الفصل الثالث عشر

الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية

خدمة الجميع دون الخضوع لأحد

جوزف سي. بيرك

تفرض الاستجابة لأولويات السوق، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تحدياً لا يقدم خياراً للتعليم العالي. فالكليات والجامعات – الخاصة والعامة – يجب أن تخدم الجميع ولكن دون أن تخضع لأي من هذه الضرورات. فالتشديد على واحدة وإهمال الأخرى يؤدي إلى فقدان التوازن بين هذه المصالح. أما التركيز على أولويات الولاية فحسب فيمكن أن يُخضع التعليم العالي للرياح السياسية دون التأثيرات الملطّفة للاهتمامات الأكاديمية أو قوى السوق. ويمكن أن ينقص التشديد بشكل أكبر على الاهتمامات الأكاديمية الاستجابات للأولويات العامة والضرورات الأكاديمية. ذلك أن الزوايا الثلاث للمسؤولية، كمثل الفروع الثلاثية للحكومة، يُوازن بعضها بعضاً، وتضمن تقديم الخدمة للجميع دون خضوع لأي من المصالح التجارية أو الجامعية أو المدنية.

فضلت جميع مقاربات المسؤولية المغطاة في هذا الكتاب في البداية إحدى الزوايا في مثلث المسؤولية. وعَكَسَ الاعتماد الأكاديمي والتقويم وتقويمات السمعة والتدقيقات الأكاديمية اهتمامات أكاديمية بنحو أكبر. وشددت بطاقات تقارير الولاية وتقارير الأداء وتمويل ووضع ميزانية الأداء والرائز المقنن على أولويات الولاية. وقد أثارت مسوحات الطلاب والمتخرجين آراء الزبائن الحاليين والسابقين، لكن التردد المؤسسي لنشر نتائجها ألغى فائدتها للطلاب المحتملين ومسؤولي الولاية.

ورغم أنه من المفترض أن تقويمات السمعة عكست قوى السوق، فإنها استجابت فعلاً للاهتمامات الأكاديمية بالموارد والسمعة، وليس لاهتمامات الزبون المعتادة بالسعر والجودة.

هيمنت الاهتمامات الأكاديمية على مثلث المسؤولية قبل التسعينيات. وتنافست قوى السوق من أجل جذب الطلاب والمساعدة المالية لكل الكليات والجامعات، ومخصصات ميزانية كافأت التسجيل في المؤسسات العامة لكن ليس في مبادرات مسؤولية خاصة بالولاية أو فدرالية. فالعلاقة بين حكومات الولايات والجامعات العامة بقيت بنحو واسع علاقة تقديم للتمويل ومسؤولية عن الإنفاقات. وقد تولت الحكومات الفدرالية أو الخاصة بالولاية مسؤولية الكليات والجامعات الخاصة عن خدمة "خير عام" غير محدد بدلاً من التشديد عليها.

لكن هذه العلاقة تغيرت في عقد التسعينيات، على الأقل بالنسبة للمؤسسات العامة. فإلغاء المركزية عنى أن الجامعات العامة كسبت مزيداً من السيطرة على عملياتها الداخلية مقابل قبول برامج أداء جعلتها مسؤولة عن تلبية احتياجات عامة (الفصل العاشر). وفي نهاية العقد، وفي السنوات الأولى من القرن الجديد، انتقل التشديد أكثر إلى قوى السوق. وبما أن التنافس على التخفيض الضريبي قد ازداد وقلل الانكماش الاقتصادي من العوائد العامة وقيم المنح، أحضرت الأسواق دخلاً متزايداً للجامعات وأصبحت تقريباً بديلاً لأولويات الولاية. وقد أنتج الاهتمام السياسي بالالتحاق والتوفر اقتراحات حديثة في المباني الحكومية الفدرالية والخاصة بالولاية حول كبح زيادة رسم التسجيل في المؤسسات الخاصة والعامة كشرط للمساعدة المالية (الفصل الثاني).

وتوحي الدعوات المستمرة إلى المسؤولية بإدراك في الدوائر الحكومية وقطاع الأعمال أن البرامج الحالية لا تعمل. ونظراً لوجود جميع برامج المسؤولية في

موضعها، فإن الكمية ليست هي المشكلة. وكما يحدث في غالب الأحيان في صناعة السياسة، تقوم برامج المسؤولية بجمع المفاهيم الجيدة مع التنسيق السيئ والتطبيق غير الفعال. واستجابة إلى شكاوى، أضاف صانعو السياسة مبادرات جديدة دون ربطها بالجهود القائمة لضمان مسؤولية منهجية. ورغم أن التنسيق في التعليم العالي أصبح كلمة ملطخة في حقبة متيّمة بسلطة لامركزية وأسواق تعليم، فإن تنسيقاً أفضل بين البرامج يستطيع أن يحسّن تأثيرها في كل من المسؤولية والأداء.

تقترح فصول هذا الكتاب أن لا برنامج من برامج المسؤولية يبقى ثابتاً. فمعظمها يتحرك بدرجات متفاوتة نحو ضرورة ثانية وبعضها إلى ثالثة، رغم أن كلاً منها يحتفظ بولع بزاويته المفضلة في مثلث المسؤولية. هذه النتيجة قابلة للفهم. إذا لم يستطع أي شخص خدمة سيدين، بالتأكيد أيضاً لا برنامج يمكن أن يخدم ضرورتين وبالتأكيد لا يستطيع خدمة ثلاث ضرورات للمسؤولية كل منها حيث ما يظهر على أنه حاجات متصارعة. وتوحي خيارات برامج المسؤولية من أجل ضرورة معيّنة أن الجمع بينها يمثل أفضل طريقة للاستجابة للكل دون الخضوع لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية. فما يحتاج إليه التعليم العالي هو نظام مسؤولية تترابط فيه البرامج بدلاً من أن تتنافس: نظام ينسّق بين جهود المسؤولية على مستوى الولاية، والنظام، والمؤسسة.

السلطان القضائي والإدارة

رغم أن الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات عدّت الكليات والجامعات الخاصة مسؤولة بشكل غامض عن تقديم فوائد عامة للمجتمع، فإن زوميتا (الفصل الثاني) ينوّه أن أياً منهما لم ينتزع الكثير من المسؤولية في هذا القطاع. ذلك أن مقاربة سياسة عدم التدخل إزاء الكليات والجامعات الخاصة، غير الربحية،

تتواصل، رغم الفوائد المالية القوية التي تتلقاها من الحكومة الفدرالية وحكومة الولاية في الإعفاء من الضريبة، ودعم الأبحاث، والمساعدة المالية للطلاب. ونظراً لإسهام هذا القطاع في التنافس الاقتصادي للولايات في تنمية رأس المال البشري، كما تم إظهار ذلك في قياس بطاقات التقارير (الفصل التاسع) فإن زوميتا يعتقد أكثر أن تقارير أداء الولاية في المستقبل يمكن أن تشتمل على نتائج من الكليات والجامعات الخاصة. فإذا ما أصبحت لغة الجمهوريين في الكونغرس حول ربط المساعدة المالية بكبح الأسعار واقعاً فإن زوميتا يعتقد أن كلاً من القطاعين سيعانيان. على أي حال، ستخسر الكليات والجامعات الخاصة أكثر بسبب المساعدة المالية الفدرالية ومنح البحث التي تمثل حصة الأسد من تمويل حكومتها. ويحث صانعي سياسة الولاية كي يعتمدوا على الأسواق بدلاً من الأوامر الرسمية من أجل ضمان المسؤولية لكل من المؤسسات العامة والخاصة. وبالطبع، لا تستطيع قوى السوق أن تعمل من أجل المسؤولية في التعليم العالي الخاص أو العام بدون معلومات عامة ثابتة تسمح للطلاب المحتملين وزبائن آخرين أن يقارنوا أداءات مختلف الجامعات قبل القيام بخياراتهم. بالإضافة إلى ذلك، تعكس الأسواق اختيارات خاصة، يمكن ألا تصل إلى خير عام.

يزعم ريتشاردسون وسمولينج (الفصل الثالث) أن مجالس التنسيق تستطيع أن توازن بشكل أفضل مصالح أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق أكثر من نظام أو مجالس مؤسسية تميل إلى تفضيل رغبات الجامعة حيث تتوسط بين حكومات الولايات والمؤسسات الجامعية. يقولون يجب على حكومات الولايات ألا تضع أولويات عامة وتصوغ الأسواق كي تنجزها بينما تسمح للمؤسسات أن تحدد استجاباتها وتحملها المسؤولية عن نتائجها. ويستطيع صانعو السياسة المساعدة في ضمان أن الكليات والجامعات تستجيب لأولويات الولاية وذلك من خلال إدارة مبادرات التمويل ووضع "قواعد اللعبة". إلا أن فصلهما لا يعالج

مشكلة أن مجالس التنسيق ومجالس الإدارة العامة تخدم أحياناً المصالح السياسية لحكام طويلي الأمد يجيّشونها مع الداعمين. وفي غالب الأحيان، تصبح القدرة على التعيين هي القدرة على السيطرة. ستعالج جميع مجالس الإدارة هذه المشكلة من خلال ترشيح لجان من المواطنين البارزين من أجل اقتراح مرشحين يعيّنهم الحكام في مجالس التنسيق والإدارة العامة الخاصة بالولاية (2003). ويجعل هذا الاقتراح مصالح مدنية وتجارية واسعة في التعليم العالي توازن اعتبارات سياسية ضيقة.

يركز ريتشاردسون وسمولينج بشكل أكبر على تنسيق التعليم العالي على مستوى الولاية، وبدرجة أقل على مستوى المؤسسة. ورغم أن الأقسام الأكاديمية تتلقى الانتباه الأقل في مناقشاتهما للمسؤولية، فإن هذه الوحدات تتحمل مسؤولية أكبر عن الأداء والنتائج الأكاديمية. وتشكل هذه الوحدات ما يدعوه كلارك بـ "الأساس التنظيمي" الذي يحث على الانضباط ولكن يخنق التغيرات الجهازية (1983). ويشرح فيرجين Wergin (2003) بالتفصيل صعوبات إحضار فوائد خارجية إلى مداولات الأقسام وإيصال الاهتمامات الداخلية للأقسام إلى الخارج إلى الإدارة المؤسسية. فهذا الانفكاك في القسم يقضي على جهود المسؤولية، حيث إن هذه الوحدات ليست مسؤولة عن النتائج الأكاديمية وحسب بل هي أيضاً لا تكون مدركة غالباً لبرامج المسؤولية أو تتجاهلها (انظر الفصل العاشر). ويقدم نمو مراكز البحث التجاري متعدد الاختصاصات، الممولة من الصناعة والحكومة، قناة بديلة لقوى السوق، وأحياناً، لأولويات الولاية (بحسب مصادر التمويل) للوصول إلى الفريق الأكاديمي للجامعات. ولكن هذه المراكز يمكن أن تضحي بالوظيفة المؤسسية للبحث المطبق ويمكن أن تشوه المهمات المؤسسية.

برامج مسؤولية وثقافات متصادمة

إن مقاربات المسؤولية المغطاة في هذا الكتاب تقع عامة في جانب أو آخر من الثنائيات التي تتدفق من الثقافتين "الجامعية" و"الأهلية" اللتين وصفهما بوج وهول (2003). وظهر مؤخراً خصم ثالث: الثقافة "التجارية" أو "الخاصة بالأعمال". وهي تتحرك إلى ما وراء الاستجابة إلى المطالب الحالية من خلال توقع أو حتى إنشاء احتياجات سوق مستقبلية وتطوير البرامج والأنشطة لتلبيتها. فالثقافات الأهلية والجامعية والتجارية تعكس، على التعاقب، أولويات ولاية واهتمامات أكاديمية وقوى سوق. ويشرح الفصل الأول بالتفصيل الصراعات على الأهداف والوسائل التي تسم الثقافتين الأهلية والأكاديمية، حيث مصالح الثقافة الأهلية مذكورة أولاً:

- التحسين المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية.
- مراجعة الأنداد مقابل التنظيم الخارجي.
- التغذية والعمليات مقابل الاستجابة.
- الصيت مقابل الاستجابة.
- الاستشارة مقابل التقويم.
- الهيبة مقابل الأداء.
- الثقة مقابل الدليل.
- الدليل النوعي مقابل الدليل الكمي.

وتشترك الثقافة "التجارية" في الجانب "الأهلي" من هذه الصدامات، ما عدا في واحد جديد يحرّض أولويات الولاية ضد قوى السوق. ورغم أن بعض قادة الحكومات الولائية والأعمال ينظرون إليها على أنها متشابهة، وحتى متماثلة، فإن أولويات الولاية يجب أن تكون أكثر محدودية، ومستمرة، بينما مطالب السوق هي غالباً أكثر تنوعاً وسرعة. وعلى نحو متزايد، تهدد الثقافة التجارية أو على الأقل

تتطفل على كل من المصالح الجامعية والأهلية. على أي حال، يرى عدد من المؤلفين أن الولايات تستطيع أن تدير الأسواق من أجل تحقيق أولويات عامة من خلال مبادرات خاصة (الفصل الثاني والثالث والثاني عشر).

يأتي الصدام الرئيسي للثقافات مع التحسين المؤسسي إزاء المسؤولية الخارجية. ورغم أن كل البرامج في هذا الكتاب تزعم، أو على الأقل تشتمل على كل من الهدفين نظرياً، فهي تفضل واحداً أو آخر عملياً. ويركز الاعتماد الأكاديمي والتقويم بشكل رئيسي على التحسين، كما نوّه وولف (الفصل الرابع) وإيويل (الفصل الخامس). وحتى الآن تؤثر مسوحات الطلاب والخريجين على التحسين ولكن ليس على المسؤولية لأن نتائجها نادراً ما تُنشر وتُستخدم بشكل رئيسي من أجل أهداف داخلية (الفصل السابع). ورغم أن كوه يزعم أن المزيد من الكليات والجامعات ستنشر بشكل طوعي نتائج المسح في المستقبل فإن مسح كلية البيئة المحلية لانخراط الطلاب هو أحد المسوحات القليلة التي تقتضي النشر. وتشدد التدقيقات الأكاديمية على التحسين، ولكن ماسي (الفصل الثامن) يرى أنها تبتغي المسؤولية في الوقت نفسه لأن تدقيقاتها تصبح علنية على نحو متزايد. فبطاقات التقارير، وتقارير الأداء، وتمويل الأداء ووضع ميزانيته يشدد كله على المسؤولية الخارجية، رغم أن كل هذه البرامج تأمل أن تحث على التحسين المؤسسي (الفصلان التاسع والعاشر). فالأسواق تضغط بشكل واضح من أجل المسؤولية حيال مطالب الزبائن، ولكن زيمسكي (الفصل الثاني عشر) يزعم أن تقويمات السمعة، كمثل تلك الخاصة بدليل يو. إس. نيوزآند وورلد ريبورت، منعتها من التأثير على جودة أو سعر الكليات أو الجامعات. ويتفق فولكواين وجرونيج (الفصل الحادي عشر) على أن تقويمات السمعة تعكس بحث هيئة التدريس وإنتقاء الطلاب، وليس المسؤولية أو تحسين تعلم الطلاب أو تجاربهم. فالكليات والجامعات التي في قمة تقويمات السمعة تتنافس على الموقع، وليس على السعر. فالافتقار إلى روائز مقننة

فعالة ومقبولة لنتائج تعلم الطلاب تحد من تأثيرها على التحسين أو المسؤولية، بحسب إروين (الفصل السادس). إن غياب فكرة مقبولة عن الجودة الأكاديمية في تعليم طلاب البكالوريوس تستند إلى النتائج، يترك تقويمات السمعة غير مشكك بها بشكل واسع.

