفعالية في البرامج والخدمات التعليمية جميعها. إن المؤسسات جميعها مطالبة أيضاً بتقديم معطيات التقويم المجموعة، والمعلومات المتعلقة بأولئك المنخرطين في تقويمه، والدليل على أن المعطيات استخدمت لاتخاذ قرارات تتعلق بتحسين الفعالية المؤسساتية. أي أن تكون في قلب العملية، إذا صح التعبير.

ومن الواضح أن هيئات الاعتماد استجابت لتحدي المطالبة بشرح أفضل للفعالية المؤسساتية، بما فيه إنجاز الطلاب. ولقد تواصلت العملية. وكما ذكرنا سابقاً، انخرطت الجمعية الجنوبية للكليات والمدارس في مشروع تنقيح معايير اعتماد رئيس. كان هدف محاولة الجمعية -التي تتميّز بمشاركة عالية- هو الحفاظ على التركيز على الجودة عبر دليل التقيد بالمعايير المؤسسة، وذلك (1) لزيادة الفعالية من خلال إنقاص عدد المعايير، واختصار الوقت المطلوب حالياً من أجل دراسة الذات الشاملة، وزيادة الاعتماد على الاستقامة المؤسساتية، و(2) تحسين الفعالية عبر تركيز مراجعات الاعتماد وزيادة فرص المؤسسات؛ كي تفحص المسائل المتعلقة بشكل مباشر بتعزيز جودتها مع انتباه خاص إلى نتائج تعلُّم الطالب[44].

وبدأت الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والمدارس أيضاً برنامجاً مشابهاً سمّته «إعادة هيكلة التوقعات: الاعتماد 2004». كانت مساعي الجمعية تهدف إلى «نقل التركيز في الاعتماد من وصف وتقويم الموارد إلى الفعالية التربوية والتحسين والالتزام والتجديد»[45].

ولا نستطيع إنهاء هذا النقاش حول تطور الاعتماد دون أن نناقش بشكل موجز ظاهرة حديثة نوعاً ما، ولكنها تتوسع باستمرار في التعليم العالي أدت إلى نشوء درجة صحية من الانتباه من قبل معظم وكالات الاعتماد، وهي التعليم عن بعد. وثمة سبب معتبر لهذا الانتباه. ففي 1997 ـ 98 قدمت (44%) من مؤسسات التعليم العالي تقريباً مناهج تعليمية عن بعد، وكان هذا زيادة قد بلغت الثلث منذ 1994ـ 95. وكان رقم التسجيل النهائي في مناهج الدراسة ما بعد الثانوية المانحة للدرجة (1,363,670) في 1997 - 98 [46].

ويتحدى التعليم عن بعد كثيراً من الفرضيات الجوهرية التي تحيط بالتعليم العالي الذي يتمتع بالجودة. هل يمكن أن تُقدم المناهج التعليمية ذات الجودة دون التواصل وجهاً لوجه مع مدرسين ونظراء مؤهلين؟ إذا أنقصنا الطوب والملاط (المباني الدراسية) ومتطلبات حضور الطالب هل يمكن تحقيق نتائج الطلاب المرغوبة؟ وكما قالت جوديث إيتون (2001)، رئيسة مجلس اعتماد التعليم العالي: «سواء كان ظهور التعليم عن بعد يعبر عن نهاية الجامعات التقليدية -كما يقول بعضهم- أو إذا كان يمثل إضافة قوية بشكل خاص إلى مجموعة متنامية من خيارات الإرسال من أجل التعليم العالي، فإن الحقيقة الباقية هي أن التعلم عن بعد يحدث تأثيراً قوياً في عملية التعليم العالي»[47]. وتشمل الأمثلة على هذه التأثيرات ظهور مزودين جدد للتعليم، وتوظيف تقنيات تعليمية بديلة، وإعادة تنقيح مواصفات عمل الهيئة التعليمية، وإدخال أفراد مؤهلين فنيًا بوصفهم عنصراً أساسياً لفريق الإرسال التعليمي.

وأيضاً يطرح التعليم عن بعد تحديات جديدة على مساعي الاعتماد. فقد نظرت الحكومة الفدرالية بشكل تقليدي إلى الاعتماد كي تضمن بشكل أفضل حضور قدرة إدارية مؤسساتية في إدارة المساعدة الفدرالية المالية للطلاب، الذين يسجّلون في مؤسسات تعليم عال. ولكن هذا هو العنصر الرئيس: أولئك الحاضرون بأجسادهم. ومع وصول التعليم عن بعد -إذا لم يختف هذا العنصر الأساسي- فإنه على الأقل يغير التعريفات من الحضور الجسدي إلى الحضور عبر شبكات الاتصال الإلكترونية. هل بوسع الحكومة الفدرالية الشعور بالراحة من أن التنظيم الذاتي سيظل صالحاً في البيئة المتجددة بما يكفي، بحيث إن السيطرة الفدرالية الإضافية لن تُطبق؟

وفي وجه هذه البيئة المتجددة، يجب أن يعالج الاعتماد أسئلة أساسية مهمة ويعمل عليها. كيف يمكن أن تحدد الجودة بشكل أفضل في مقررات وبرامج التعليم عن بعد؟ هل مقاييس ومعايير الاعتماد الحالية المستخدمة للمناهج والبرامج الموجودة في الجامعات ملائمة لبرامج مناهج التعليم عن بعد؟ يقترح إيتون (2001) أن هناك خمس مسؤوليات لجماعة الاعتماد ستساعد المؤسسات والبرامج في تقديم التعليم عن بعد:

1. تحدِّد السمات المميّزة لإرسال التعليم عن بعد، سواء في خلفيات تقليدية أو إن كان يقدمه أحد المزوّدين الجدد.
2. تعدِّل توجيهات الاعتماد وسياساته أو معايير ضمان الجودة داخل بيئة مميزة للإرسال.
3. تخصص انتباهاً زائداً لنتائج إنجازات الطلاب وتعلمهم في سياق التعليم عن بعد.
4. تعمل مع الحكومة لتعديل فهم السياسة الحالية في استخدام أموال المساعدات الفدرالية، وفي ضمان الجودة في خلفية التعلم عن بعد، بينما تحافظ على الالتزام المشترك بالتنظيم الذاتي عبر الاعتماد الطوعي والمحافظة على استقلالية المؤسسات.
5. تتولى المزيد من المسؤولية لمعالجة المصلحة العامة في جودة التعليم العالي كفرص التعلم عن بعد وتقدم التنوع والتوسّع[48].

