

الفصل الخامس

هل يمكن أن يخدم التقويم المسؤولية؟

هذا يعتمد على السؤال

بيارتي. إيويل

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

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

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

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

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

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

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

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

بعض التاريخ

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

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

التقويم كمسؤولية: الجولة I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التقويم كمسؤولية : الجولة II

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

بعض المعاني الضمنية للسياسة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

كيف تُطبق المسؤولية

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

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

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

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

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

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

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

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