وتؤدي خيارات البرنامج من أجل التحسين أو المسؤولية عادة إلى صدامات على الطرق في الثنائيات المتبقية. فتلك التي تفضل الثقافة الجامعية وتركز على التحسين المؤسسي تفضل عادة مراجعة الأنداد، والمدخلات والعمليات، والسمعة، والاستشارة والهيبة والثقة. أما البرامج التي تشدد على المسؤولية الخارجية فتفضل عادة الجانب الأهلي من الثنائيات. إن أحد المحاذير هو أن هذه البرامج تهجر بشكل متزايد التنظيم الخارجي لصالح غياب التنظيم في التوجه. وهي تملي بعض اتجاهات السياسة ولكنها تترك وسائل إنجازها للتنسيق وقادة الجامعة. وتشدد بطاقات التقارير والبرامج المستندة إلى الأداء على المردود والنتائج وعلى الاستجابة والتقويم والدليل، وخاصة الكمي، رغم أن بيرك (الفصل العاشر) يقول إن الإبلاغ عن الأداء يشتمل على المزيد من تمويل المدخلات ويشتمل تمويل الأداء على المزيد من مؤشرات العملية أكثر من المتوقع. فالروائز المقننة يمكن أن تخدم كلاً من التحسين والمسؤولية. بالطبع، إنها تشدد على النتائج والتقويم والدليل الكمي. وحالياً، ودون اتفاق حول ما يشكّل "الجودة" أو وسائل قياسها، فإن إروين (الفصل السادس) يزعم أن لها تأثيراً قليلاً على التحسين أو المسؤولية.

وغالباً ما ينظر صانعو السياسة إلى ثنائيات هذه الثقافات المختلفة كتفرعات: كأهداف أو طرق حصرية متبادلة. فتمثيلاتها السياسية تبالغ في الفروق بحيث يختفي حتى احتمال الروابط. إنها تعكس "تفكير هذا أو ذاك" في صناعة السياسة الذي يرى الخيار على أنه مرغوب فيه دوماً، بل وحتمي.

يجب أن يرفض صانعو سياسة الولاية والجامعة تفكيراً تبسيطياً كهذا. فالأهداف والوسائل المقدمة هنا تفرض تحديات ولا تقدم خيارات. ذلك أن نظام مسؤولية يهمل التحسين المؤسسي سيكون بلا قيمة. فالمدخلات (inputs) والعمليات تؤثر بشكل واضح في المخرجات (outputs) والنتائج. وعلى المدى الطويل، يجب أن ترتبط الثقة والدليل. ولماذا يجب أن يختار صانعو السياسة بين الدليل الكمي والنوعي حين يضيف كل منهما بعداً مميزاً إلى التقويم؟ وتتجاهل هذه الأضداد المتصارعة أيضاً حقيقة أن الخيارات الملائمة تعتمد على ظروف معيّنة. فالاعتماد على مراجعة الأنداد أو التنظيم الخارجي والدليل النوعي أو الكمي يتبدل بالتأكيد مع تبدل المسألة أو المشكلة.

وأخيراً، تعتمد التفرعات على التعريفات. ففروقها ستنتهي، مثلاً، إذا وسّع التعليم العالي تعريف السمعة كي تشتمل على الاستجابة ووسع الهيبة والمكانة كي تشتمل على الأداء. فالتوترات موجودة في جميع هذه المزاوجات لكننا نجعلها تفرعات.

فروق برنامج المسؤولية

تختلف البرامج في التركيز والدوافع والتقويمات والنتائج.

تركيز مختلف: داخلي أو خارجي

يشير تركيز البرنامج إلى الاتجاه العام لمشروع، إلى ممثلين بارزين، وجمهور رئيسي. فالاعتماد الأكاديمي والتقويم والتدقيقات الأكاديمية تركز بشكل رئيسي على عمليات جامعية داخلية وجمهور وتعتمد على تدقيقات أنداد من قبل أعضاء الجماعة الأكاديمية. فالاعتماد الأكاديمي والتقويم يهملان مصالح الجماعات الخارجية كممثل الحكام والمشرعين وقادة العمل والقادة الأهليين. وتبدأ الأشكال الناضجة للتدقيقات الأكاديمية، التي تلح على التقارير العامة وتشتمل

على بعض المعلومات عن تعلم الطلاب، بالتحدث مع أطراف خارجية وكذلك داخلية (الفصل الثامن). ورغم أن تقويمات السمعة تعكس بشكل واسع اهتمامات أكاديمية وانطباعات عن الأنداد، فإنها تؤثر على المجموعات الخارجية، وخاصة الطلاب المحتملين وأولياء الأمور وقادة الحكومة والعمل، والمتيمين بالتقويمات وتحديد المراتب (الفصل الحادي عشر). وتركز بطاقات التقارير، والاختبارات المقننة، وقوى السوق، والإبلاغ عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل بشكل واسع على الاهتمامات الخارجية للجمهور الخارجي. أما مسوحات الطلاب المتخرجين فتسأل المستهلكين الذين يمتلكون روابط خارجية وداخلية في آن، ولكن الفشل في نشر النتائج يعني أنها تخاطب مجموعات داخلية لا خارجية. حالياً، لا يحقق أي من برامج المسؤولية توازناً صحيحاً بين المصالح الخارجية والداخلية، رغم أن ماسي يرى أن التدقيقات الأكاديمية تتحرك في ذلك الاتجاه (الفصل الثامن).

رغم هذه الاختلافات نشأت معظم برامج المسؤولية في هذا الكتاب أو استمدت قوتها من ضغط خارجي. على سبيل المثال، يسلّم إيويل (الفصل الخامس) أن الأوامر الأولى سببّت انتشار التقويم. مع ذلك، إن التقويم والاعتماد الأكاديمي، وإلى درجة أقل، التدقيقات تعكس بشكل رئيسي مسؤولية داخلية تستجيب لأعراف مهنية ومسؤولية نحو الأسفل ومهنية تشدد على المشاركة والزمالة. وتستجيب بطاقات التقارير، والإبلاغ عن الأداء، ووضع ميزانية التمويل، ومسوحات الطلاب والخريجين، والروائز المقننة، والأسواق لمسؤولية تتجه نحو الخارج، إلى الزبائن والمعنيين (حاملي الأسهم)، رغم أن عدداً من هذه المبادرات يمتلك بعض عناصر المسؤولية المتجهة نحو الأعلى، إلى الحكام والمشرعين والجمهور العام. إن تقويمات السمعة هي خارجية، لكن مؤشراتها تعكس بشكل كبير التطلعات الداخلية من أجل موارد وسمعة الجماعة الأكاديمية (الفصلان الحادي عشر والثاني عشر).

إن هذا التفرع الداخلي – الخارجي خادع للذات كالتقسيم الفلسفي بين العقل والجسم. ذلك أن كل مؤسسة خدمة مهنية، عامة أو خاصة، تخدم جماعة من الزبائن الخارجيين. فنجاح المؤسسة يقتضي الانتباه إلى كل من الاهتمامات الداخلية لمهنييها والاحتياجات الخارجية لزبائنها. وفي التعليم العالي، يعني هذا حماية الاهتمامات الأكاديمية للهيئة التعليمية والموظفين وتقديم برامج تلبي احتياجات الولاية واحتياجات السوق. ويؤيد ريتشاردسون وسمولينج (الفصل الثالث) هيئة تنسيق للتعليم العالي بين المؤسسات والحكومات تستطيع أن توازن بشكل أفضل بين المصالح الخارجية والداخلية.

دوافع مختلفة: المعلومات، الدعاية، والموارد

تستخدم برامج المسؤولية ثلاثة دوافع رئيسية: المعلومات، الدعاية، والموارد لضمان مسؤولية الكليات والجامعات عن أدائها. فالتقويم، ومسوحات الطلاب والمتخرجين، والاعتماد الأكاديمي تعتمد بشكل أكبر على التوفر الداخلي لمعلومات الأداء كدافع لمسؤوليتها. وهي تتبع القول المأثور: ما يُجمع هو ما يُقوّم، ومن المفترض أن يُحسّن من خلال الاستخدام الداخلي للمعلومات. وبشكل مغاير، تعتمد التدقيقات الأكاديمية على الدعاية لضمان المسؤولية. فما يُعلن عنه خارجياً فحسب يتم تقويمه وتحسينه، كما يقول مناصروها، رغم أن التدقيقات الأكاديمية تستخدم كلاً من المعلومات الداخلية والدعاية الخارجية. وتعتمد تقويمات السمعة أيضاً على الدعاية ولكن في معظم الأحيان كمقياس للهيبة وليس للأداء. أخيراً، إن مناصري تمويل الأداء، ووضع ميزانيته، والأسواق يزعمون أنه لا تُثمَّن فعلاً إلا المبادرات التي تولّد الموارد واستخدامها لتحسين الأداء في الكليات أوالجامعات.

بالطبع، تعتمد جميع دوافع المسؤولية على توفر المعلومات. ويناصر معظم مؤلفي الفصول أدواراً موسّعة للحكومة الفدرالية وحكومات الولايات وهيئات التنسيق في دعم جمع المعلومات حول أداء التعليم العالي وكلياته وجامعاته. وإذا ما كانت المعلومات جوهرية للمسؤولية، فإن الدعاية شيء لا غنى عنه، وخاصة لمنظمات الخدمة العامة في مجتمع ديموقراطي. إن مناصري الموارد كمحفّز للمسؤولية يؤكدون على أن النقود تهم بشكل كبير في المباني الجامعية وفي المباني الحكومية. فبرغم الحقيقة في كل هذه المزاعم، فإن الدوافع الأفضل للمسؤولية تعتمد غالباً على الظروف. أحياناً يكون التوفر الداخلي للمعلومات كافياً للحث على الحركة، رغم أن تغيراً أكثر قوة يتطلب غالباً دفع الدعاية أو قوة التمويل.

تقويمات مختلفة: فريدة أو مشابهة

تعتمد تقويمات أداء الكليات والجامعات على كيفية النظر إليها بشكل رئيسي كمؤسسات فريدة أو مشابهة. ويُعد بعض الأكاديميين كل كلية أو جامعة "كواحدة من نوع"، مما يجعل مقارنات الجامعات مستحيلة أو على الأقل مضللة. فمناصرو حجة "الفريدة" يقصرون على ما يبدو تطبيقاتها على التقويمات الخارجية. فهم باستمرار (ولكن بشكل سري) يقارنون أنشطتهم الجامعية بالكليات أو الجامعات المتنافسة في صناعة القرار الداخلية. ويجابه الخارجيون في الحكومة والعمل حجة "الفريدة" من خلال ملاحظة أن الكليات والجامعات تمنح شهادات في البرامج نفسها. ولحماية التنوع في التعليم العالي، يجب ألا يقبل المقوّمون المقارنات إلا بين الأنماط المؤسسية، كمثل كليات السنتين، المؤسسات الشاملة، وجامعات البحث. حتى داخل هذه الأبواب، يجب أن تنظر المقارنات بحرص إلى الاختلافات في المهام، والأحجام، والظروف.

ويميل الاعتماد الأكاديمي والتقويم، وإلى حد أقل، التقويمات الأكاديمية إلى الجانب الفريد من التقويم. أما تقويمات السمعة والإبلاغ عن الأداء ووضع الميزانية والتمويل ومسوحات الطلاب والمتخرجين فتورد مقارنات أحياناً لكن الافتقار إلى معلومات قابلة للمقارنة حول نتائج الطلاب وتجاربهم غالباً ما تربك خيارات المستهلك. أما بطاقات التقارير فلا تصنف إلا أنظمة التعليم العالي في الولاية، وليس المؤسسات الفردية.

وكما يحدث غالباً في مجادلات كهذه، إن كلاً من جانبي هذا الجدل "الفريد القابل للمقارنة" هما على حق جزئياً وعلى خطأ جزئياً أيضاً. ذلك أن كل كلية وجامعة تمتلك خصائص مميزة وقابلة للمقارنة. أما القول المأثور "حجم واحد لا يمكن أن يلائم جميع الكليات والجامعات" فهو صحيح، رغم أنه أفرط في استخدامه كآلية دفاع ضد المسؤولية. وليس أقل صحة أنها تشترك في مهمات وأهداف، من خلال نمط حرم الجامعة، تسمح بمقارنة للنتائج في بعض المؤشرات ولكن وبالتأكيد ليس في كلها. استجابة لذلك، تشجع تقارير الأداء بشكل متزايد على التنوع من خلال السماح للمؤسسات بأن تعزز تميزها من خلال اختيار مؤشر واحد أو أكثر يعكس مهمتها الخاصة وأهدافها (الفصل العاشر). مرة أخرى، إن هذا التفكير خادع للذات. يجب أن تقوم برامج المسؤولية بالمقارنات بواسطة نمط الحرم الجامعي بينما تشجع على التنوع المؤسسي.

نتائج مختلفة: مريحة، معتدلة، قاسية

أخيراً، تعتمد برامج المسؤولية على نتائج يمكن أن يصفها البعض كمريحة، معتدلة، أو قاسية. فالتوفر الداخلي للمعلومات حول أداء المؤسسة يشكل النتيجة المريحة. أما الدعاية الخارجية حول الأداء المؤسسي، التي ستنتج الموافقة أو عدم الموافقة العامة، فتشكل المستوى المعتدل من النتيجة. ويرى المراقبون الخارجيون

غالباً أن خسارة أو ربح الموارد المستدين إلى نتائج مؤسسية يرتفعان إلى مستوى النتائج القاسية، كما في تمويل الأداء. ولسوء الحظ، إن تمويل الأداء هو غالباً قليل جداً بحيث لا يستطيع ضمان إصلاحات مهمة أو كبيرة جداً بحيث لا يضمن استقرار الميزانية (انظر الفصل العاشر).

رغم حديث صانعي السياسة عن الحاجة إلى التمويل لتشجيع الأداء المرغوب، نادراً ما تفضّل صيغ الميزانية أولويات عامة. على سبيل المثال، رغم الشكاوى عن مستوى تحصيل الشهادة، تواصل ميزانية الولاية التأكيد على تسجيل الطلاب وتهمل إتمام الشهادة. فضلاً عن ذلك، إن تدهوراً في سمعة العالم الأكاديمي غالباً ما يكون أكثر إزعاجاً في الجامعة من الهبوط في التمويل. ويبدو كأن فقدان السمعة خطأ هيئة التدريس، بينما يمكن أن يلام الآخرون في الخارج على النقص في التمويل. مرة ثانية، إن مقاربة إما... أو (اللاعتدال) تبدو غبية. وكما قال جرلبرت وسوليفان: دع النتائج تلائم الظروف.

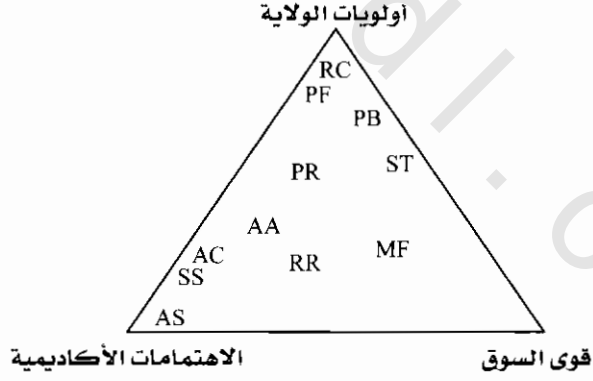
إن المسار الأكثر حكمة هو غالباً تنسيق النتائج. وينبغي أن تعتمد المسؤولية على المعلومات، والدعاية، والتمويل كما يقتضي الموقف. مثلاً، يحذر كوه (الفصل السابع)، الذي يفضل بعض الدعاية، من أن نشر نتائج مسوحات الطلاب والمتخرجين يجب أن يحصل " فيما بعد وليس في الحال" لمنح الخبراء الوقت لتصحيح المسوحات، وتحليل الاستجابات، وتحضير خطط التحسين. بالإضافة إلى ذلك، يقترح بيرك (الفصل العاشر) أنه من المعقول الإبلاغ حول مؤشرات مصممة لاختبار صلاحيتها وثباتها قبل تمويلها. ومن الواضح أن التركيز الأفضل والدوافع والنتائج ستتبدل، بحسب الزمان والمكان والظروف، وغالباً ما تعمل بشكل أفضل ترادفياً أو تعاقبياً.