لقد حاول كثيرٌ من المعتمدين والمنظمات المرتبطة بهم أن يعالجوا هذه المهمات التي اقترحها إيتون، وأشاروا في كثير من الحالات أو طلبوا أو اقترحوا توجيهات من أجل مناهج التعلم عن بعد وبرامجه. فقد اتفقت جمعيات الاعتماد الإقليمية الست على توجيهات معيّنة لمناهج وبرامج التعلم عن بعد. «إن أي مؤسسة تقدّم التعلم عن بعد من المتوقع أن تلبّي متطلبات هيئتها الاعتمادية الإقليمية، وأن توجهها مبادئ لجنة الولايات الغربية الخاصة بالتعليم العالي»[49]. وتعالج هذه التوجيهات مجالات التقويم والتقدير

والمنهاج والتوجيه والمكتبة ومصادر التعلم وخدمات الطلاب والتسهيلات والتمويل. ومن المتوقع أن تعالج المؤسسات كلاً من هذه التوجيهات في دراساتها للذات.

وصمّم مجلس اعتماد التعليم العالي والمركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي واختبرا ما شعرا أنه بديل لمعايير الاعتماد والمراجعة، أي مجموعة من مقاييس الكفاءة التي تشدد بشكل خاص على نتائج الطلاب والإرسال عبر التعليم عن بعد. تعالج المقاييس نتائج الطلاب وتحصيلهم، والاستجابة للطلاب والتنظيم والدعم المؤسساتي. وتشمل الكفاءات المحددة «كل درجة وورقة رصيد تقتضي إكمال الطالب الناجح لتقويم معرّف، أو مجموعة من التقويمات تشمل نتائج التعلم المحددة» و«معايير لتقويم أداء الطلاب في التقدير مؤسسة بوضوح، كما هو محدّد في منشورات المؤسسة، وتُفهم عادة من قبل الطلاب والموظفين»[50].

وفي دراسة قامت بها مؤسسة سياسة التعليم العالي، تم وضع (24) مقياساً للتعليم العالي يستندون إلى إستراتيجيات عملية استُخدمت من قبل المؤسسات الرائدة في هذا المجال. وتجتمع هذه المقاييس في مجالات تعالج الدعم المؤسساتي وتطوير المقررات والتعليم والتعلم ودعم الطالب ودعم هيئة المدرسين والتقويم والتقدير[51].

وتلقت الأكاديمية الأمريكية للتعليم الليبرالي تمويلاً من برنامج التعلم في أي وقت التابع لصندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي لإدارة برنامج يحمل اسم «الاعتماد على أساس دليل أداء الطالب والكفاءة التعليمية في برامج منح شهادة التعليم عن بعد». إن هذا المشروع، الذي سيُكمل في مدة ثلاث سنوات، يحاول الإجابة عن أسئلة مثل: أي طرق يجب أن تُستخدم في اعتماد برامج ومقررات التعليم عن بعد، ومن يجب أن يكون مسؤولاً عن هذا الاعتماد؟ لقد أسست الأكاديمية الأمريكية للتعليم الليبرالي «مجلس إدارة قومياً مميزاً من المستشارين يضم مزوّدي تعليم عن بعد، وخبراء، في التعليم والتقويم القومي لمعالجة مشكلة الاعتماد»[52]. إن رؤساء هيئات الاعتماد الإقليمية منخرطون في العملية أيضاً. وفي نهاية السنوات الثلاث ستعلن الأكاديمية الأمريكية للتعليم الليبرالي «أننا أنجزنا إجماعاً حول ما هي معايير الاعتماد، واقترحنا كيف ومن قبل من يجب أن تُطبق، وطبقناها بنجاح على عدد من البرامج»[53].

لقد تطور الاعتماد بشكل جوهري منذ بداياته، ولكن بخطوات حذرة. وتاريخياً، شملت التغيرات في المعايير والفلسفات كثيراً من المشاركة من الكليات والجامعات وخبراء آخرين في التعليم العالي. وفيما يتطور التعليم العالي باستمرار ويتنوع، يمكن بالتأكيد توقّع أن تطور الاعتماد سيواكبه.

مشكلات ومسائل في الاعتماد

تشير المناقشة السابقة إلى مشكلات متنوّعة مرتبطة باعتماد الكليات والجامعات. وفي هذا القسم النهائي نقوم بعرض مباشر لمشكلات ومسائل عدة تهم القادة في كل من هيئات الاعتماد والمؤسسات، التي تنشد إعادة اعتماد أو اعتمادًا أولياً.

يحذّر يونغ وتشامبرز وكيلز وزملاؤهم[54] من أن الاعتماد لن يبقى على قيد الحياة «فقط لأنه فكرة جيدة». واقترحوا أن نجاحه المستقبلي يعتمد على: كيف تعالج المؤسسات الفردية والمنظمات جيداً المشكلات المنقولة من الماضي، وكيف أن القادة الحاليين والمستقبليين في الميدان سيمكنون عملية الاعتماد من التكيّف مع التغيرات السريعة والمهمة في التعليم والمجتمع. وتتعزز الثقة بقدرتنا على إدخال هذه التغييرات عبر التقدم الذي تم في الأربعين سنة الماضية في الاستجابة للمسائل السبع، التي قال سيلدن[55] في 1960 إنها مهمة لمستقبل الاعتماد:

1. تطور معايير تخفّف التشديد على معايير الحد الأدنى، وتزيده على إعادة التقويم المتواصلة، والتجريب والتحسين.
2. جعل الاعتماد أكثر تحفيزاً للمؤسسات ذات الجودة العالية.
3. اعتماد عدد متزايد من كليات الدراسات العليا دون التأثير على البحث المستقل والمنحة الفردية.
4. تلبية الحاجة لضمان الجودة في البرامج التخصصية والمهنية دون زيادة عدد هيئات الاعتماد المهنية.
5. تبسيط عملية الاعتماد دون التقليل من فعاليتها.

6. تقديم المزيد من المعلومات عن درجة جودة المؤسسات الفردية التي تحصل على الاعتماد وما يعنيه الحصول عليه.

7. تلبية اهتمام الحكومة المتزايد في الاعتماد دون زيادة انخراطها وتحكمها.

ستجادل قلة أن كلاً من هذه المسائل تمت تلبيتها بشكل كامل، ولكن كثيرين سيجادلون بعد النظر في المعلومات جميعها أن التقدم كان جوهرياً، وفي الواقع، كان لافتاً، مفكرين بحقيقة أن الاعتماد مسألة طوعية.

ويحدد ماهيو وفورد وهبارد[56] مسائل عدة مرتبطة بهيئات الاعتماد الإقليمية.

1. إن حماية المصلحة العامة، وهي هدف محدد للاعتماد - لا يمكن أن تُلبّى بشكل حقيقي حتى يتم التوصل إلى تعريف قابلية المقارنة، وتقرر جمعيات الاعتماد بوضوح أن مؤسسة واحدة بالكاد تلبي المعايير الدنيا بينما أخرى تتجاوز هذه المعايير بكثير.

2. إن الزعم بأن الاعتماد يؤثر بالجودة عبر سحب الاعتماد من المؤسسات إلى أن تلبي معايير دنيا يمتلك أساساً ضعيفاً؛ لأن قلة من المؤسسات رُفضت بهذه الطريقة طالما أن قاعدتها المادية بدت قوية بشكل معقول.

3. إن الانتقال من المعايير الصارمة للمؤسسات التي تصدر الحكم بحسب الأهداف، التي وضعتها لنفسها يمتلك كثيراً من الفوائد، إلا أن هذا الانتقال يترك المؤسسات أحياناً سائبة حين تُذكر حالات نقص واضحة فيها. وتتفاقم هذه المشكلة بسبب الافتقار إلى نجاح هيئات الاعتماد في إجبار المؤسسات على توقيف الأنشطة المثيرة للتشكيك، وعلى سبيل المثال، في حالة كثير من البرامج التقليدية البعيدة عن الجامعة.

4. يُمكن أن يشكك بشكل جدي بقدرة الاعتماد -الذي يستخدم الأدوات التاريخية- على تقديم فوائد واضحة لمؤسسات قوية، وذات جودة عالية وذات هيبة.

وبالرغم من نقاط ضعف وعيوب ذكرها المؤلفون، اختتموا «بأن الاعتماد الطوعي ما يزال أفضل آلية لتحديد جودة الدراسة الجامعية»[57].

ونعتقد أن هناك همومًا ومشكلات ومسائل اعتماد إضافية عدة، ربما أقل تعقيداً من تلك المذكورة أعلاه، ولكنها ليست أقل إزعاجاً لقادة الكلية والجامعة كمساعي تحقيق وصيانة اعتماد مؤسساتهم وبرامجهم. وتُقدم هذه الهموم بوصفها انتقادات أو عيوب اعتماد وإذا لم تلبَّ يمكن أن تقلل من جاذبية الاعتماد وفعاليته، ومن ثم من قيمته كضمان للجودة.

وتقول أحد هذه الانتقادات: إن الاعتماد هو أكثر بقليل من «حك مهني للظهر». فغالباً ما تمنح الهيئة التدريسية في الجامعة ولاء أكبر لنظامها الخاص أو مهنتها أكثر مما تمنحه لمؤسسات توظيفها الخاصة. فالعمل في فريق زائر لوكالة اعتماد يُستخدم أحياناً كفرصة لمساعدة مجموعة من الزملاء المنضبطين على تحقيق رواتب أعلى، ومسؤولية تعليمية متدنية، وخدمات دعم متزايدة. وتقول الحجة: «سأساعدكم الآن متوقِّعاً أنكم أو بعض الزملاء المنضبطين الآخرين سيعيدون لي الخدمة حين يقيّمون مؤسستي». يرى بعض النقاد أن هذا يحصل في غالب الأحيان، حين يغيب الانضباط والقرابة المهنية.

ويمكن أن يكون هذا النقد خيالياً أكثر مما هو واقعي، وربما هو مبالغ فيه. إن أعضاء الفرق الزائرة ليسوا أحراراً كي ينظموا اهتماماتهم الخاصة، ويعملوا عليها (أن يساعدوا زميلاً لهم مثلاً) كما يتضمن هذا النقد. فالمتوقع من أعضاء الفرق هو مراجعة المعلومات التي تحيط بالمعايير الموصوفة، لإضفاء طابع شرعي على تلك المعلومات ولتوضيح نقاط الصراع أو التناقض مع ما قدمته دراسة الذات، وما يرونه ويسمعونه في أثناء زيارة الموقع. فالنقاد الذين يؤيدون الخوف من حك الظهر المهني، غالباً ما يفشلون في إدراك كل من طبيعة وهدف مراجعة النظراء في ضوء الدليل المنتج، والأحكام المهنية المقدمة بدلاً من الآراء المعتنقة. وينجم الخوف أيضاً عن الشكوك والإشاعة. وعلى أي حال، هناك دليل غير كاف لدعم النقد كعيب ملحوظ في الاعتماد.

ويزعم نقد ثان أنه بالرغم من التقدم المعتبر في اتجاه نتيجة العملية، فإن التقدم قليل وبطيء جداً، ويشير إلى معايير تواصل التشديد على الأرقام والإجراءات والعمليات

لكن على حساب إهمال النتائج كإنجازات الطلاب وتحقيق الهدف وهكذا دواليك. إن أداء الخريجين، مثلاً يبدو كأنه مرتبط بشكل أكثر وضوحاً بمفهومات منح الشهادة والترخيص -التي تناولناها في الفصل الخامس- أكثر من ارتباطه بالاعتماد.

إن ما هو مرتبط بشكل وثيق بعيب الاعتماد هذا هو الافتراض أو الاعتقاد بأن الجمهور العام لا يمتلك فهماً جيداً، أو تقديراً عميقاً لأهمية سياسات وعمليات وممارسات المؤسسات. ما يريده الجمهور العام - وخصوصاً أولئك الذين يمتلكون حصة في مؤسسة معيّنة، هو إجابة عن السؤال الحاضر دوماً والمزعج: ثم ماذا؟ ما الفرق الذي يعنيه الاعتماد للخريجين، ولأرباب عملهم ولجماعاتهم؟

ومن الصحيح على الأرجح أن الجمهور العام يعي قليلاً فوائد الاعتماد، كما نوهنا سابقاً في هذا الفصل. ومن المرجح أكثر أن تُفهم هذه الفوائد وتُقدر من قبل أفراد ووكالات يمكّنها عملها ومسؤولياتها من أن تقدّر بشكل حقيقي أهمية الاعتماد بالمقارنة مع تجديد الذات، والعلاقة بين تحديد الهدف وتحقيق الهدف، والتقويم المؤسساتي وتقويم البرنامج، هذا إذا ذكرنا فقط ثلاثاً من الفوائد. إن الجهود للإجابة عن سؤال: ثم ماذا؟ عن طريق ذكر الفوائد الحقيقية العديدة، من غير المرجح أن تقنع المتشككين، على أي حال، وخصوصاً أولئك الذين يريدون ملاحظات معقولة.