مواقع البرامج على مثلث المسؤولية

إذا سلّمنا بالأهمية المتساوية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، يبدو مركز مثلث المسؤولية كأنه البقعة المثالية لبرنامج مسؤولية وبالتأكيد لنظام مسؤولية منسّق. ويقدر الشكل 13–1 موقع كل برنامج مسؤولية في ضوء التيارات الحالية، لا الاحتمالات المستقبلية. ويوحي أن جميع البرامج غير مثالية. ورغم أنها متأثرة بآراء مؤلفي الفصل، فإن المحرر يقبل المسؤولية الكاملة عن مواقع البرامج على مثلث المسؤولية.

الاعتماد الأكاديمي

إن الاعتماد الأكاديمي يأخذ في عين الاعتبار بشكل أكبر الاهتمامات الأكاديمية. ذلك أن اشتراطه من قبل الحكومة الفدرالية من أجل المساعدة المالية واشتراطه من قبل الولايات من أجل رخصة العمل يبرر الموقع المرتفع قليلاً على



الشكل 13–1 المثلث الأكاديمي

AA = التدقيقات الأكاديمية، AC = الاعتماد، AS = التقويم، MF = قوى السوق، PB = وضع ميزانية الأداء، PF = تمويل الأداء، PR=الإبلاغ عن الأداء، RC = بطاقات التقارير، RR = تصنيفات السمعة، ST = الروائز المقننة، SS = مسوحات الطلاب والخريجين.

محور الاهتمامات الأكاديمية – وأولويات الولاية. ورغم أن المدراء والأساتذة يشكون غالباً من الاعتماد الأكاديمي الإقليمي كعبء بيروقراطي غير ضروري، فإن الأكاديميين يهيمنون على هيئات الاعتماد الأكاديمي، ويهيمن مراجعو الأنداد على فرق الاعتماد الأكاديمي. وفي البداية، لم تهتم التدقيقات المؤسسية إلا بتغذية الطلاب والموارد وعمليات الإدارة المؤسسية والعمل الأكاديمي مقابل أهداف الحرم الجامعي ومهمته. وفي أوائل التسعينيات، أضافت كل من هيئات الاعتماد الأكاديمي المؤسسية والبرامجية إلحاحاً على الخطط المؤسسية لتقويم تعلم الطلاب ونظرت فيما بعد بشكل أكثر تمعناً إلى نتائج الجامعات، وكذلك إلى العمليات (الفصل الرابع). بالإضافة إلى ذلك، إن اللجان الإقليمية، مثل الجمعية الغربية للمدارس والكليات (الرئيسية)، قسمت الاعتماد الأكاديمي إلى هدفين لجعل التدقيق الأكاديمي أكثر قبولاً وقيمة للكليات والجامعات. الأول هو ضمان الجودة، الذي يُنجز بسرعة في معظم الأحوال بشكل واسع من خلال لمحات موجزة عن النتائج المؤسسية حول المسائل التقليدية للمهمة والتمويل والإدارة، ومعايير جودة في الحد الأدنى. والثاني – التحسين المؤسسي – يُحظى بمعظم الانتباه. وتُقوّم جودة النتائج المؤسسية التي ترتبط عادة بمظهر ما من نتائج تعلم الطلاب، والتي تختارها غالباً الكلية أو الجامعة للتقويم.

رغم هذه التغيرات المرحب بها، لا يمتلك استمرار الاهتمام العام بوضع الاعتماد الأكاديمي إلا قيمة محدودة لتقويم الاستجابة لأولويات الولاية وقوى السوق. فالممارسات المتنامية لنشر لمحات مؤسسية موجزة وحتى دراسات ذاتية للاعتماد الأكاديمي على الإنترنت كمقدمات لزيارات الفريق تمثل تطورات واعدة، كما يفعل التوجه نحو إدخال التدقيق الأكاديمي كجزء من العملية (الفصل الرابع). مع ذلك، لا يستطيع الاعتماد الأكاديمي أبداً أن يجند أولويات الولاية وقوى السوق دون نشر ملخص لمكتشفات تدقيقات الاعتماد الأكاديمي على الأقل. أما إذا لم

تُنشر نتائج المراجعة في صيغة ما، يبقى الاعتماد الأكاديمي الإقليمي في زاوية الاهتمامات الأكاديمية لمثلث المسؤولية. ورغم أن وولف يرى أنه ليست هناك حاجة لإعلان جميع المكتشفات، إلا أنه يقترح أن تصدر هيئات الاعتماد الأكاديمي شرحاً ما لأسباب قراراتها الاعتمادية وتنتقل على مراحل إلى بعض الكشف عن تقويمها للجودة التعليمية للكليات والجامعات. ستعتمد فعالية هذا الاقتراح من أجل المسؤولية على قبوله من الجماعة الأكاديمية وعلى إن كانت الأسباب المقدمة لقرارات الاعتماد الأكاديمي تشتمل على معلومات لها أهمية كافية لصانعي سياسة الحكومة وزبائن التعليم العالي. وتقتضي كل من الحركتين تغيرات جوهرية في موقف الجماعة الأكاديمية. أما نشر ملخصات مهمة لنتائج تدقيقات الاعتماد الأكاديمي الإقليمي فسيقرّب البرنامج إلى مركز مثلث المسؤولية.

يعكس اعتماد البرنامج أيضاً اهتمامات أكاديمية، إذا سلّمنا أن الأكاديميين يسيطرون على مؤسساتهم وفرق التدقيق لديهم. مع ذلك، إن لقب الاعتماد المهني يمتلك بعض الوزن في السوق ولدى صانعي السياسة. وإذا ظهر اختصاره على مثلث المسؤولية، سيتحرك اعتماد البرنامج قليلاً نحو قوى السوق وأولويات الولاية.

التقويم

رغم أن الضغط الخارجي قد نشر التقويم تقريباً في كل كلية أو جامعة، يبقى الاعتماد الأكاديمي عملية داخلية على نحو واسع. فقد فرضت الولايات التقويم على المؤسسات العامة، وطلبته هيئات الاعتماد الأكاديمي من أجل كل من الكليات والجامعات الخاصة والعامة. وتركت هذه الأفعال تفاصيل التقويم لكل مؤسسة. وتفتقر تقارير التقويم إلى إمكانية المقارنة التي يرغب بها المسؤولون الخارجيون والزبائن المحتملون، أما مقاومة هيئة التدريس لأمر مرفوض فقد أعاقت

استخدامه من أجل التحسين المؤسسي. ويعتقد إيويل (الفصل الخامس) أن الوقت قد حان لفك الصلة الأولى في التقويم بين التحسين المؤسسي والمسؤولية الخارجية. سيُستخدم التقويم بشكل مباشر من أجل التحسين وفقط بشكل غير مباشر من أجل المسؤولية. ويأمل إيويل أن هيئة التدريس ستتقبل التقويم حالما يتوقف عن كونه أمراً للمسؤولية الخارجية. وسيجادل آخرون أن إزالة الضغوط الخارجية يمكن أن تؤدي إلى القليل بدلاً من المزيد من التقويم في الجامعات. فتاريخ التقويم، الذي اعتمد بشكل كبير على الضغوط الخارجية، يمنح الصدقية لهذا الزعم. على أي حال، إن قراراً لفصل التقويم عن المسؤولية الخارجية سيعني حركة أكثر قرباً إلى الاهتمامات الأكاديمية وبعيداً عن أولويات الولاية أو قوى السوق على مثلث المسؤولية.

التدقيقات الأكاديمية

تظهر التدقيقات الأكاديمية، استناداً إلى ماسي (الفصل الثامن) الاحتمال الأكبر للاستجابة للاهتمامات الأكاديمية وأولويات الولاية ومن الممكن لقوى السوق أيضاً في المستقبل. ورغم أن التدقيقات بدأت بشكل واسع كعملية تدقيقات داخلية لآليات ضمان الجودة التي كان يقوم بها الأكاديميون سرياً، فقد امتلكت المرونة كي تصبح طريقة فعالة وقوية لحماية الأعراف المهنية، وتحسين الأداء المؤسسي، وإظهار المسؤولية. وفي وقت يقترح فيه إيويل أن التقويم يتحرك نحو الداخل، يرى ماسي أن التدقيقات، بينما تحتفظ بتركيزها الأكاديمي، تصل إلى الخارج من خلال نشر تقاريرها وفي "نموذج ناضج" من خلال تضمين إحساس ما بنتائج تعلم الطالب. ورغم أن الإقرار بذلك مبالغة، يتنبأ ماسي باحتمال أن التدقيقات الأكاديمية في المستقبل يمكن أن تزود الأسواق بالمعلومات، وكذلك الجامعة وصانعي سياسة الولاية. يقرّب الشكل 13–1 التدقيقات الأكاديمية من

أولويات الولاية ويجعلها أعلى من الاهتمامات الأكاديمية وتجتاز أكثر من ثلث الطريق نحو هذه الأولويات على المحور ولا تقترب إلا بشكل ضئيل من قوى السوق.

قوى السوق

تؤثر قوى السوق بوضوح في قرارات البحث التعليمي، وبرامج الخدمات التي تقدمها الكليات والجامعات العامة والخاصة. فالأهمية المتنامية لرسم التعليم ودخل البحث تشدد على قوى السوق في حقبة من التمويل الحكومي المقيد والمنح القليلة. وقد ضخّمت مطالب الطلاب التسجيل في برامج مهنية مثل إدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات وقللت الاهتمام باختصاصات الفنون والعلوم الإنسانية. إن منح الولاية للأنظمة العامة والمؤسسات السلطة على رسم التسجيل سيزيد من قوى السوق هذه، كما سيزيد من الاهتمام الحديث بتمويل الطلاب بدلاً من المؤسسات.

رغم هذه الاتجاهات، يلح زيمسكي (الفصل الثاني عشر) على أن قوى السوق في التعليم العالي، على عكس العمل والرعاية الصحية، لم تكبح الأسعار ولم تحسن الجودة. بدلاً من ذلك، قاد تحديد المراتب بحسب السمعة الكليات والجامعات كي تتنافس من أجل الموارد والسمعة بدلاً من الأسعار والجودة. ورغم أن حجة زيمسكي تركز على ما يدعوه كليات وجامعات أولى على قمة هرم الهيبة والسمعة، فإن استنتاجه يمكن أن يكون صحيحاً بالنسبة لأجزاء كبيرة من الكليات والجامعات. ويبدو كأن "حرب مواقع تحصل على جميع درجات سلّم المكانة"، كما يقول كيرب (2003). ويصل فولكواين وجرونيج (الفصل الحادي عشر) إلى الاستنتاج نفسه. إن الجامعات الخاصة الربحية كمثل جامعة فونيكس يمكن أن تعكس هذا الاتجاه: فهي تستخدم أسعاراً تنافسية وقد أظهرت الجودة بالإضافة إلى الملاءمة، من أجل جذب الطلاب لأنها تفتقر إلى الهالة الأكاديمية للهيبة التقليدية.

ورغم أن قوى السوق يمكن ألا تكبح الأسعار أو تحسن الجودة (هدفان قيّمان لأولويات الولاية، سوية مع الالتحاق)، فإن صانعي سياسة الولاية غالباً ما يحثون الكليات أو الجامعات على الاستجابة للأسواق. نتيجة لذلك، تتحرك قوى السوق نوعاً ما إلى الأعلى نحو أولويات الولاية على مثلث المسؤولية. تنتقل أيضاً قليلاً نحو الاهتمامات الأكاديمية، التي تفضل ريع رسم تسجيل متزايداً، وتقبل السوق التنافسية من أجل جذب أفضل الطلاب.

تصنيفات السمعة

تعكس تصنيفات السمعة نموذج المورد والسمعة الخاص بالجودة، المستند إلى مدخلات الطلاب، والموارد، وهيئة التدريس. فبحسب فولكواين وجرونيج (الفصل الحادي عشر)، إن انتقاء الطلاب وسمعة هيئة التدريس، يهملان تجارب الطلاب ونتائجهم، ويهيمنان على تقويمات برامج الخريجين ومؤسسات طلاب البكالوريوس. فطالما يستمر نموذج تغذية المورد الخاص بالجودة في التعليم العالي ويبقى مقبولاً كبديل للجودة من قبل الطالب وأسواق أخرى، فإن تصنيفات السمعة ستقع في المحور بين الاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق، رغم أنها أقرب إلى الأولى من الثانية. وتتحرك إلى الأعلى قليلاً نحو أولويات الولاية، ذلك أن تحديد المراتب القومي للكليات والجامعات داخل الولاية غالباً ما يخدع الحكام والمشرعين. وبالتأكيد يقول شيئاً ما عن الافتقار إلى تقويمات موضوعية للجودة المؤسسية بحيث إن تصنيفات السمعة تقترب مثلها من مركز مثلث المسؤولية. إنها شهادة معبرة عن تأثير "لعبة التقويمات" في أميركا وفي التعليم العالي.

تمويل الأداء

يشدد تمويل الأداء على أولويات الولاية، مع اعتراف قليل بقوى السوق والاهتمامات الأكاديمية. وتشكل البرامج غير المفروضة الآن معظم مبادرات

التمويل (الفصل العاشر). وتستهلها هيئات التنسيق دون تشريع وعادة بعد بعض الاستشارة مع قادة الحرم الجامعي. وتحرك هذه الاستشارة تمويل الأداء فقط بشكل ضئيل نحو الاهتمامات الأكاديمية بسبب مقاومة الجامعات لربط الميزانيات بالأداء. فمن وجهة نظر السياسة، إن انحياز تمويل الأداء ووضع ميزانيته إلى أولويات الولاية له معنى. فأولويات الولاية هي غالباً مكلفة وتنتج ريعاً قليلاً، بينما تحضر قوى السوق مكافأتها الخاصة من الريع من رسم التسجيل والبحث. ويقترح الفصل العاشر تحريك تمويل الأداء كي يقترب أكثر من الاهتمامات الأكاديمية من خلال جعله بشكل كامل برنامج جامعة وليس برنامج ولاية، مما سيسمح للقادة المؤسسيين أن يستخدموا حصة من تمويل ولايتهم كي يطوروا عنصراً من مهمتهم المحددة. ولا يقترح إلا عنصر ولاية واحداً يربط نسبة مئوية قليلة من التمويل بنتائج الجامعة لدى إكمال الشهادة. على أي حال، يقع تمويل الأداء حالياً قرب قمة مثلث المسؤولية، رغم أنه ينحدر بشكل ضئيل نحو الأسفل إلى الاهتمامات الأكاديمية لأن كثيراً من البرامج غير مفروضة.