إن نقداً رابعاً للاعتماد يتم إيراده في غالب الأحيان هو أنه آلية خادمة للذات للمهنيين أكثر مما هو فائدة عامة. لقد تم التركيز كثيراً على الرواتب ومسؤوليات التعليم وخدمات الدعم وفوائد الموظفين، مثلاً ولم يركز كثيراً على مؤشرات ومحددات الجودة. إن جزءاً من المشكلة هنا -ثانية- هو الإدراك العام للجودة وما الذي يجعلها تحدث. ويجب أن تقدم المؤسسات الرواتب وظروف عمل وخدمات دعم تمكنها من جذب الهيئة التدريسية والاحتفاظ بها. إن عدم القيام بذلك سيكون له تأثيرات مؤذية على جودة التعليم والتعلم وعلى البحث والخدمات. وربما يجب أن يُبذل المزيد من الجهد لمساعدة الجمهور العام على فهم كيف يتشابك إنجاز الطلاب بشكل وثيق مع كفاءة الهيئة التدريسية، وظروف العمل المفضلة، وخدمات الدعم الملائمة.

ويتضمن بُعْدٌ آخر لهذا النقد قوة اعتماد يمكن أن تكون مسؤولية قانونية. وركزنا في هذا الفصل على الإسهام البناء لعملية مراجعة النظراء. يمكن أن نكون بحاجة إلى تذكر موقف فليكسنر بخصوص جدارة المراجعين خارج ميدان التخصص. يمكن أن يُجادل كموضوع للنقد أن الاعتماد الذي قام به المزاولون داخل ميدان التخصص فحسب، يشجع منظوراً محدوداً ومحدداً سابقاً فيما يمكن أن يشكّل أداء الجودة لبرنامج أو مؤسسة. ويمكن ألا يكون أولئك الذين خارج الحقل معتادين على «الحكمة التقليدية» لتخصص أكاديمي أو على التعليم العالي بعامة. ويمكن أن يكونوا ميالين أكثر إلى طرح تلك الأسئلة الساذجة والمزعجة التي يمكن أن تنتج تقويمات أكثر فعالية. بعد أن احتفينا بجدارة عملية مراجعة النظراء نجازف بأن نُتهم بمناقضة أنفسنا في الاعتراف ببعض صلاحية هذا النقد. وعلى أي حال هذه ليست مسألة (إما أو). ونعتقد أن إقحام أعضاء خارجيين في كل من فرق الاعتماد القومية والإقليمية له بعض القيمة. ونعتقد أن إقحام شخص ما من نظام خارج النظام الذي دُرس، في حالة الاعتماد المهني، وإقحام شخص عادي خارج التعليم، في حالة الاعتماد الإقليمي، ممارسة جديرة بالتحية، ممارسة تتجاوز إمكانياتها المحتملة المجازفات.

ولا يأتي هذا الاعتقاد دون قاعدة تجريبية توحي بوضعية مختلفة. فمنذ سنوات، استقبل أحد مؤلفي هذا الكتاب فريق اعتماد كان أحد أعضائه إنساناً عادياً (مالك ومشغِّل لسلسلة من منافذ البيع بالتجزئة). وبعد يوم واحد فقط في الجامعة، قدم هذا الإنسان العادي عدداً من الأحكام السريعة عن عدد من موظفي الجامعة، بما فيه توصية لصرف الموظفين من الخدمة. إن جهله بالتاريخ المعقد لكل من المؤسسة والموظفين المتأثرين لم يزعزع ثقته، وكان غروره مصدر عدم راحة لبقية أعضاء اللجنة الزائرين. ففي حياة مؤسسات التعليم -كما في حياة كثير من الأشكال التنظيمية الأخرى- يجب أن تُؤول نظرية الممارسة في مواقف وسلوكيات الأفراد الذين يعملون على النظرية. إن خيار الفرد مهم كالنظرية التي يمكن أن يمتطيها سلوكه. وحين يتعلق الأمر بالنظرية ما نقوله هو إن إدخال أعضاء فريق الاعتماد الخارجيين يمكن أن يشكّل نقطة مضادة مفيدة لهذا النقد.

وهناك نقد خامس أُشير إليه في بداية هذا الفصل هو كلفة الاعتماد المتصاعدة بسرعة، وهي مباشرة وغير مباشرة في آن واحد معاً. ذلك أن الأجور التي تُدفع لهيئات الاعتماد، وتكلفة الفرق الزائرة ترتفع بسرعة. ويتطلب التحضير للفريق الزائر والقيام بدراسة للذات والحفاظ على الارتباط مع وكالة الاعتماد نفقات نقدية بالإضافة إلى كثير من التكاليف غير المرئية، مثل وقت وطاقة هيئة التعليم والهيئة الإدارية. ويفاقم هذه المشكلات انتشار هيئات الاعتماد، وخصوصاً في حقل التخصص. وهي مزعجة للمؤسسات جميعها، ولكنها مزعجة بمكر لتلك المؤسسات الهامشية وذات الموارد المالية القليلة، تلك المترددة في التعبير عن هذا الاهتمام خشية من أن تشكل دليلاً للوهلة الأولى بأن المؤسسة لا تملك مالاً كافياً. إن أولئك الذين في المؤسسات ذات الموارد الأفضل يُغرون بشكل متزايد للمجازفة بتلقي عقوبة عدم طلب الاعتماد، وخصوصاً في تلك البرامج التي لا تكون فيها عقوبة عدم الاعتماد كبيرة.

ويحدّ هذا النقد -هذا إذا لم يكن يتجاهل- من حقيقة أن كثيراً من الأنشطة المرتبطة بالجهود لكسب الاعتماد والحفاظ عليه هي جوهرية للفعالية المؤسساتية، حتى إذا لم يكن الاعتماد وارداً. إن التركيز الحديث على التقويم، مثلاً يجب ألا يكون جزءاً متواصلاً من الحياة المؤسساتية. إن حقيقة أن وكالات الاعتماد تتطلبه ليست سبباً جيّداً لتسمية النقود والطاقة المنفقة في هذه الجهود كتكاليف تصديق. والواقع أن قلة من كلفة الاعتماد هذه هي خاصة بالاعتماد، وهي بالأحرى نفقات تصرفها المؤسسات الجيدة في مجرى الحفاظ على جودة عالية.

ويتعلق نقد سادس ثانية بالإدراك العام والفهم، وبالتأثيرات الجانبية المزعجة لحمل الاعتماد على مفهوم معايير محدودة. وليس من غير الشائع للمؤسسات التي تُوضع في مكانة متدنية من قبل كل من جماهيرها والمؤسسات الزميلة، أن تنجز الاعتماد، أحياناً القومي والإقليمي والمتخصص سوية. وغالباً ما يترك تحقيق الاعتماد الزبائن والزملاء مقتنعين بأن الإنجاز يشير إلى معايير ضعيفة لهيئة الاعتماد. وفي بعض ميادين الاعتماد المتخصص -التي لا يُعد فيها التخرج من مدرسة معتمدة شرطاً سابقاً للحصول على الشهادة أو الترخيص- غالباً ما تتجنب المؤسسات ذات

المكانة الرفيعة الاعتماد بشكل متعمّد. إن حجّتها في ذلك هي أن المزيد من الأذى ينتج من كونها معتمدة من وكالة تعتمد مؤسسات يُعتقد أنها متدنية على نطاق واسع.

ويرى جرينبرج (2000) أن الاعتماد يجب أن يُستخدم كوسيلة للكليات الأمريكية كي تحدد مراتبها. يقول: «بدلاً من نقد يو.إس. نيوز ربما يجب أن نفكر باتباع مثالها. فبدلاً من النظر إلى الاعتماد كلعبة دخيل ينبغي أن نقوم باستخدام علني لنظام مراجعة النظراء لدينا، ليس فقط كرد على تحدي يو. إس. نيوز، ولكن أيضاً كي نلبي مسؤولية التعليم العام عن المسؤولية العامة»[58]. وعلى أي حال، إن الاعتماد لم يُقصد منه أبداً إدخال المؤسسات جميعاً في فرقة أحادية متشكلة من كتلة واحدة من المؤسسات المتشابهة، تتمتع كلها بجودة قوية. كان يُقصد منه وضع معايير لا يمكن أن تحيد عنها المؤسسات دون أن تشير إلى زبائنها وجمهورها العام أن هناك أسئلة جدية عن صحة مهمتها، ودرجة إنجازها، واحتمال أنها ستواصل تحقيق أهدافها. ومن الجلي أن المؤسسات التي تلبي معايير الحد الأدنى ليست من النوعية نفسها. فبعضها بالكاد يلبي المعايير، فيما يتجاوزها بعضها الآخر بشكل كبير. إن النقاد الذين يتوقعون أن تكون المؤسسات المعتمدة جميعاً ذات جودة متساوية متفوقة، وتؤمن بتوقعات غير واقعية يمكن أن يكونوا غير حساسين لأهواء تحديد المراتب القائم على السمعة، الموصوف في الفصل الثالث، ومن المحتمل أن ينجزوا تقويمهم الخاص دون تحديد المعايير أو المعلومات المُستخدمة. على أي حال -وكما نوّهنا من قبل- إن مفهوم معايير الحد الأدنى يخفّض من التنوع في الجودة المؤسساتية، ويساعد الجمهور العام على تمييز الاختلافات بين المؤسسات ذات الجودة الملائمة وتلك التي لا تتمتع بها.

ويركز النقد السابع على مسألة إن كان الاعتماد يمتلك مغزى للجامعات القومية الأضخم التي تستند إلى البحث. يرى بعضهم أن جمعيات الاعتماد لن ترفض أبداً منح الاعتماد لمؤسسات بارزة كهذه. لماذا، أيضاً يجب أن توضع في عملية لا يشكك بنتائجها كثيراً؟ ما الفائدة الحقيقية التي تنشأ لهذه المؤسسات؟ على الأقل، تستند إحدى الإجابات على هذا النقد إلى المقولة الأصلية لهدف الاعتماد: المسؤولية والتحسين. ومن المحتمل أن يكون صحيحاً أن حكم «المسؤولية» قد لا يكمن في سؤال

جدي لهذه المؤسسات (بالرغم من أن التعجرف في هذه النقطة غير مقبول). ومن المؤكد على أي حال أن جماعة تعلّم تؤكد أنها لن تستفيد أبداً من الفحص المتجدد لهيئتها التعليمية الخاصة ولموظفيها والتقويم الخارجي للنظراء، وستثير فضولاً قوياً وغير سار في التعليم العالي الأمريكي.

يواكب هذا النقد خوف بعضهم من أن المعتمدين الإقليميين نادراً ما يستخدمون العقوبات، أو يستخدمونها بشكل غير منتظم. إن مراجعة كرونيكل أوف هاير إديوكيشن للأفعال التي قامت بها ست جمعيات اعتماد إقليمية من 1997 إلى 2000 «وجدت أن (52) مؤسسة فقط وضعت تحت الإنذار، أصدرت أمراً لإظهار لماذا يجب ألا يُلغى تعميدها، أو ألغت تعميدها...[59]» أشار مكمرتراي أيضاً إلى أن الكليات الصغيرة الخاصة استهدفتها العقوبات في غالب الأحيان. وقد لاحظت هذه المراجعة نفسها تنوّعاً كبيراً في أنماط وتواتر استخدام العقوبات. وربما هناك بعض التردد الحاضر في فرض العقوبات بسبب صلة التمويل الفدرالي بوضع العقوبات، و إذا لم يكن هناك اعتماد من وزارة التربية يصادق على وكالة اعتماد، لن يكون هناك مدخل إلى أموال المساعدات الفدرالية. وتحتوي مقالة مكمرتراي على إقرار من المدير التنفيذي للجنة الرابطة الشمالية الوسطى للكليات والتعليم العالي بأن «الصلة الفدرالية تجعل المعتمدين مترددين في القيام بالخطوة الأخيرة الفعّالة»[60] .

وتنقلنا فكرة التردد هذه إلى نقدنا الثامن: هل ما يزال الاعتماد عملية طوعية أو عملية إكراهية بشكل متزايد؟ حين يتم الربط بين استحقاق المؤسسة للتمويل الفدرالي وبين وضعها الاعتمادي يبدو كأن المؤسسة تملك خياراً محدوداً. فالتمويل الفدرالي مظهر تشغيلي جوهري لمعظم المؤسسات، إذ لم يستطع كثير من الطلاب الذين يداومون في الجامعات والكليات أن يستمروا دون مساعدة من نوع برنامج المساعدة الفدرالية الخاصة بالقانون رقم (4).