وضع ميزانية الأداء

إن وضع ميزانية الأداء يمكن أن ينتقل نوعاً ما كي يقترب من قوى السوق، بما أن صلته المهلهلة مع التمويل تسمح له أن يحتوي على قائمة أطول من مؤشرات الأداء التي يمكن أن تهم الطلاب المحتملين، والأعمال، والمنظمات الأهلية. وكما يقترح الفصل العاشر، يستطيع وضع ميزانية الأداء أن يرتبط مع تدفقات دورية للتقدم في جدول الأعمال العام الذي تتبناه الولايات.

الإبلاغ عن الأداء

يشدد الإبلاغ عن الأداء أيضاً على أهداف سياسة الولاية، ويقاوم القادة الأكاديميون البدء به، رغم أنهم يفضلونه من أجل تمويل أو وضع ميزانية الأداء.

ويفرض القانون المزيد من برامجه، مما يعني استشارة أقل مع مسؤولي الجامعة. مع ذلك يجده قادة الجامعة أقل عرضة للرفض بكثير من تمويل أو وضع ميزانية الأداء. إن نشر نتائج الأداء يمكن أن يهم الزبائن المحتملين، ولكن ضخامة وتعقيد معظم التقارير الحالية يحبط المدخل السهل لصانعي السياسة أو الزبائن. فتجميع المعلومات، حتى على مستوى المؤسسة، يفشل في تقديم المعلومات المفصلة التي يرغب فيها الطلاب المحتملون أو الزبائن المهتمون بالبرامج الأكاديمية أو أنشطة البحث أوالخدمة. ويزعم الفصل العاشر أن الظهور المتزايد لتقارير الأداء على مواقع الجامعة على شبكة الإنترنت يقدم الفرصة لتقديم معلومات غير إجمالية لزبائن محتملين، بالإضافة إلى معلومات إجمالية لصانعي سياسة الولاية. فالصلة بين الإبلاغ عن الأداء والاهتمامات الأكاديمية تأتي من تفضيله من قبل قادة الجامعة على تمويل الأداء أو وضع ميزانيته. إن وضع الإبلاغ عن الأداء على مثلث المسؤولية يظهر تشديده المتواصل على أولويات الولاية، ولكنه يُقرِّب أكثر من جميع مقاربات المسؤولية في هذا الكتاب إلى المركز لأنه يشتمل على معلومات لقوى السوق ويثير معارضة أقل بكثير في الجامعة من تلك البرامج التي تشدد على أولويات الولاية.

بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية (State -by- state reports cards)

تخاطب "بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية" صانعي سياسة الولاية وتشدد على إسهام التعليم العالي في تنمية رأس المال البشري، الذي أصبح حاسماً جداً لاقتصاد المعرفة والمعلومات. وقد وضع قياس 2000 وقياس 2002 درجات للولايات لكنهما تجنبا قصداً مقارنة نتائج الكليات والجامعات أو ربط نتائج الولاية بأداء الجامعة (الفصل التاسع). ويعتقد كالان وفيني أن جهود مسؤولية أخرى فشلت لأنها ركزت على جامعات وكليات مفردة. وهي تدعو إلى "مسؤولية جديدة" تشدد بدلاً من ذلك على احتياجات الولاية والمجتمع. نتيجة لذلك، إن المعلومات المجموعة الشاملة للولاية

المأخوذة من بطاقات التقارير لا تؤثر بشكل مباشر في اهتمامات الجامعة أو تهم قوى السوق. ورغم أن كالان وفيني نوّها بجهود المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي لتطوير أنظمة مسؤولية في ولايات مختارة ترتبط بالمسؤولية المؤسسية، فإن بطاقات التقارير تقع في قمة المثلث تحت أولويات الولاية. وترتبط بطاقات التقارير بقوى السوق فقط بالمعنى العياني لتطوير رأس المال البشري داخل ولاية كعامل تنافسي في تطوير قوة العمل ولكن ليس في البحث، والذي ليس مضمناً في مؤشرات بطاقة التقرير.

مسوحات الطلاب – الخريجين

يزعم كوه (الفصل السابع) أن مسوحات الطلاب – الخريجين تمتلك القدرة على الاستجابة إلى ضرورات المسؤولية الثلاث في الترتيب التالي: الاهتمامات الأكاديمية أولاً، أولويات الولاية ثانياً، وقوى السوق في ترتيب ثالث حذر وبعيد. وتستطيع هذه المسوحات أن تقدم معلومات حول العمليات التعليمية والنتائج في آن. ويقدم المسح القومي لانخراط الطلاب ونسخته في كلية البيئة المحلية، مسح كلية البيئة المحلية لانخراط الطلاب، معلومات تقارن مستوى مشاركة الطلاب في الكلية مع الممارسات التعليمية الأفضل، كما هي محددة في البحث. إن مسوحات الخريجين، مثل سجل نتائج الكلية، تقوّم إدراكات الطلاب لتعلمهم وتطورهم في الكليات والتحضير للمهن والحياة المدنية. ولسوء الحظ، إن كثيراً من الكليات والجامعات، وبينها بعض الأكثر هيبة، لا تشارك في هذه المسوحات، وهناك كثيرون يرفضون السماح بنشرها لأسباب متنوعة، بينها الخوف من احتمال أن تظهر أخطاء مؤسسية (الفصل السابع والثاني عشر). لهذا السبب، يقع هذا البرنامج عميقاً في زاوية الاهتمامات الأكاديمية. ويعتقد كوه أن قادة الجامعة، حين يلمسون فوائد في السوق، سيبدؤون بنشر نتائج المسح، التي ستزيد الضغوط على

المؤسسات الأخرى من أجل النشر. ستهم تلك المعلومات قادة الولاية والأسواق، رغم أن كوه يحذر من أن الصلة مع الأسواق يمكن أن تؤدي إلى التلاعب بنتائج المسوحات. ورغم هذه التنبؤات، تقع مسوحات الطلاب – الخريجين حالياً تماماً فوق التقويم في زاوية الاهتمام الأكاديمي من المثلث.

الروائز المقننة

إن الروائز المقننة التي تقيس بشكل مباشر نتائج تعلم الطالب، كما يقول إروين (الفصل السادس)، هي مرغوبة بصفة عامة من قبل كثير من قادة العمل والولاية ويمقتها معظم الأكاديميين. ويرحب المدراء والأساتذة بالروائز المقننة من أجل تحديد القبول ولكن ليس من أجل تقويم نتائج تعليم طلاب البكالوريوس. وتزيد المجموعات الخارجية استخدامها بدون الاعتراف بحدودها وتعقيداتها. ويفحص إروين الروائز المقننة التالية لتقويم التدريب المتخصص في الاختصاصات الأكاديمية والمهارات الأساسية والتعلم الليبرالي (الحر) في التعليم العام. ويجد أن الاختبارات الجاهزة (التي يمكن شراؤها)، هي مرغوبة في التعليم العالي أكثر مما هو الأمر في مجالات التخصص. فاختبار التعليم العام يفتقر إلى اتفاق حول ميدان المعرفة والمهارات المرغوبة لخريجي الكلية، بالإضافة إلى مقاييس صادقة وثابتة لتحصيلها.

إذا كانت الدرجات في الروائز المقننة تستطيع أن تقترح درجة التعلم في التعليم العام والتخصصات الأكاديمية، فإنها ستقدم معلومات حيوية لها أهمية كبيرة لأولويات الولاية وقوى السوق. مع ذلك إن الاتفاق في الجماعة الأكاديمية على ميدان التعلم يبقى خادعاً، والتزام التمويل الموسّع المطلوب مفقود. إن اختصار الروائز المقننة يظهر في ثلث الطريق تحت محور أولوية الولاية – وقوى السوق بسبب مصالح

صانعي السياسة وإلى، حد أقل، قادة الأعمال. ولسوء الحظ، يوحي هذا الموقع بالرغبة أكثر مما يوحي بالحقيقة.

إن الإخفاق في نشر المعلومات عن النتائج يشكل خطأ في المسؤولية بالنسبة لجميع البرامج القريبة من الاهتمامات الأكاديمية. فهذا الخطأ يجعل فائدتها قليلة لصانعي السياسة أو قوى السوق. ويعتبر بعض الأكاديميين السرية جوهرية لضمان دراسات ذاتية صريحة وحتى تدقيقات أنداد خارجية. يمكن أن يكونوا على صواب، ولكن السرية تحد من أهمية هذه البرامج للاهتمامات الأكاديمية وتقصي الأولويات العامة وقوى السوق. وبشكل معكوس، إن برامج المسؤولية القريبة من أولويات الولاية تهمل الاهتمامات الأكاديمية وإلى درجة أقل، قوى السوق. ويوحي الشكل 13–1 أن برامج المسؤولية في هذا الكتاب تفضل بصفة عامة أولويات الولاية أو الاهتمامات الأكاديمية. فالاهتمام الضئيل بقوى السوق ربما ينبع من الاعتقاد بأن الأسواق، التي تنتج الموارد، تستطيع أن تعتني بنفسها.

الربط بدلاً من التنافس

إذا لم يستجب أي من البرامج بشكل مساو لكل من ضرورات أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، يمكنها أن تفعل ذلك إذا جُمع بينها. فالاعتماد الأكاديمي الإقليمي هو الحامل الطبيعي لبرامج مسؤولية أخرى. ويستطيع الاعتماد الأكاديمي أن يمزجها، وهي، بدورها، تستطيع أن تقوّي الاعتماد. وقد اشتمل الاعتماد الأكاديمي الإقليمي طويلاً على تقويم تعلم الطلاب. فتبني التدقيقات الأكاديمية يمكن أن يقوي ارتباط الاعتماد الأكاديمي بتقويم النتيجة ويدعم الانتباه إلى الجودة الأكاديمية وتعلم الطلاب. ويمكن أن يشجّع الاعتماد الأكاديمي أيضاً الاستخدام ويلح على مراجعة النتائج من مسوحات الطلاب والخريجين. بالإضافة إلى ذلك، تستطيع فرق الاعتماد الأكاديمي أن تعد

أداء الكليات والجامعات على المؤشرات الحساسة في بطاقات التقارير ولاية بعد ولاية وتقارير أداء الولاية وفي استجابتها لاحتياجات السوق في أقاليمها وجماعاتها. فالاعتماد الأكاديمي الإقليمي يقدم الأداة الواضحة لدمج كل مقاربات المسؤولية هذه في نظام فعال ومؤثر.

ولكن قبل أن يستطيع الاعتماد الأكاديمي امتصاص برامج مسؤولية أخرى، يجب أن يعالج أخطاءه القاتلة: الإخفاق في كشف بعض المعنى في نتائج تدقيقات الاعتماد الأكاديمي. وقد قال ستيفن كراو، المدير التنفيذي للجنة التعليم العالي للرابطة الشمالية الوسطى، كل شيء في خطابه الرئيس في اجتماع سنوي: " أعتقد أن التحدي الأكبر الذي نواجهه بعد تبني معايير اعتماد أكاديمي جديدة ربما سيكون هدم جدران السرية التي فصلتنا طويلاً عن جمهور بات يتساءل الآن ما الذي نقوم به بالفعل ولماذا نقدم القليل من المعلومات عما نعرفه... إنها ليست صيغة للكمال والمسؤولية قابلة للحياة على المدى الطويل" (2002).

سيفقد الاعتماد الأكاديمي معناه كبرنامج مسؤولية إلا إذا أصدر على الأقل ملخصات لاكتشافات عملية الاعتماد الأكاديمي. ويعترف وولف (الفصل الرابع) أن الدعاية تستطيع أن تقلل من نزاهة تقارير الفريق ولكنها تقترح نشر الأسباب الكامنة خلف قرارات الاعتماد الأكاديمي وعلى مراحل، خلف فعالية الجودة التعليمية للكليات والجامعات. ويبدو بعض داعمي الاعتماد الأكاديمي المؤسسي كأنهم يأسفون على استخدامه من أجل المسؤولية من قبل الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات. وفي اليوم الذي يفقد فيه الاعتماد الأكاديمي الإقليمي مسؤوليته عن المصادقة على المسؤولية، من المرجح أن يفقد دعمه في الجامعة. فقادة الجامعة يسمحون بالاعتماد الأكاديمي المؤسسي لأنه عادة مطلوب للبرامج

الفدرالية وعمليات الولاية. وسيتواصل اعتماد البرامج، ذلك لأنه يعكس اهتمامات أكاديمية بالسمعة والهيبة وهو مهم للطلاب وأسواق العمل.

ستظهر تلك الأسواق مزيداً من الاهتمام إذا أبلغ اعتماد البرنامج المزيد عن نتائج تدقيقاتها. فالتقارير العامة من هيئات الاعتماد الأكاديمي يجب أن تقوّم الاستجابة المؤسسية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق، وخاصة خدمتها للخير العام.

تدخل التدقيقات الأكاديمية مسبقاً التقويم بطريقة تتبع التماس إيويل لاستخدامه بطريقة مباشرة من أجل التحسين المؤسسي وفقط بشكل غير مباشر لإظهار المسؤولية. والأكثر أهمية هو أن التدقيقات تجنّد أيضاً الأقسام الأكاديمية في عملية المسؤولية، بينما غالباً ما تتجاهل مقاربات أخرى هذه الوحدات الحساسة. إن الروابط الإضافية بين برامج المسؤولية مرغوبة. فالروائز المقننة ومسوحات الطلاب والخريجين يمكن أن تقدم معلومات كمية ونوعية في آن ومقاييس مباشرة وغير مباشرة لتعلم الطالب. وتستطيع قائمة محدودة من المؤشرات الشائعة أن تربط بطاقات التقرير وتقارير الأداء على مستوى الولاية والنظام والقطاع والمؤسسة وتسمح لصانعي السياسة أن يقيسوا نحو الأسفل والأعلى كذلك سلسلة الأداء كي يرصدوا مصدر قوى وعيوب نتائج التعليم العالي في الولايات (الفصل العاشر؛ بيرك وميناسيانس، 2002). وبالفعل، إن المعلومات المختلطة المقدمة من قبل برامج المسؤولية هذه يمكن أن تساعد في جعل قرارات السوق تستند إلى الأداء المؤسسي بدلاً من التقويمات القومية للموارد والسمعة.

الاتفاق على الأولويات

لا يستطيع أي نظام مسؤولية أن ينجح دون اتفاق واسع على أولويات التعليم العالي. "لا يمكن أن يكون لديك مسؤولية بدون توقعات"، يقول بيهن Behn. "إذا

أردت أن تجعل الناس مسؤولين يجب أن تكون قادراً على تحديد ما تتوقع منهم أن يفعلوه وألا يفعلوه" (2001). إن الاتفاق على أولويات التعليم العالي صعب لكنه غير مستحيل. فالحكام والمشرعون يتغيرون وكذلك طلباتهم؛ والزبائن يبدلون غالباً رغباتهم. فإذا ما ضغطت هذه المجموعات الخارجية من أجل التغيير، يجب على الأكاديميين أن يشددوا على احتياجات المجتمع طويلة الأمد، وكذلك الجامعة. إن أهداف وأولويات أنظمة المسؤولية في التعليم العالي يجب أن تعكس الاحتياجات الثنائية لكل منظمة ومجتمع، وكلاً من التغير والاستمرارية. فهدف المسؤولية ليس إشباع الرغبات الأكاديمية، والولاية والسوق وإنما الاحتياجات الاجتماعية.