وتواكب مسألة الطوعي إزاء اللاطوعي مسألة مدى التدخل الحكومي في التعليم العالي. ولا يكفي حصول المؤسسة على الاعتماد كي تتلقى التمويل الفدرالي؛ يجب أن تحصل على الاعتماد من وكالة اعتماد معتمدة من وزارة التعليم. وتمتلك الوزارة

نفوذاً على هذه الوكالات في العمليات والمعايير التي تستخدمها في تقويم المؤسسات. فعلى سبيل المثال، إن قانون التعليم العالي لعام 1992 شمل اثني عشر ميداناً مؤسساتياً يجب أن تراجعهم وكالات الاعتماد.

ويتعلق النقد التاسع بالمشكلة الملحة للمقاييس: صحتها، واتساقها، وشموليتها، وعلاقتها بالجودة، وقابليتها للتطبيق على الطبيعة المتنوعة بشكل مفرط للكليات والجامعات في هذه البلاد والآليات المختلفة لنقل التعليم. إن مسألة العلاقة بالجودة وبإنجاز الطالب عولجت سابقاً. ومن الصعب -على أي حال- وضع معايير تنطبق بشكل متساوٍ على المؤسسات جميعاً التي يمكن أن تطلب الاعتماد بشكل مبرر. مثلاً، إن المقاييس التي تقتضي من الهيئة التدريسية أن تكون منتجة في البحث والنشر وثيقة الصلة بمؤسسات الدراسات العليا والبحث، ولكن صلتها مشكك بها حين تطبق على مؤسسات طلاب المرحلة الجامعية الأولى. وليس فيها برنامج دكتوراه. إن المعايير الملائمة لبرامج تعليمية تنقل بشكل تقليدي يمكن أن تكون أو لا تكون ملائمة لبرامج تنقل عبر التعليم عن بعد. إن مفهوم إنجاز المهمة متضمن بشكل عميق في عملية الاعتماد، مع ذلك إن المعايير غالباً ما تسكّن المفهوم عبر امتلاك مجموعة مفردة من المعايير التي تنطبق على المؤسسات جميعاً بصرف النظر عن النمط أو الحجم أو المهمة.

إن هذه الملاحظة عن مقولات المهمة وإنجاز المهمة تجذب انتباهنا إلى نقد آخر للاعتماد، الذي يضرب أحد أسس عملية الاعتماد. ويمكن أن يتذكر القراء أن الاعتماد ذُكر «كاختبار لإنجاز المهمة». إن إحدى نقاط القوة التي تُذكر في غالب الأحيان هي أنه مصمم لتغذية تنوّع مهمات الجامعة، وكما سننوه في مواضع أخرى من الكتاب -وخصوصاً في فصلنا الأخير- ليس هناك سوى بضعة تقارير قومية اليوم لا تدعو الجامعات إلى صياغة بيانات مهمة أكثر واقعية ومحدودية.

لقد قام باحثان في جامعة ولاية مسيسيبي ببحث قادهما إلى الاستنتاج بأن الجامعات يمكن أن تنفق كثيراً من الوقت في إطراء بيان مهمتها، ولكن قلة من بيانات المهمة هذه تقدم أي شيء مميز عن الجامعات التي من المفترض أن تصفها. في عدد شتاء 1990-91 من تخطيط التعليم العالي قال والتر نيوسوم وسي. ري هايس: «إن

بيان المهمة يجب أن يكون إعلاناً للأهداف الخاصة لمؤسسة ومن تنوي أن تخدم. إنه كشف عن سبب وجود الكلية»[61].

ومسح المؤلفان (142) مؤسسة في إحدى عشرة ولاية جنوب شرقية، وتلقوا إجابات من (114). لدى مراجعة وتقويم بيانات المهمة من هذه الجامعات اكتشف المؤلفان أنه «حين أخفينا اسم المؤسسة كان من غير الممكن تحديد هوية معظم الكليات والجامعات من بياناتها؛ لأنها كانت متشابهة، مليئة بالحشو الذي لا معنى له. وليس من المفاجئ أن بضع كليات تستخدم كثيراً بيانات مهماتها. وهي في العادة ليست توجيهات من أجل التخطيط الجاد»[62].

وفي 1997 حلل ديلوتشي بيانات مهمة أكثر من (327) كلية نشرت بيانات مهمة تتعلق فقط بتعليم الفنون العقلية. ثم قام بتحليل البرامج التي قدمتها تلك المؤسسات. إذا كانت نسبة (60%) أو أكثر تُعدّ فنوناً عقلية، فإن معايير مؤسسة فنون عقلية حقيقية قد تحققت: وهذا تعريفه الخاص. إذا عُدّ أقل من (60%) من البرامج فنوناً ليبرالية، فإن بيان مهمة المؤسسة مضلِّل من وجهة نظر ديلوتشي. وقد اكتشف أن أكثر من ثلثي بيانات المهمة التي نُشرت مضلِّلة[63].

وإذا كانت المعلومات كالتي قُدّمتْ في هذه الدراسات صحيحة وواسعة الانتشار، فإن تعريفنا للجودة إذاً -كما قدمناه في الفصل الأول- يمكن أن يواجه بعض الصعوبة. كيف يمكن أن تُقوّم أي مؤسسة كم هو جيد العمل الذي تقوم به إذا كانت لا تعرف أو تقول ما المفترض أن تفعله؟ ونعتقد أن الحل ليس التخلي عن تعريفنا للجودة، وإنما حث كل جامعة أن تعد بيان مهمة يركز على تميّز تلك الجامعة. ويلخص نيوسوم وهايس مجموعة من أبعاد المهمة التي تتضمن جماعة الزبائن المطلوبة، والنتائج المرجوة وأولوياتها، والمنطقة التي يجب أن تُخدم، والالتزامات بالبقاء والنمو، والقيم والأولويات الفلسفية، ومسائل الصورة العامة.

وتدعو مقاييس ومعايير وكالات الاعتماد الإقليمية والقومية المتخصصة جميعاً إلى بيان مهمة مطور جيداً ومعلن جيداً، وعلى مستويات الجامعة والبرامج في آن واحد معاً. لماذا إذاً ما نزال نجد كثيراً من بيانات المهمة فارغة من المعنى؟ ربما

تحتاج هيئات الاعتماد إلى أن تكون أكثر جدية حول أحد أسس عملها. سيقدم هذا إسهاماً رئيساً في قضية الجودة.