يقول ريتشارد وسمولينج: " أحد ما في منصب سلطة قانونية: حاكم، المجلس التشريعي، أو وكالة بينية، يجب أن يقرر ويوصل النتائج التي من أجلها يجب أن يكون التعليم العالي مسؤولاً" (الفصل الثالث). لكنهما يعترفان أن أولويات الولاية من أجل التعليم العالي أصبحت مهمة جداً للمجتمع والأفراد بحيث لا يمكن أن تُترك لمسؤولي الحكومة أو الهيئة. ولا تستطيع مجموعة واحدة القيام بالمهمة وحدها في المسؤولية. إن كل جزء يعمل من زاويته المفضلة في مثلث المسؤولية لن يعمل. ويجب على قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة والتعليم أن يتفقوا على الأولويات العامة. ويدعو الفصل الأول إلى تطوير أجندة عامة من كل ما تحتاجه كل ولاية بشكل أكبر من كلياتها العامة والخاصة، تؤيدها مجموعة تمثيلية من قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة، والتعليم الذين يعكسون الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية.

التعليم العام ونتائج تعلم الطالب

يصف إروين (الفصل السادس) الطلب الخارجي المتزايد، والمقاومة الداخلية، لمقاييس مباشرة لنتائج تعلم الطلاب، وخاصة في التعليم العام. ويحث قادة التعليم

العالي، سوية مع إيويل (الفصل الخامس)، على استخدام مقاييس مباشرة بدلاً من غير مباشرة من تعلم الطلاب من أجل أهداف المسؤولية. إحدى المقاربات المفضلة هي الدليل المؤسسي لتطبيق أفضل الممارسات في تعليم طلاب البكالوريوس، كمثل توقعات عالية، تفاعل الطلاب والمدرسين، المنهاج المتناغم، زمن المهمة، وعمليات أخرى يقترحها البحث تسهم في تعلم الطلاب (الجمعية الأميركية لندوة تقويم التعليم العالي، 1992؛ إيويل وجونز، 1996). وتثير مسوحات طلاب ومتخرجين آخرين الآراء حول حضور أفضل الممارسات وإدراك المعرفة والمهارات المطلوبة أثناء أعوام الكلية (الفصل السابع).

ويقر القادة الأكاديميون أن هذه المقاييس غير المباشرة تفشل في تقويم تعلم الطلاب بشكل مباشر، ولكنها تلح عادة على أن تنوع الطلاب والمؤسسات وتعقّد التعليم العام يجعلان من المستحيل تطوير وسائل مباشرة لتقويم تعلم الطلاب. يمكن أن يكون استنتاجهم صحيحاً، ولكن الخارجين يستطيعون أن يردوا بشكل مشروع بأن الجماعة الأكاديمية لم تحاول أبداً أن تعتمد طرقاً مباشرة لتقويم تعلم الطلاب في التعليم العام ولم تبذل أبداً جهداً تعاونياً، شاملاً، وثابتاً لتحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يوصلها التعليم العالي ولتطوير الطرق المباشرة في تقويم إنجازهم. حان الوقت بالنسبة للجماعة الأكاديمية كي تقوم بهذا الجهد. فتحديد المعرفة والمهارات المرغوبة لكل خريجي الكلية، مهما كان تخصصهم أو ولايتهم، يبرر بالتأكيد بذل جهد قومي.

إن مبادرة كهذه يمكن ألا تنتج طرقاً مقبولة لتقويم نتائج التعلم بشكل مباشر، ولكن المحاولة يمكن أن توضح أهداف التعليم العام وتكامل شهادة البكالوريوس وتستطيع المساعدة في إقناع النقاد الخارجيين أن الجماعة الأكاديمية راغبة ببذل جهد مخلص. على أي حال، لن نعرف أبداً بشكل مؤكد،

ولا نستطيع أبداً أن نقنع الخارجيين إلا إذا حاولنا. إن جهداً كهذا يمكن أيضاً أن يتنبأ بالدفع الخارجي من أجل مقاربة إضافة القيمة التي تنظر إلى تقدم الطالب من الدخول إلى التخرج وترفض تصنيفات السمعة التي تستند إلى فرضية أن الجامعات، مثل الحواسيب، هي مسألة "جيد في الداخل، جيد في الخارج". فجماعة أكاديمية تعرّف "جودة" التعليم العالي من حيث المدخلات من غير المرجح أن تتبنى تقويماً نوعياً لأدائها بدلاً من الكمي. أما جماعة أكاديمية لا تستطيع أن تقنع نفسها بتعلم مشترك مرغوب من جميع طلاب البكالوريوس فمن غير المرجح أن تقنع الخارجيين بإسهامها في الخير العام.

مشكلات المسؤولية

تعاني المسؤولية من أجل التعليم العالي حالياً من مجموعة مشكلات:

- الافتقار إلى الاتفاق حول الأولويات والأهداف الذي يترك التزامات التعليم العالي، والطلبات، مفتوحة ويقود إلى مضايقة كاملة.
- عدم الارتباط بين صانعي السياسة، والمزودين، والطالبين في تطوير برامج مسؤولية للتعليم العالي.
- الانقسام بين التحسين المؤسسي والمسؤولية الخارجية.
- الافتقار إلى طرق مباشرة لقياس تعلم طلاب البكالوريوس، وخاصة في التعليم العالي.
- الانفصال بين جهود الولاية، والنظام، والجامعة، والقسم في المسؤولية.
- برامج معزولة بدلاً من مقاربات متكاملة للمسؤولية.
- تطبيق رمزي وليس فعالاً لبرامج المسؤولية.

يطرح إدوارد ويبر السؤال الصحيح: "كيف يبدو نظام مسؤولية فعال في عالم إدارة لامركزية، وقوى مشتركة، وعمليات اتخاذ قرار تعاونية، وإدارة تركز على

النتائج، ومشاركة أهلية؟" وإذا أضفنا أمراً واحداً أكثر جدة وقوة: قوى السوق (1999)؟ ستختلف أنظمة المسؤوولية لأن الولايات مختلفة لكنها يجب أن تشترك في سمات لأن الضغوط التنافسية لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق لا تعرف حدوداً.

سمات نظام مسؤولية فعال

ما يلي هو بعض الخصائص المقترحة لنظام مسؤولية فعال للولايات:

1. جدول أعمال يحدد ما تحتاجه الولاية أكثر من التعليم العالي، تدعمه مجموعة ممثلة من قادة العمل، والشؤون المدنية، والحكومة، والتعليم.
2. تطبيق خطة توازن الأولويات العامة، والاهتمامات الأكاديمية، واحتياجات السوق وتضع أهداف أولوية ومؤشرات أداء، وأهدافاً وجداول زمنية، ينسقها مجلس شامل للولاية يمثل المصالح الثلاث كلها.
3. مشاركة من الكليات والجامعات العامة والخاصة في عملية التطبيق، سوية مع المدارس العامة.
4. تركيز على النتائج الخارجية، وليس على العمليات الداخلية، للكليات والجامعات لضمان مسؤولية خارجية بينما تتم حماية الاستقلالية الداخلية.
5. التزام بتمويل صحيح ومتواصل من مصادر عامة وخاصة مساو لصعوبة وتنوع الأجندة العامة (جداول الأعمال)، مع إعادة تعديل للأهداف ولكن ليس للغايات حين يجب أن تُخفض الميزانيات.
6. مقاربة متوازنة للتمويل ورسم التسجيل في القطاع العام، ممتزجة مع مساعدة مالية تشجع الالتحاق والتوفر في كل من الكليات والجامعات العامة والخاصة.

7. تقدير للإسهام في الأجندة العامة من قبل جميع أنماط الكليات والجامعات على أساس أداء المهمة، وليس مستوياتها.
8. خطة متكاملة تربط بين برامج المسؤولية وتطبيقها على مستوى الولاية، والنظام والمؤسسة.
9. تقارير أداء سنوية حول التقدم نحو الأجندة العامة على مستوى الولاية، والنظام والمؤسسة وتدقيقات كل خمس سنوات وتنقيحات للأجندة عند الضرورة لحل مشكلات أو تلبية احتياجات جديدة.
10. تقارير مؤسسية داخلية تربط نتائج القسم بمهمات الجامعة والأجندة العامة.

تنتهي القائمة عند الرقم عشرة متذكرة لجوء رئيس الوزراء الفرنسي كليمنصو Clemenceau إلى نقاط الرئيس ولسون الأربع عشرة: " لماذا لم يكن لله إلا عشر وصايا!" بالإضافة إلى ذلك لا يحتاج التعليم العالي إلى مزيد من مهمات المسؤولية وإنما يحتاج إلى نظام أفضل للخدمة بينما لا يخضع لأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق.

تقتضي خصائص نظام المسؤولية الفعال التزامات من جماعة التعليم العالي، والحكومة الفدرالية وحكومات الولايات، وقادة العمل والشؤون الأهلية في كل ولاية، ومن الكليات والجامعات المفردة.

المستوى القومي: جماعة التعليم العالي

- تطلق مشروعاً شاملاً كي تحدد وتنشر مدى المعرفة والمهارات التي يجب أن يكتسبها طلاب البكالوريوس في التعليم العام، ويموله اتحاد مالي من المؤسسات الخاصة.

- تطور طرقاً صادقة، وثابتة، وقابلة للتطبيق كي تقيس بنحو مباشر تحصيل الطالب لهذه المعرفة والمهارات، ممولة من اتحاد المؤسسات الخاصة.
- تجعل الاعتماد الأكاديمي الإقليمي واسطة المسؤولية من خلال إدخال مقاربات ومكتشفات برامج مسؤولية أخرى في العملية.
- دعم نشر ملخصات جوهرية لتقارير الاعتماد الأكاديمي حول أداء الكليات والجامعات العامة والخاصة.
- تطوير، والإعلان عن، ودعم نماذج متعددة لتفوق الكليات والجامعات يستند إلى الأنماط والمهمات المؤسسية: إلى الأداء وليس إلى الهيبة والمكانة.

الحكومة الفدرالية

- تمول المركز القومي لإحصاء التعليم لجمع ونشر سلسلة كاملة من معلومات متعلقة بالمردود والنتائج للكليات والجامعات، وبينها نتائج التعلم، على مستوى الولاية والمؤسسة.
- تقدم التمويل لدعم جمع تلك المعلومات من خلال مجالس التنسيق والنظام والكليات والجامعات المفردة.

مستوى الولاية

- تضع جدول أعمال عاماً يعبر عن أولويات وأهداف ما تريده كل ولاية بشكل أكبر من التعليم العالي، تعده مجموعة تمثيلية من قادة إدارة الأعمال، والشؤون المدنية، والحكومة والتعليم، وبينهم أولئك الذين يمثّلون المرحلة الممتدة من الروضة إلى الثانوية.
- استخدام كل نمط وقسم من الكلية أو الجامعة في الخطة من أجل تنفيذ الجدول.

- الحصول على التزام من قادة الولاية والعمل والشؤون المدنية لتقديم تمويل عام وخاص للتعليم العالي من أجل دعم جدول الأعمال العام.
- إعادة تعديل الأهداف ولكن ليس أهداف الجدول العام حين ينبغي تخفيض الميزانيات.
- تمويل الكليات والجامعات العامة من أجل مستوى أدائها، ومستوى مهمتها كذلك.
- نقل بعض الدعم التمويلي العام (3 إلى 5٪) للكليات والجامعات العامة من مستويات التسجيل إلى تحصيل الدرجة والشهادة، باستخدام نسب الإتمام الفعلية المقارنة مع نسب متنبأ بها تستند إلى درجات اختبار القدرة على الدراسة واختبار القبول في الكلية، ومعدلات الثانوية، والمراتب في الصف.
- المراجعة الدورية لجدول الأعمال العام وتنقيحه عند الضرورة.

هيئات تنسيق التعليم العالي في الولاية

- الإلحاح على أن تتجنب الكليات والجامعات البطء في المهمة من خلال التمسك بمهماتها المحددة.
- نشر تقارير الأداء حول تقدم الكليات والجامعات الخاصة في تحقيق جدول الأعمال العام والتعليق عليها.
- إعادة ترتيب أولويات الهيئة لإعادة تحصيص التمويل من أجل تحقيق الأجندة العامة للولاية.

المؤسسات الفردية

- ملاحقة التقدم نحو تنفيذ جدول الأعمال العام بحسب مهماته المحددة والإبلاغ عنه.
- النشر على مواقع الجامعة على الإنترنت لمحات موجزة عن الأداء المؤسسي في مؤشرات المدخلات، والعملية، والمردود، والنتيجة المهمة ونتائج مؤسسية حول جدول الأعمال العام.
- طلب تقارير أداء داخلية حول نتائج الوحدات الأكاديمية والأقسام في مؤشرات مهمة للمهمة المؤسسية والأجندة العامة للولاية.
- إعادة ترتيب الأولويات لتحصيص التمويل من أجل إنجاز الأجندة العامة للولاية.

خاتمة

للمسؤولية في التعليم العالي أوجه عديدة وقد أنتجت برامج كثيرة. وبرغم هذا النشاط كله فإن الجماعات الخارجية في الحكومة والأعمال تدعو باستمرار إلى مزيد من المسؤولية. ويقترح هذا الكتاب أن الدعوة ليست في محلها. ويصف فصلاً بعد فصل مبادرات خلاقة بأهداف مرغوب فيها. فالتعليم العالي ليس بحاجة إلى المزيد من برامج المسؤولية. ما يحتاج إليه هو تنسيق أفضل وتطبيق فعال للبرامج المستخدمة سابقاً. وتقتضي المسؤولية أيضاً اتفاقاً حول ما تحتاجه الولايات ومواطنوها من كلياتهم وجامعاتهم العامة والخاصة.

إن اتخاذ قرار حول جدول الأعمال العام حاسم جداً لمستقبل نجاح الولايات ومواطنيها بحيث يجب ألا يتركوا تحديدها لمبارزات طويلة المدى بين مسؤولي الحكومة والمناصرين الأكاديميين. وهي تحتاج إلى مؤازرة قادة العمل والشؤون

الأهلية كذلك. فالمسؤولية، وخاصة في أوقات التمويل العام المحدود، ستطيل من المضايقة الكاملة فحسب إذا تبنت التزاماً مفتوحاً للتعليم العالي بتلبية رغبة الجميع. وينبغي على قادة العمل، والشؤون الأهلية، والحكومة والتعليم أن يعملوا من أجل "مسؤولية 360 درجة" (360 feadback) من خلال تحديد ما تحتاجه كل ولاية أكثر من التعليم العالي، ومن خلال الالتزام بتنفيذ جدول الأعمال العام، أو "ماذا" الخاصة بالمسؤولية. فمسؤولية متفق عليها كهذه فحسب تستطيع أن تضمن استجابة التعليم العالي للجميع دون أن يخضع لأي من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية والتي هي أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق.

obeikandl.com

المراجع

Aaker, D. A., Kumar, V., and Day, G. S. *Marketing Research.* (6th ed.) New York: Wiley, 1998.

Abbott, W. F. "University and Departmental Determinants of the Prestige of Sociology Departments." *The American Sociologist,* 1972, *7,* 14–15.

Abbott, W. F., and Barlow, H. M. "Stratification Theory and Organizational Rank: Resources, Functions, and Organizational Prestige in American Universities." *Pacific Sociological Review,* 1972, *15,* 401–424.

Alexander, L., Clinton, B., and Kean, T. H. *A Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education.* Washington, D.C.: National Governors Association, 1986.

American Association for Higher Education Assessment Forum. *Principles of Good Practice for Assessing Student Learning.* Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1992.

American College Testing Program. "College Assessment of Academic Proficiency." [http://www.act.org/caap/index.html]. Aug. 2003a.

American College Testing Program. "WorkKeys: Improving the Quality of America's Workforce." [http://www.act.org/workkeys]. Aug. 2003b.

Anderson, E. J. *Public Policy Making.* New York: Houghton Mifflin, 1997.

Arenson, K. W. "Halfway Through College, a Crucial Test to Pass." *New York Times,* July 5, 2003, p. A11.

Association of American Colleges and Universities. *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community.* Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 1985.

Association of Governing Boards. *Bridging the Gap Between State Government and Higher Education.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 1998.

Association of Governing Boards. *AGB Statement on Institutional Governance.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2001.

Association of Governing Boards. *Ten Public Policy Issues for Higher Education in 2001–2002.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2002.

Association of Governing Boards. *Ten Public Policy Issues for Higher Education in 2003–2004.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003a.

Association of Governing Boards, Merit Screening of Citizens for Gubernatorial Appointment to Public College and University Appointments. Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003b.

Astin, A. W. "How Colleges Are Rated." *Change,* 1970, *2,* 11–86.

Astin, A. W. *Achieving Educational Excellence.* San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Astin, A. W. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education.* New York: American Council on Education/Macmillan, 1991.

Astin, A. W., and Lee, C.B.T. *The Invisible Colleges.* New York: McGraw-Hill, 1972.

Astin, A. W., and Solomon, L. C. "Are Reputational Ratings Needed to Measure Quality?" *Change,* 1981, *13*(2), 14–19.

Baird, L. L. *Using Self-Reports to Predict Student Performance.* New York: College Board, 1976.

Bankirer, M. W., and Testa, A. "Update on Assessment at Western Governors' University." *Assessment and Accountability Forum,* Spring 1999, *9*(1), 13–14.

Banta, T. W. "Use of Outcomes Information at the University of Tennessee, Knoxville." In P. T. Ewell (ed.), *Assessing Educational Outcomes.* New Directions for Institutional Research, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Banta, T. W. *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1986.

Banta, T. W. "Assessment as an Instrument of State Funding Policy." In T. W. Banta (ed.), *Implementing Outcomes Assessment: Promise and Perils.* New Directions for Institutional Research, no. 59. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Banta, T. W., and Associates. *Building a Scholarship of Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Banta, T. W., and Fisher, H. S. "Putting a Premium on Results." *Educational Record,* 1986, 54–58.

Banta, T. W., and Kuh, G. D. "A Missing Link in Assessment: Collaboration Between Academic and Student Affairs." *Change,* 1998, *30*(2), 40–46.

Banta, T. W., and Moffett, M. S. "Performance Funding in Tennessee: Stimulus for Program Improvement." In D. F. Halpern (ed.), *Student Outcomes Assessment: What Institutions Stand to Gain.* New Directions for Higher Education, no. 59. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Banta, T. W., Rudolph, L. B., Van Dyke, J., and Fisher, H. S. "Performance Funding Comes of Age in Tennessee." *Journal of Higher Education,* 1996, *67*(1), 23–43.

Barnett, R. *Improving Higher Education: Total Quality Care.* London: The Society for Research into Higher Education and The Open University Press, 1992.

Barron. *Profiles of American Colleges.* (25th ed.) Hauppauge, N.Y.: Barron's Educational Series, 2003.

Baughman, J. C., and Goldman, R. N. "College Rankings and Faculty Publications: Are They Related?" *Change,* 1999, *31*(2), 44–50.

Behn, R. D. *Rethinking Democratic Accountability.* Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2001.

Benjamin, R., and Chun, M. "A New Field of Dreams: The Collegiate Learning Assessment Project." *Peer Review,* Summer 2003, 5(4), 26–29.

Bennett, R. E. "On the Meaning of Constructed Response." In R. E. Bennett and W. C. Ward (eds.), *Construction Versus Choice in Cognitive Measurement in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1993.

Berdahl, R. "Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities." *Studies in Higher Education,* 1990, *15*(2), 169–180.

Berdie, R. "Self-Claimed and Tested Knowledge." *Educational and Psychological Measurement,* 1971, *31,* 629–636.

Bernstein, A. "Too Mauy Workers? Not for Long." *BusinessWeek,* May 20, 2002, pp. 126–130.

Birnbaum, R. *Maintaining Diversity in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

Blau, P. M. *The Organization of Academic Work.* (2nd ed.) New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1994.

Blumenstyk, G. "Florida Bill Offers Campuses Fiscal Autonomy in Return for Accountability." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 24, 1991, pp. A22–A23.

Boehner, J. A., and McKeon, H. P. "The College Cost Crisis: A Congressional Analysis of College Costs and Implications for America's Higher Education System." [http://edworkforce.house.gov/issues/108th/education/highereducation/CollegeCostCrisisReport.pdf]. Nov. 2003.

Bogue, E. G., and Hall, K. B. *Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance.* Westport, Conn.: Praeger, 2003.

Bok, D. "Academic Values and the Lure of Profit." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 4, 2003a, p. B7.

Bok, D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education.* Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2003b.

Borden, V., and Zak-Owens, J. *Measuring Quality: Choosing Among Surveys and Other College and University Quality Assessments.* Washington, D.C.: Association for Institutional Research and American Council on Education, 2001.

Bradburn, N. M., and Sudman, S. *Polls and Surveys: Understanding What They Tell Us.* San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Brandt, R. M. "The Accuracy of Self Estimates." *Genetic Psychology Monographs,* 1958. *58,* 55–99.

Breneman, D. W. *Liberal Arts Colleges: Thriving, Surviving, or Endangered?* Washington, D.C.: Brookings Institution, 1994.

Brewer, D. J., Eide, E. R., and Ehrenberg, R. G. "Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross-Cohort Evidence on the Effects of College Type on Earnings." *Journal of Human Resources,* 1999, *34*(1), 104–23.

Brown, D. G. *The Mobile Professors.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.

Burd, S. "Bush's Next Target?" *Chronicle of Higher Education,* July 11, 2003a, p. A18.

Burd, S. "Education Department Wants to Create Grant Program Linked to Graduation Rates." *Chronicle of Higher Education,* Jan. 3, 2003b, p. A31.

Burd, S. "For-Profit Colleges Want a Little Respect." *Chronicle of Higher Education,* Sept. 5, 2003c, *50*(2), p. A23.

Burke, J. C. "The 'Knowledge Economy': Ohio's Challenge and Choice." Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2003.

Burke, J. C., and Associates. *Funding Public Colleges and Universities for Performance: Popularity, Problems, and Prospects.* Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2002.

Burke J. C., and Minassians, H. P. *Performance Reporting: The Preferred "No Cost" Accountability Program: The Sixth Annual Report.* Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2002a.

Burke, J. C., and Minassians, H. P. *Reporting Higher Education Results: Missing Links in the Performance Chain.* New Directions for Institutional Research, no. 116. San Francisco: Jossey-Bass, 2002b.

Burke, J. C., and Minassians, H. P. *Performance Reporting: "Real" Accountability or Accountability "Lite": Seventh Annual Survey 2003.* Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2003.

Burke, J. C., Minassians, H. P., and Yang, P. "State Performance Reporting Indicators: What Do They Indicate?" *Planning for Higher Education,* 2002, *31*(1), 15–29.

Burke, J. C., Rosen, J. A., Minassians, H. P., and Lessard, T. A. *Performance Funding and Budgeting: An Emerging Merger? The Fourth Annual Survey.* Albany, N.Y.: Rockefeller Institute, 2000.

Burke, J. C., and Serban, A. M. *Performance Funding for Public Higher Education: Fad or Trend.* New Directions for Institutional Research, no. 97. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Burstein, J., Kukich, K., Wolff, S., Lu, C., and Chodorow, M. "Computer Analysis of Essays." In *Automated Scoring.* Symposium conducted at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Diego, Apr. 1998. [http://www.etstechnologies.com/pdfs/ncmefinal.pdf]. Nov. 2003.

Callan P. M., and Finney, J. E. "Assessing Educational Capital: An Imperative for Policy." *Change,* 2002, *34*(4), 25–32.

Cambridge, B. L., Kahn, S., Yancey, K. B., and Tompkins, D. P. *Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning.* Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2001.

Carnevale, A. P., and Desrochers, D. M. *Standards for What? The Economic Roots of K–16 Reform.* Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 2003.

Center for Higher Education and Policy Analysis. *Challenges for Governance: A National Report.* Los Angeles: University of Southern California, 2003.

Chauncey, Jr., H. "A Calm Before the Storm?" *Yale Alumni Magazine,* 1995, *58*(7), 30–31.

Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education." *AAHE Bulletin,* 1987, *7*(3), 3–7.

Chronicle of Higher Education. *Almanac 2001–2002.* XLVII, No. 1, 2001.

Chronicle of Higher Education. *Almanac 2002–2003.* XLIX, No. 1, 2002.

Clark, B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley: University of California Press, 1983.

Clauser, B. E., Ross, L. P., Clyman, S. G., Rose, K. M., Margolis, M. J., Nungester, R. J., Piemme, T. E., Chang, L., El-Bayoumi, G., Malakoff, G. L., and Pincetl, P. S. "Development of a Scoring Algorithm to Replace Expert Rating for Scoring a Complex Performance-Based Assessment." *Applied Measurement in Education,* 1997, *10,* 345–358.

College Board. *Trends in College Pricing 2002.* New York: College Board Publications, 2002.

College Board. *College Handbook 2004.* (41st ed.) New York: College Board Publications, 2003.

Conrad, C. F., and Blackburn, R. T. "Current Views of Department Quality: An Empirical Examination." *Review of Higher Education,* 1986, *9*(3), 249–266.

Converse, J. M., and Presser, S. *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1989.

Cook, C. E. *Lobbying for Higher Education.* London: Vanderbilt University Press, 1998.

Corbett, D. C. *Australian Public Sector Management.* Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1996.

Corrallo, S. "Critical Concerns in Assessing Selected Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates." *Assessment Update,* 1991, *3*(6), 5–6.

Coulter, T. *Issue Priorities and Trends in State Higher Education.* Denver, Colo.: State Higher Education Executive Officers, May 2003.

Council for Higher Education Accreditation. *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions and Programs.* Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation, 2003. [http://chea.org/pdf/StmntStudentLearning Outcomes9-03.pdf]. Jan. 2004.

Council of Regional Accrediting Commissions. *Regional Accreditation and Student Learning: A Guide for Institutions and Evaluators,* 2003.

Couturier, L. K. "Balancing State Control with Society's Needs." *Chronicle of Higher Education,* June 17, 2003, p. B20.

Crowe, S. *Engaging the Future by Restructuring Expectation.* Keynote address to the Higher Learning Commission at the 107th annual meeting, Chicago, Mar. 24, 2002. [http://www.ncahigherlearningcommission.org/restructuring/CrowKeynote.pdf]. Nov. 2003.

Dartmouth College v. *Woodward.* 17 U.S. 518 (1819).

Day, P., and Klein, R. *Five Public Services.* London: Travistock Publications, 1987.

DeNisi, A. S., and Shaw, J. B. "Investigation of the Uses of Self-Reports of Abilities." *Journal of Applied Psychology,* 1977, *62,* 641–644.

Department of Veterans Affairs. "The GI Bill: From Roosevelt to Montgomery." [http://www.gibill.va.gov/education/GI_Bill.htm]. Sept. 2003.

Dichev, I. "News or Noise? Estimating the Noise in the *U.S. News* University Rankings." *Research in Higher Education,* 2001, *42,* 237–266.

Dill, D. D. "Quality by Design: Toward a Framework for Academic Quality Management." In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* New York: Agathon Press, 1992.

Dill, D. D., and Soo, M. *Transparency and Quality in Higher Education Markets.* Paper presented at the Centre for Research in Higher Education Policies/Hedda Seminar Markets in Higher Education: Mature Economies. Douro, Portugal, Oct. 2–6, 2003.

Drew, D. E. *Science Development: An Evaluation Study.* Washington, D.C.: National Academy of Sciences, 1975.

Duderstadt, J. J. "Fire, Ready, Aim!: University Decision-Making During an Era of Rapid Change." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux.* London: Economica, 2001.

Duderstadt, J. J., and Womack F. W. *The Future of the Public University in America: Beyond the Crossroads.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.

Eaton, J. S. "Regional Accreditation Reform: Who Is Served?" *Change,* 2001, *33*(2), 38–45.

Eaton, J. S. *Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation Between Accreditation and the Federal Government.* Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation, 2003.

Eaton, J. S. "Letter from the President: Is the Era of Self-Regulation Over?" [http://www.chea.org/pdf/SelfRegulation_0104.pdf]. Jan. 2004.

Education Commission of the States. "Current Status of State Structures, 1997." In C. Lenth (ed.), *State Postsecondary Education Structures Sourcebook.* Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1997.

Education Commission of the States. "Accountability—Next Generation Models: Quality Improvement Model." Denver, Colo.: Education Commission of the States, 2003. [http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=206&subIssueID=130]. Sept. 2003.

Educational Testing Service. "Academic Profile." [http://www.ets.org/hea/acpro/index.html]. Aug. 2003a.

Educational Testing Service. "Interpreting Scores on the GRE Analytical Writing Measure." [http://www.gre.org/interpret.html]. Aug. 2003b.

Educational Testing Service. "Major Field Tests." [http://www.ets.org/hea/mft/index.html]. Aug. 2003c.

Ehrenberg, R. G. *Tuition Rising: Why College Costs So Much.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000.

Ehrenberg, R. G. "Reaching for the Brass Ring: The *U.S. News & World Report* Rankings Competition." *Review of Higher Education,* Winter 2003, *26*(2), 145–162.

Ehrenberg, R. G., and Smith, R. G. *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy.* (8th ed.) Boston: Addison-Wesley, 2003.

Elton, C. F., and Rodgers, S. A. "Physics Department Ratings: Another Evaluation." *Science,* 1971, *174,* 565–568.

Elton, C. F., and Rose, H. A. "What Are the Ratings Rating?" *American Psychologist,* 1972, *27,* 197–201.

Embretson, S. E. "Cognitive Psychology Applied to Testing." In F. T. Durso (ed.), *Handbook of Applied Cognition.* New York: Wiley, 1999.

Erwin, T. D. *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Erwin, T. D. *The NPEC Sourcebook on Assessment: Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving, and Writing* (Vol. 1). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2000.

[http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000195]. Sept. 2003.

Erwin, T. D. "The ABC's of Assessment." *Trusteeship,* 2003, *11*(2), 18–23.

Erwin, T. D., and DeMars, C. "Advancing Assessment: Why Not Computer-Based Assessment?" *Assessment Update,* Mar.-Apr. 2002, *14*(2), 1–2, 15.

Erwin, T. D., and Sebrell, K. W. "Assessment of Critical Thinking: One Performance Method Analyzed." *Journal of General Education,* 2003, *52*(1), 50–70.

Erwin, T. D., and Wise, S. L. "Standard Setting." In R. A. Voorhees (ed.), "Measuring What Matters: Competency-Based Models in Higher Education." *New Directions for Institutional Research,* no. 110. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Ewell, P. T. *The Self-Regarding Institution.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1984.

Ewell, P. T. *Assessment, Accountability, and Improvement: Managing the Contradiction.* Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1987.

Ewell, P. T. "Hearts and Minds: Some Reflections on the Ideologies of Assessment." Keynote address at the Fourth National Conference on Assessment in Higher Education. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1989.

Ewell, P. T. "Assessment and Public Accountability: Back to the Future." *Change,* 1991, *23*(6), 12–17.

Ewell, P. T. "The Role of States and Accreditors in Shaping Assessment Practice." In T. W. Banta (ed.), *Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Ewell, P. T. "The Current Pattern of State-Level Assessment: Results of a National Inventory." *Assessment Update,* 1996, *8*(3), 1–12.

Ewell, P. T. "Accountability and Assessment in a Second Decade: New Looks or Same Old Story." In E. E. Chaffee (ed.), *Assessing Impact: Evidence and Action.* Washington D.C.: American Association for Higher Education, 1997a.