وتركز المسألة الحادية عشرة على مسألة إن كانت عملية مراجعة كل خمس أو ست سنوات تشكل ضغطاً كافياً على كلية أو جامعة، كي تحافظ على جودتها وتعززها. وهل هناك في هذا الإطار الزمني طويل الأمد حافز لمؤسسة كي تعوم لسنوات، ثم تنخرط في نشاط هستيري مثل الوصول الوشيك لوقت دراسة الذات؟ ومن المؤكد -على أي حال- أن أنشطة بعض الجامعات ستجيب بـ «نعم» على السؤال. وتتطلب مقاييس جمعيات الاعتماد للفعالية المؤسساتية بشكل متزايد أن تبني المؤسسات جهود ضمان الجودة لديها في مدة سنوات. إن الهيئة التعليمية في الجامعة والموظفين الذين ينتظرون حافز الدراسة الذاتية من أجل فعل ضمان الجودة يجدون أنفسهم «خلف الكرة الثامنة للجودة»، مما يستدعي رفع راية حمراء على سارية اعتمادها.

منظور ختامي عن الاعتماد

إن معظم الطرق التي استنبطتها الكليات والجامعات كي تؤكد لجمهورها أن برامج الجودة موجودة هي ابتكارات حديثة نسبياً. كان الاعتماد معنا -على أي حال- في معظم هذا القرن. ومن بداياته المتواضعة بشكل قابل للفهم في 1910، حين كانت العملية تتألف بأكثر بقليل من تقويم حفنة من المؤسسات بحسب معايير مطورة، وتطوّر الاعتماد إلى عملية معقدة، التي -بالإضافة إلى خدمة دور ضمان الجودة- عززت التحسين المتواصل للمؤسسات الأعضاء وانتقالها إلى وقت سيصبح فيه الاعتماد الاختبار الحقيقي لكل من الفعالية والجودة.

إن اعتبار الاعتماد طريقة قيّمة لضمان الجودة يمكن أن يتجلى عن طريق العدد المؤثر للمنظمات والوكالات التي تعتمد على المفهوم. فالطلاب ومستشاروهم وأولياء أمورهم ينتبهون إلى الاعتماد حين يختارون كلية أو جامعة. إن مؤسسات التعليم العالي لديها اتفاقيات مفصلية متبادلة تستند إلى احترام الاعتماد. ويطلب أرباب العمل والمؤسسات الخيرية ووكالات التمويل الحكومية والمنح الاعتماد بشكل متزايد

كشرط لاستحقاق التمويل والمنح والتوظيف. بالإضافة إلى ذلك،من المحتمل أن ينظر الجمهور العام إلى الاعتماد بوصفه ضمان جودة أكثر من الطرق المستنبطة حديثاً، كمراجعات البرامج ومسوح الخرّيجين، التي تمر دون أن تُلاحظ بعامة.

وربما كان الدعم الذي هو أكبر للاعتماد بوصفه ضمان للجودة هو الاستخدام من قبل مهن عدة. إن ميداني الطب والقانون يُعدّان مثالاً جيداً للأهمية التي تُضفى على التخرج من برنامج معتمد، الذي دونه لا يستطيع المتقدمون للترخيص أو القبول حتى أن يبدؤوا. هناك مهن أخرى عدة تمتلك واقعياً المتطلبات نفسها، وما تزال أخرى ترغب بشرط كهذا.

لقد مرّ الاعتماد في أثناء تاريخه البالغ ثمانين عاماً في تغيرات في الفلسفة والعملية تماثل وتواكب تغيرات في المجتمع وفي التعليم العالي. ويمكن رؤية الأمثلة على التغيرات في الطريقة التي واكب بها الاعتماد المتخصص حركة التخصص في المجتمع الأمريكي، بين المؤسسات وداخلها في آن واحد معاً. المثال الآخر هو دعوات مصممة لمعالجة حاجات الاعتماد لمؤسسات وبرامج تقنية ومهنية.

ويركز الاعتماد حالياً على الأهمية الكبرى لصياغة الهدف وتحقيقه، ويركز أكثر على النتائج المحصّلة أكثر من تلبية مقاييس ومعايير موصوفة من الخارج. وما يزال مفهوم معايير الحد الأدنى سائداً على أي حال.

وما تزال مسائل ومشكلات عدة تحيط بعملية الاعتماد بالرغم من تحسّنها. وما هو جدير بالذكر بين هذه المسائل هو التكاليف المتزايدة للحصول على وضعية الاعتماد والحفاظ عليها؛ وانتشار وكالات الاعتماد والصعوبة الكامنة في الارتباط والتنسيق معها؛ والاعتقاد بأن الزمالة المهنية تغزو بشكل متكرر تقويم المؤسسات.

ويمتلك الاعتماد تاريخاً طويلاً وغنياً كأداة لضمان الجودة. وبالرغم من حالات النقص تبقى الإشارة الأفضل المعروفة، وربما الأداة التي هي أكثر فعالية لتغذية وضمان جودة الكليات. وكما يقول كينيث يونغ وزملاؤه: «إن عبقرية الاعتماد هي أنه بدأ بالمهمة المستحيلة لتعريف جودة التعليم، وفقط في مدة (25) سنة تطور عبر التجربة والأخطاء إلى عملية تطوّر الجودة التعليمية»[64].

الهوامش

1. ماير، جي. (1965). الاعتماد في تعليم المدرّس – تأثيره على التعليم العالي. واشنطن، العاصمة: اللجنة القومية للاعتماد، 11.

2. ميلر، جي.دي. (1998). تاريخ الذكرى المئوية للجمعية الجنوبية للكليات والمدارس: 1895-1995. ديكاتور، جي إي:الجمعية الجنوبية للكليات والمدارس،14.

3. المرجع السابق، 15.

4. ودوارد،إف.سي. «التواشج بين الكليات والمدارس الإعدادية» محاضر،5، 55. (في ميلر، تاريخ الذكرى المئوية للجمعية الجنوبية للكليات والمدارس).

5. ميلر، تاريخ الذكرى المئوية للجمعية الجنوبية للكليات والمدارس.

6. جيثر، جي. إتش (1998). ضمان الجودة في التعليم العالي: «منظور عالمي» في جيثر،جي.(تحرير). ضمان الجودة في التعليم العالي:منظور عالمي (عدد خاص). اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، ع 99، الخريف.

7. يونغ، كي، تشامبرز، سي، كيلز وزملاؤه. (1983). فهم الاعتماد: منظورات معاصرة حول مسائل وممارسات في تقويم الجودة التعليمية. سان فرنسيسكو: جوسي – باس، xi.

8. راتكليف، جي.إل، لوبينسكو، إي.إس، وجافني، إم إي (2001). «كيف يؤثر الاعتماد في التقويم». اتجاهات جديدة للتعليم العالي، ع 113، الربيع.

9. يونغ، تشامبرز، كيلز، وزملاؤهم. (1983)، فهم الاعتماد.