Ewell, P. T. "Organizing for Learning: A New Imperative." *AAHE Bulletin,* 1997b, *50*(4), 10–12.

Ewell, P. T. "Statewide Testing in Higher Education." *Change,* 2001, *33*(2), 21–27.

Ewell, P. T. "An Emerging Scholarship: A Brief History of Assessment." In T. W. Banta (ed.), *Building a Scholarship of Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002a.

Ewell, P. T. *Perpetual Movement: Assessment After Twenty Years.* Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2002b.

Ewell, P. T. "Grading Student Learning: You Have to Start Somewhere." In *Measuring Up 2002.* San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002c.

Ewell, P. T., and Boyer, C. M. "Acting Out State-Mandated Assessment: Evidence from Five States." *Change,* 1988, *20*(4), 40–47.

Ewell, P. T., Finney, J. E., and Lenth, C. "Filling in the Mosaic: The Emerging Pattern of State-Based Assessment." *AAHE Bulletin,* 1990, *42,* 3–7.

Ewell, P. T., and Jones, D. P. *Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1996.

Ewell, P. T., and Ries, P. *Assessing Student Learning Outcomes: A Supplement to Measuring Up 2000.* San Jose, Calif.: National Center for Pnblic Policy and Higher Education, 2000.

Ewell, P. T., Jones, D. P., and Kelly, P. J. *Conceptualizing and Researching the Educational Pipeline.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, Feb. 2003.

Ewell, P. T., Paulson, K., and Wellman, J. V. *Refashioning Accountability: Toward a "Coordinated' System of Quality Assurance for Higher Education.* Denver, Colo.: Edncation Commission of the States, 1997.

Ewell, P. T., Schild, P. R., and Paulson, K. *Tracking the Mobile Student: Can We Develop the Capacity for a Comprehensive Database to Assess Student Progression?* Indianapolis, Ind.: The Lumina Foundation for Education, 2003.

Feldt, L. S., and Brennan, R. L. "Reliability." In R. L. Linn (ed.), *Educational Measurement.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1993.

Fish, S. "Give Us Liberty or Give Us Revenue." *Chronicle of Higher Education,* Oct. 31, 2003, p. C4.

Fiske, E. B., and Logue, R. *The Fiske Guide to Colleges 2004.* Naperville, Ill.: Sourcebooks, 2003.

Geiger, R. L. *High Tuition, High Aid: A Road Paved with Good Intentions.* Paper presented at Association for the Study of Higher Education, Sacramento, Calif., 2002.

Geiger, R. L. *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace.* Palo Alto, Calif.: Stanford University Press, 2004.

Geiger, R. L., and Feller, I. "Tbe Dispersion of Academic Research in the 1980s." *Journal of Higher Education,* 1995, *66*(3), 336–360.

Gershuny, J., and Robinson, J. P. "Historical Changes in the Household Division of Labor." *Demography,* 1988, *25,* 537–552.

Gilland, M. "Organizational Change and Tenure." *Change,* 1997, *29*(3), 30.

Goldberger, M. L., Maher, B. A., and Flattau, P. E. (eds.). *Research-Doctorate Programs in the United States: Continuity and Change.* National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press, 1995.

Golden, A. J. "Project for Area Concentration Achievement Testing." *Assessment Update,* 1991, *3*(2), 10–11.

Graham, H. D., and Diamond, N. (eds.). *The Rise of American Research Universities.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

Graham, P., Lyman, R. W., and Trow, M. "Accountability of Colleges and Universities: An Essay." In *The Accountability Study.* New York: Trustees of Columbia University, 1995.

Grunig, S. D. "Research, Reputation, and Resources: The Effect of Research Activity on Perceptions of Undergraduate Education and Institutional Resource Acquisition." *Journal of Higher Education,* 1997, *68*(1), 17–52.

Guba, E. G., and Clark, D. L. "Levels of R&D Productivity in Schools of Education." *Educational Researcher,* 1978, *7*(5), 3–9.

Hagstrom, W. O. "Inputs, Outputs, and the Prestige of University Science Departments." *Sociology of Education,* 1971, *44,* 375–397.

Haladyna, T. M. *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking.* Boston: Allyn & Bacon, 1997.

Hansford, B. C., and Hattie, J. A. "The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures." *Review of Educational Research,* 1982, *52,* 123–142.

Harcleroad, F. F. "Accreditation on Trial: The Indictment." In K. E. Young, C. M. Chambers, and H. R. Kells (eds.), *Understanding Accreditation.* San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

Hartman, L. M. *Graduate Education: Parameters for Public Policy.* Washington, D.C.: National Science Board, National Science Foundation, 1969.

Hebel, S. "Public Colleges Emphasize Research, but the Public Wants a Focus on Students." *Chronicle of Higher Education,* May 2, 2003a, p. A14.

Hebel, S. "Private Colleges Face Cuts in Public Dollars?" *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003b, pp. A19–A20.

Hirsch, W. Z. "Initiatives for Improving Shared Governance." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux.* London: Economica, 2001.

Hossler, D. "The Problem with College Rankings." *About Campus,* 2000, *5*(1), 20–24.

Hossler, D., and Foley, E. M. "Reducing the Noise in the College Choice Process: The Use of College Guidebooks and Ratings." In R. Dan Walleri and M. K. Moss (eds.), *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings.* New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Hoxby, C. H. "The Return to Attending a More Selective College: 1960 to the Present." Cambridge, Mass.: Harvard University Economics Department, Working Paper, 1998.

Hutchings, P., and Marchese, T. W. "Watching Assessment: Questions, Stories, Prospects." *Change,* 1990, *22*(5), 12–38.

James Madison University, Center for Assessment and Research Studies. "Assessment Instruments." [http://www.jmu.edu/assessment/ainstr.shtml]. Aug. 2003a.

James Madison University, Center for Assessment and Research Studies. "Dictionary of Outcome Assessment." [http://people.jmu.edu/yangsx/]. Aug. 2003b.

Joint Committee to Develop a Master Plan for Education. *The California Master Plan for Education.* Sacramento, Calif.: Joint Committee to Develop a Master Plan for Education, 2002. [http://www.sen.ca.gov/ftp/SEN/COMMITTEE/JOINT/MASTER_PLAN/_home/020909THEMASTERPLANLINKS.HTML]. July 2003.

Jones, D. P. *Different Perspectives on Information About Educational Quality: Implications for the Role of Accreditation.* Washington, D.C.: Council on Higher Education Accreditation, 2002.

Jones, D. P., and Ewell, P. T. *Accountability in Higher Education: Meaning and Methods.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1987.

Kane, T. *The Price of Admission: Rethinking How Americans Pay for College.* Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1999.

Katz, S. "Defining Education Quality and Accountability." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 16, 1994, p. A56.

King, A. "The Changing Face of Accountability: Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education." *Journal of Higher Education,* 2000, *71*(4), 414–431.

Kirp, D. "No Brainer." *The Nation,* pp. 1–3. [http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20031110ands=kirp]. Oct. 23, 2003a.

Kirp, D. *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2003b.

Kirp, D. "Education for Profit." *The Public Interest,* 2003c, *152,* 100–112.

Klein, S. *The Search for Value-Added: Assessing and Validating Selected Higher Education Outcomes.* Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, 2003.

Knight Higher Education Collaborative. "The Third Imperative." *Policy Perspectives,* 1999, *9*(1), 1.

Knight Higher Education Collaborative. "Of Precept, Policy, and Practice." *Policy Perspectives,* 2002, *11*(1), 1.

Knudsen, D. D., and Vaughn, T. R. "Quality in Graduate Education: A Re-evaluation of the Rankings of Sociology Departments in the Carter Report." *American Sociologist*, 1969, *4*, 12–19.

Kuh, G. D. "Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement." *Change*, 2001, *33*(3), 10–17, 66.

Kuh, G. D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*. Bloomington, Ind.: Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University School of Education. July, 2002. [http://www.indiana.edu/~nsse/html/2002_NSSE_report/html/conceptual_1.htm]. July 2004.

Kuh, G. D. "What We're Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices." *Change*, 2003, *35*(2), 24–32.

Kuh, G. D., and Banta, T. W. "Faculty-Student Affairs Collaboration on Assessment: Lessons from the Field." *About Campus*, 2000, *4*(6), 4–11.

Kuh, G. D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Ouimet, J. A., Gonyea, R. M., and Kennedy, J. *NSSE Technical and Norms Report*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.

Laing, J., Swayer, R., and Noble, J. "Accuracy of Self-Reported Activities and Accomplishments of College-Bound Seniors." *Journal of College Student Development*, 1989, *29*, 362–368.

Landauer, T. K., Foltz, P. W., and Laham, D. "An Introduction to Latent Semantic Analysis." *Discourse Processes*, 1998, *25*, 259–284.

Langenberg, D. N. "Diplomas and Degrees Are Obsolescent." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 12, 1997, p. A64.

The Learning Alliance. "The Landscape." *Change*, 2003, *35*(5), 55–58.

Levine, A. "Higher Education's New Status as a Mature Industry." *Chronicle of Higher Education*, Jan. 31, 1997, p. A48.

Liddell, D. L. *Measure of Moral Orientation*. Iowa City, Iowa: Liddell, 1990.

Lingenfelter, P. E. "Educational Accountability: Setting Standards Improving Performance." *Change*, 2003, *35*(2), 19–23.

Litten, L. H., and Hall, A. E. "In the Eyes of Our Beholders: Some Evidence on How High School Students and Their Parents View Quality in Colleges." *Journal of Higher Education*, 1989, *60*(3), 302–324.

Lively, K. "Campus 'Accountability' Is Hot Again." *Chronicle of Higher Education*, Sept. 23, 1992, p. A25.

Lowman, R. L., and Williams, R. E. "Validity of Self-Ratings of Abilities and Competencies." *Journal of Vocational Behavior*, 1987, *31*, 1–13.

Machung, A. "Playing the Rankings Game." *Change,* 1998, *30*(4), 12–16.

Marginson, S., and Considine, M. *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.

Massy, W. F. *Energizing Quality Work: Higher Education Quality Evaluation in Sweden and Denmark.* Technical Report. National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University, Palo Alto, Calif., 2000.

Massy, W. F. *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education.* Boston: Anker, 2003a.

Massy, W. F. "Access to What? Putting 'Quality' into National QA Systems." Keynote address on Quality and Standards: The National Perspective. International Network of Quality Assnrance Agencies in Higher Education (INQAAHE) Conference, Dublin, Ireland, Apr. 14–17, 2003b.

Massy, W. F. "Auditing Higher Education to Improve Quality." *Chronicle of Higher Education,* June 20, 2003c, pp. B16–B17.

Massy, W. F. *Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?* Paper presented at the Centre for Research in Higher Education Policies/Hedda Seminar Markets in Higher Education: Mature Economies. Douro, Portugal, Oct. 2–6, 2003d.

Massy, W. F., and French, N. J. "Teaching and Learning Quality Process Review: What the Program Has Achieved in Hong Kong." *Quality in Higher Education,* 2001, *7*(1), 33–45.

McGuinness, A. C. "The Changing Structure of State Higher Education Leadership." In *State Postsecondary Education: Structures Handbook.* Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1994.

McGuinness, A. C. "Essay: The Functions and Evolution of State Coordination and Governance in Postsecondary Education." In *1997 State Postsecondary Structures Sourcebook.* Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1997.

McGuinness, A. C. "Reflections on Postsecondary Governance Changes." *ECS Policy Brief,* 2002. [http://www.ecs.org/clearinghouse/37/76/3776.htm]. July 2003.

McGuire, M. D. *Validity Issues for Reputational Studies.* New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

McKeon, H. "Controlling the Price of College." *Chronicle of Higher Education,* July 11, 2003, p. B20.

Mercer, J. "States' Practice of Grading Public Colleges Gets an F from Critics." *Chronicle of Higher Education,* Sept. 1, 1993, p. A37.

Merriam-Webster, *Dictionary,* Online. [http://www,n-w.com/cgi-bin/dictionary]. July 2003.

Messick, S. "Validity." In R. L. Linn (ed.), *Educational Measurement.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1993.

Middle States Association, Commission on Higher Education. *Student Learning Assessment: Options and Resources.* Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2003.

Miller, M. A. "Measuring Up and Student Learning." In *Measuring Up 2002.* San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002.

Mississippi Steering Committee. *Building Opportunity in Mississippi Through Education: A Report from the Steering Committee for the Mississippi Leadership Summit on Higher Education.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 2002.

Moe, T. M. "The New Economics of Organization." *American Journal of Political Science,* 1984, *28*(4), 739–777.

Moll, R. *Playing the Selective College Admissions Game.* New York: Penguin Books, 1994.

Monks, J., and Ehrenberg, R. G. "*U.S. News & World Report*'s College Rankings: Why They Do Matter." *Change,* 1999, *31*(6), 42–51.

Montell, G. "The Fallout from Post-Tenure Review." *Chronicle of Higher Education,* Oct. 17, 2002. [http://chronicle.com/jobs/2002/10/2002101701c.htm]. May 2004.

Morgan, D. R., Kearney, R. C., and Regens, J. L. "Assessing Quality Among Graduate Institutions of Higher Education in the United States." *Social Science Quarterly,* 1976, *57,* 670–679.

Morse, R. J., Donohue, J., Sanoff, G., and Shapiro, D. "America's Best Graduate Schools." *U.S. News & World Report,* 1994, *116,* 65–97.

Mortenson, T. G. "Institutional Graduation Rates by Control, Academic Selectivity and Degree Level: 1983 to 2001." *Postsecondary Education OPPORTUNITY,* Mar. 2002a, *117,* 1–6.

Mortenson, T. G. "State Appropriations, Public Institutional Tuition Rates, and State Student Financial Aid Appropriations: FY 1975 to FY 2002." *Postsecondary Education OPPORTUNITY,* July 2002b, *121,* 1–16.

Mumper, M. *Removing College Price Barriers.* Albany: State University of New York Press, 1996.

National Association of Independent Colleges and Universities. *Task Force Report on Appropriate Accountability: Regulations, the Responsibilities of Independence: Appropriate Accountability Through Self-Regulation.* Washington, D.C.: National Association of Independent Colleges and Universities, 1994.

National Association of Independent Colleges and Universities. "Institu-

tional Examples, Profiles in Accountability." [http://www.naicu.edu/Accountability/inst/]. July 10, 2003a.

National Association of Independent Colleges and Universities. *Twelve Facts That May Surprise You About America's Private Colleges and Universities.* Mar. 2003b. [http://www.naicu.edu/pubs/NAICU12FactsNew.pdf]. May 2004.

National Association of State Student Grant and Aid Programs. *33rd Annual Survey Report on State-Sponsored Student Financial Aid 2001–2002 Academic Year.* New York State Higher Education Services Corporation, Apr. 2003. [http://www.nassgap.org/researchsurveys/33%20Nassgap%20Survey%20Report%204.pdf]. May 2004.

National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. "Appropriations of State Tax Funds for Operating Expenses of Higher Education, 1981–82." [http://www.coe.listu.edu/grapevine/50state.htm]. Mar. 2002.

National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 2002.* [http://nces.ed.gov/pubs2003/digest02/]. Aug. 2003a.

National Center for Education Statistics. "National Assessment of Adult Literacy." [http://nces.ed.gov/naal/design/design.asp]. Aug. 2003b.

National Center for Education Statistics. "Education Directory, Colleges and Universities." *Digest of Education Statistics 2002,* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2003c.

National Center for Public Policy and Higher Education. *Measuring Up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education.* San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000.