10. مجلس اعتماد التعليم ما بعد الثانوي. (1986). دليل هيئات مجلس اعتماد التعليم ما بعد الثانوي، 1986-88. واشنطن، العاصمة: مجلس اعتماد التعليم ما بعد الثانوي، 5.

11. بلولاند، هي جي. (2001). إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي. فونيكس، إي زد: أوريكس برس، 26.

12. يونغ، تشامبزر، كيلز، وزملاؤهم، فهم الاعتماد، 296 - 297.

13. مجلس اعتماد ما بعد التعليم الثانوي. (1987). عجلة توازن الاعتماد، واشنطن العاصمة: مجلس اعتماد التعليم ما بعد الثانوي، 6.

14. ليزرمان، سي. (1991). «قادة وكالات الاعتماد الإقليمية يعبرون عن سخطهم من المنظمة الوطنية: بعضهم يقولون إن العيوب ممكنة». كرونيكل أوف هاير إديوكيشن، 37 (32)، إي 13 – إي 14.

15. بلولاند، إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي، 41.

16. المرجع السابق.

17. المرجع السابق، 36.

18. المرجع السابق.

19. بيرن، كي.إل. (1993). «الاعتماد على مفترق طرق». خطاب الرئيس للأعضاء، مجلس اعتماد ما بعد التعليم الثانوي، اللقاء شبه السنوي في الربيع، سان فرنسيسكو، 6 نيسان. (ذكره بلولاند، إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي).

20. ماجنيت، دي. (1993). «حل جماعة الاعتماد التي عمرها 19 عاماً». كرونيكل أوف هاير إديوكيشن، 14 نيسان.

21. بلولاند، إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي.

22. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2001). «لماذا تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي؟» متوافر على الإنترنت.

23. بلولاند، إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي.

24. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2001). «ما هو مجلس اعتماد التعليم العالي؟».

25. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2001). «الاعتراف».

26. بلولاند، إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي، 206.

27. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2001). «ما الاعتماد؟».

28. جويت، ر. (1985). مقابلة مع قوة مهمة لمنح شهادة المدرسين. واشنطن، العاصمة: الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المدرسين.

29. لجنة معاهد تعليم التمريض. (2002).

30. المرجع السابق.

31. المجلس القومي لاعتماد تعليم المدرسين. (2001).

32. الجمعية الشمالية الوسطى. (2001).

33. سيلدن،دبليو. (1960) الاعتماد: الصراع على المقاييس في التعليم العالي، نيويورك، هاربر كولينز، 30.

34. يونغ، تشامبرز، كيلز وزملاؤهم، فهم الاعتماد.

35. فليكسنر، إي. (1960) أبراهام فليكسنر: سيرة ذاتية، نيويورك: سيمون وتشوستر، 71.

36. فليكسنر، إي. (1910). التعليم الطبي في الولايات المتحدة وكندا (النشرة رقم 4: مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم، 190.

37. بفنيستر، إي. (1959). «الاعتماد في المنطقة الشمالية الوسطى». في الاعتماد في التعليم العالي. وزارة الصحة والتعليم والرفاه الأمريكية.

38. يونغ، تشامبرز، كيلز وزملاؤهم، فهم الاعتماد، 5-6.

39. المرجع السابق.

40. لجنة الكليات. (1984) معايير الاعتماد. أتلنتا، جي إي: لجنة الكليات، الجمعية الجنوبية للمعاهد والمدارس.

41. إيويل، بي. (1990). تطبيق خطوط هادية لمعايير الجمعية الغربية للمعاهد والمدارس، بحث مقدم في اجتماع مسؤولي ارتباط الاعتماد في الجمعية الغربية للمعاهد والمدارس، أوكلاند، سي إي.

42. فارنسورث، إس، وتراش، بي. (1990). مذكرة للمسؤولين التنفيذيين الرئيسين للجنة المؤسسات، والمفوضين، وأعضاء مجالس مراجعة الاعتماد، مقيمين ومستشارين، وأصدقاء اللجنة. شيكاغو: الجمعية الشمالية الوسطى للمعاهد والمدارس، 1 شباط.

43. مجلس إدارة اعتماد الهندسة والتقنية. (2001). 2000-2001.

44. الجمعية الجنوبية للمعاهد والمدارس. (2000). مذكرة إلى المؤسسات الأعضاء في المعاهد والأطراف الأخرى المهتمة، 5 كانون الأول.

45. الجمعية الشمالية الوسطى. (2001).

46. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2000) «التعلم عن بعد في التعليم العالي». تحديث مجلس اعتماد التعليم العالي، عدد 3.

47. المرجع السابق، 5.

48. مجلس اعتماد التعليم العالي. (2000) «التعلم عن بعد: التحديات الأكاديمية والسياسية التي تواجه التعليم العالي». سلسلة دراسات مجلس اعتماد التعليم العالي، رقم 1، 11.

49. أوبلينجر، دي. جي، بارون، سي.إي.، وهوكينز، بي.إل. (2001). «التعليم الموزّع وتحدياته: خلاصة». المجلس الأمريكي لمركز التعليم التابع لتحليل السياسة، 33.

50. المرجع السابق،35.

51. المرجع السابق.

52. الأكاديمية الأمريكية للتعليم الليبرالي. (2000). «الاعتماد من أجل الفعالية التعليمية في برامج شهادة التعليم عن بعد». اقتراح مشروع، 1.

53. المرجع السابق،7.

54. يونغ، تشامبرز، كيلز وزملاؤهم، فهم الاعتماد، 380.

55. سيلدن، الاعتماد، 32 - 34.

56. ميهيو،ل،فورد، بي، وهبارد، دي. (1990). البحث عن الجودة: التحدي الماثل أمام تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى في التسعينيات. سان فرنسيسكو: جوسي ـ باس، 222، 224.

57. المرجع السابق، 231.

58. جرينبيرج،م. (2000). «يجب على المعاهد الأمريكية أن تحدد مراتبها». كرونيك أوف هاير إديوكيشن. 12 كانون الثاني.

59. المرجع السابق، 29.

60. نيوسوم، دبليو، وهايس، سي. (1990 ـ 91). «هل بيانات المهمة جديرة بالذكر؟» التخطيط للتعليم العالي، شتاء، 19،28.

61. المرجع السابق، 29.

62. ديلوتشي،م. (1997). «معاهد العلوم العقلية وأسطورة التفرد». جورنال أوف هاير إديوكيشن، أيار/ حزيران.

63. يونغ، تشامبرز، كيلز، وزملاؤهم، فهم الاعتماد، 13.