National Center for Public Policy and Higher Education. *Measuring Up 2002: The State-by-State Report Card for Higher Education.* San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002.

National Center for Public Policy and Higher Education. "Data Updates for the *Losing Ground* Report." San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, May 2003a.

National Center for Public Policy and Higher Education. *Purposes, Policies, and Performance: Higher Education and the Fulfillment of a State's Public Agenda.* San Jose, Calif.: National Center for Public Policy and Higher Education, 2003b.

National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* Washington, D.C.: Department of Education, 1983.

National Governors Association. *Closing the Gaps with Higher Productivity.* Paper presented at a meeting of the NGA Center for Best Practices, San Francisco, 2003.

National Institute of Education. Report of the Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1984.

National Survey of Student Engagement. *Improving the College Experience: National Benchmarks for Effective Educational Practice.* Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.

National Survey of Student Engagement. *From Promise to Progress: How Colleges and Universities Are Using Student Engagement Results to Improve Collegiate Quality.* Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, 2002.

Newman, F. "Creating an Effective Market." *Crosstalk,* Summer 2003, *11*(3), 11–12. [http: www/highereducation.org/crosstalk/ct303/voices0303-market.shtml]. Sept. 2003.

Nicholson, J. M. "A Guide to the Guides." *Change,* 1991, *23*(6), 22–29.

Nodine, T. "Media Coverage of Measuring Up 2000." Paper presented at the State Policy Leadership Panel of the National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, Calif., Mar. 8–9, 2001.

North, D. C. *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance.* New York: Cambridge University Press, 1990.

North Dakota Roundtable. *A North Dakota University System for the 21st Century: The Report of the Roundtable for the North Dakota Legislative Council Interim Committee on Higher Education.* Bismarck, N.D., May 2000. [http://www.ndus.nodak.edu/Upload/allfile.asp?id=332andtbl=MultiUse]. July 2003.

North Dakota University System. *2nd Annual Accountability Measures Report.* Bismarck, N.D.: North Dakota University System, 2002. [http://www.ndus.edu/Upload/allfile.asp?id=463andtbl=MultiUse]. July 2003.

Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance: OECD Indicators.* Paris, 2003.

Osborne, D., and Gaebler, T. *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1992.

PACAT Inc. Area Concentration Achievement Tests. [http://www.collegeoutcomes.com]. May 2004.

Pace, C. R. *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future.* San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

Pace, C. R. *The Credibility of Student Self-Reports.* Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, 1985.

Palmer, J. C., and Gillian. S. L. State Higher Education Tax Appropriations for Fiscal Years 2002–03. Center for the Study of Education Policy, Illinois State University, Jan. 2003.

Pascarella, E. T. "Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale." *Journal of College Student Development,* 2001a, *42,* 488–492.

Pascarella, E. T. "Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close?" *Change,* 2001b, *33*(3), 18–23.

Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Pellegrino, J., Chudowsky, N., and Glaser, R. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment.* Washington, D.C.: National Academy Press, 2001.

Peters, B. G., and Pierre, J. "Governance Without Government? Rethinking Public Administration." *Journal of Public Administration Research and Theory,* 1998, *8*(2), 223–243.

Peterson's Four-Year Colleges 2004. Princeton, N.J.: Thomson-Peterson's, 2003.

Peterson, M. W., and Vaughan, D. S. "Promoting Academic Improvement: Organizational and Administrative Dynamics That Support Student Assessment." In T. Banta and Associates (eds.), *Building a Scholarship of Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Pike, G. R. "The Relationships Between Self-Reports of College Experiences and Achievement Test Scores." *Research in Higher Education,* 1995, *36,* 1–22.

Pike, G. R. "Limitations of Using Students' Self-Reports of Academic Development as Proxies for Traditional Achievement Measures." *Research in Higher Education,* 1996, *37,* 89–114.

Pike, G. R. "The Constant Error of the Halo in Educational Outcomes Research." *Research in Higher Education,* 1999a, *40,* 61–86.

Pike, G. R. "The Effects of Residential Learning Communities and Traditional Residential Living Arrangements on Educational Gains During the First Year of College." *Journal of College Student Development,* 1999b, *38,* 609–621.

Pike, G. R. "The Influence of Fraternity or Sorority Membership on Students' College Experiences and Cognitive Development." *Research in Higher Education,* 2000, *41,* 117–139.

Pike, G. R., and Banta, T. W. "Assessing Student Educational Outcomes: The Process Strengthens the Product." *Virginia Community College Association Journal,* 1987, *2*(2), 24–35.

Pohlman, J. T., and Beggs, D. L. "A Study of the Validity of Self-Reported Measures of Academic Growth." *Journal of Educational Measurement,* 1974, *11,* 115–119.

Porter, S., and Toutkoushian, R. K. "Institutional Research Productivity and the Connection to Average Student Quality and Overall Reputation." Paper presented at the 2002 annual meeting of the Western Economic Association, Seattle, 2002.

The Princeton Review. *Complete Book of Colleges, 2004 Edition.* New York: Random House, 2003.

Pulley, J. L. "Stanford and Duke Consider Job Cuts." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 15, 2002, p. A33.

Ratcliff, J. L., Lubinescu, E. S., and Gaffney, M. *How Accreditation Influences Assessment.* New Directions for Higher Education, no. 113. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Reisberg, L. "Are Students Actually Learning?" *Chronicle of Higher Education,* Nov. 17, 2000, *47*(12), A67.

Report of the Commission on the Future of Higher Education in Virginia. *Making Connections: Matching Virginia Higher Education's Strengths with the Commonwealth's Needs.* Richmond, Va.: State Council on Higher Education of Virginia, 1996.

Richardson, R. C., and Martinez, M. C. "New Jersey and New Mexico: Explaining Differences in Performance." [http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/research.html]. 2002.

Richardson, R. C., Bracco, K. R., Callan, P. M., and Finney, J. E. *Designing State Higher Education Systems for a New Century.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1999.

Ross, J. "Colleges Should Stop Counting Their National News Clips." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003, p. B16.

Rowles, N. S. "Halfway in the Can: An Examination of Data Use in College and University Decision Making." Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 2003.

Roy, R. M. "An Historical Study of Doctoral Program Review, 1964–77: Significant Components of Change and Type of Policy Engendered by the New York State Board of Regents." Unpublished doctoral dissertation, College of Education, SUNY Albany, 1996.

Rugg, F. *Rugg's Recommendations on the Colleges.* Fallbrook, Calif.: Rugg's Recommendations, 2003.

Ruppert, S. S. *Charting Higher Education Accountability: A Sourcebook on State-Level Performance Indicators.* Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1994.

Ruppert, S. S. "Roots and Realities of State Level Performance Indicator Systems." In G. Gaither (ed.), *Assessing Performance in an Age of Accountability: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 91. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Ruppert, S. S. *Where We Go from Here: State Legislative Views on Higher Edu-*

cation in the New Millennium. Washington, D.C.: National Education Association, 2001.

Ruppert, S. S. *Closing the College Participation Gap: A National Summary.* Denver, Colo.: Education Commission of the States, 2003.

Schedler, A. "Conceptualizing Accountability." In A. Schedler, L. Diamond, and M. Plattner (eds.), *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies.* Boulder, Colo.: Lynne Rienner, 1999.

Schmidt, D. "Governor of South Carolina Offers to Let Some Public Colleges Go Private." *Chronicle of Higher Education,* Dec. 8, 2003. [http://chronicle.com/prm/daily/2003/12/2003120801n.htm]. Dec. 2003.

Schmitz, C. C. "Assessing the Validity of Higher Education Indicators." *Journal of Higher Education,* 1993, *64*(5), 503–521.

Scott, J. L. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed.* New Haven, Conn.: Yale University Press, 2001a.

Scott, K. "Feds Try to Push Colleges for More Accountability." *Lansing State Journal,* June 5, 2003. [http://www.lsj.com/news/local/p_030605_college_1a-9a.html]. Sept. 2003.

Scott, P. "Universities as Organizations and Their Governance." In L. E. Weber (ed.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux.* London: Economica, 2001b.

Selingo, J. "What Americans Think About Higher Education." *Chronicle of Higher Education,* May 2, 2003, p. A10.

Seppanen, L. J. "Linkages to the World of Employment." In P. T. Ewell (ed.), *Student Tracking: New Techniques, New Demands.* New Directions for Institutional Research, no. 87. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Seymour, D. T. *On Q: Causing Quality in Higher Education.* New York: American Council on Education and Macmillan, 1992.

Shakespeare, W. "The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark." [http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/hamlet/hamlet.3.1.html]. Nov. 2003.

Shakespeare, W. "The Tragedy of Macbeth." [http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/macbeth/macbeth.4.1.html]. Nov. 2003.

Shaman, S., and Zemsky, R. "Perspectives on Pricing." In L. H. Litten (ed.), *Issues in Pricing Undergraduate Education.* New Directions for Institutional Research, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Shavelson, R. "Assessing Student Learning: The Quest to Hold Higher Education Accountable." Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences Seminar, Dec. 13, 2000. [http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Presentation/Presentation%20PDF/Assessing%20student%20CASBS%20Seminar%202000.pdf]. May 2004.

Shavelson, R., and Huang, L. "Responding Responsibly." *Change,* Jan./Feb. 2003, *35*(1), 11–19.

Shaw, K. A. In T. J. MacTaggart and Associates (eds.), *Seeking Excellence Through Independence.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Shermis, M. D., Mzumara, H. R., Olson, J., and Harrington, S. "On-Line Grading of Student Essays: PEG Goes on the World Wide Web." *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 2001, *26*(3), 247–259.

Shulock, N. "A Fundamentally New Approach to Accountability: Putting State Policy Issues First." Paper presented at the Association for the Study of Higher Education: Forum on Public Policy in Higher Education, Portland, Ore., Nov. 2003.

Singleton, Jr., R. A., Straits, B. C., and Straits, M. M. *Approaches to Social Research.* New York: Oxford University Press, 1993.

Sklaroff, S. (ed.). "America's Best Colleges, 2004." *U.S. News & World Report.* Washington, D.C.: U.S. News & World Report, 2004.

Sklaroff, S. (ed.). "America's Best Graduate Schools, 2004." *U.S. News & World Report.* Washington, D.C.: U.S. News & World Report, 2004.

Smith, B.L.R. *American Science Policy Since World War II.* Washington, D.C.: Brookings Institution, 1990.

Solomon, L.C., and Astin, A. W. "A New Study of Excellence in Undergraduate Education—Part One: Departments Without Distinguished Graduate Programs." *Change,* 1981, *13,* 22–28.

Steinberg, J., and Henriques, D. B. "When a Test Fails the Schools, Careers and Reputations Suffer." *New York Times,* May 21, 2001, p. A1.

Sundre, D. L., and Kitsantas, A. L. "An Exploration of the Psychology of the Examinee: Can Examinee Self-Regulation and Test-Taking Motivation Predict Consequential and Non-Consequential Test Performance?" *Contemporary Educational Psychology,* 2004, *29*(1), 6–26.

Taft, B. *The Governor's Charge to the Commission on Higher Education and the Economy.* Columbus, Ohio: Governor's Office, 2003.

Tan, D. L. "A Multivariate Approach to the Assessment of Quality." *Research in Higher Education,* 1992, *33*(2), 205–226.

Thompson, F., and Zumeta, W. "Effects of Key State Policies on Private Colleges and Universities: Sustaining Private-Sector Capacity in the Face of the Higher Education Access Challenge." *Economics of Education Review,* 2001, *20,* 517–531.

Thorndike, R. M. "The Washington State Assessment Experience." *Assessment Update,* 1990, *2*(2), 7–9.

Toutkoushian, R. K., Porter, S., Danielson, C., and Hollis, P. "Using Publications Counts to Measure an Institution's Research Productivity." *Research in Higher Education,* 2003, *44*(2), 121–148.

Trainer, J. F., and Sapp, M. "Identifying Measures of Quality in American Higher Education." *Case International Journal of Educational Advancement,* 2000, *1*(2), 165–181.

Trow, M. "Federalism in American Higher Education." In A. Levine (ed.), *Higher Learning in America.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993, pp. 39–66.

Trow, M. "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective." *Higher Education Policy,* 1996, *9*(4), 309–324.

Turner, C. F., and Martin, E. (eds.). *Surveying Subjective Phenomena* (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation, 1984.

University of Missouri-Columbia. "College BASE." [http://arc.missouri.edu/collegebase/]. Aug. 2003.

Upcraft, M. L., and Schuh, J. H. *Assessment in Student Affairs: A Guide for Practitioners.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

U.S. Bureau of the Census. *Current Population Survey.* March 1947 and 1942 to 2002, March Current Population Survey (noninstitutional population, excluding members of the Armed Services living in barracks; 1940 and 1950 Census of Population (resident population). Washington, D.C.: U.S. Census Bureau, Education and Social Stratification Branch, 2003.

U.S. Department of Education. "No Child Left Behind." [http://www.ed.gov/nclb/accountability/ayp/testing-faq.html]. Aug. 2003.

Van Der Werf, M. "Slashing Prices Draws a Crowd." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003, p. A25.

Van Liere, K. D., and Lyons, W. "Measuring Perceived Program Quality." In T. Banta (ed.), *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience.* Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management Systems, 1986.

van Vught, F. "The New Context for Academic Quality." Enschede, Netherlands: University of Twente, Center for Higher Education Policy Studies. Paper prepared for the symposium, University and Society, Vienna, Austria, June 9–10, 1994.

Vidovich, L., and Slee, R. "The Unsteady Ascendancy of Market Accountability in Australian and English Higher Education." Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Sydney University, Dec. 2000.

Volkwein, J. F. "Responding to Financial Retrenchment: Lessons from the Albany Experience." *Journal of Higher Education,* 1984, *55*(3), 389–401.

Volkwein, J. F. "Campus Autonomy and Its Relationship to Measures of University Quality." *Journal of Higher Education,* 1986, *57*(5), 510–528.

Volkwein, J. F. "Changes in Quality Among Public Universities." *Journal of Higher Education,* 1989, *60*(2), 136–151.

Volkwein, J. F. "Using and Enhancing Existing Data to Respond to Campus Challenges." In F. K. Stage and K. Manning (eds.), *Diverse Re-*

search Approaches and Methods Applied to the College Environment. New York: Brunner-Routledge, 2003.

Volkwein, J. F., and Malik, S. M. "State Regulation and Administrative Flexibility at Public Universities." *Research in Higher Education,* 1997, *38*(1), 17–42.

Volkwein, J. F., Shibley, L. R., Mockiene, B., and Volkwein, V. A. "Comparing the Costs and Benefits of Re-Accreditation Processes at Public and Private Universities." Research paper presented at the Association for Institutional Research Forum, Tampa, Fla., 2003.

Walleri, R. D., and Moss, M. K. *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings.* New Directions for Institutional Research, no. 88. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Weber, E. "The Question of Accountability in Historical Perspective: From Jackson to Contemporary Grassroots Ecosystem Management." *Administration & Society,* 1999, *31*(4), 451–494.

Webster, D. S. "Reputational Rankings of Colleges, Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study, from Their Beginnings to the Present." In J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 8). New York: Agathon Press, 1992.

Wellman, J. "State Accountability for Student Learning: Building Models to Connect Learning Assessments with Public Accountability Structures." Paper presented at the meeting of the National Governors Association State Accountability for Student Learning, Salt Lake City, Utah, June 2003.

Wentland, E. J., and Smith, K. W. *Survey Responses: An Evaluation of Their Validity.* New York: Academic Press, 1993.

Wergin, J. F. *Departments That Work: Building and Sustaining Cultures of Excellence in Academic Programs.* Bolton, Mass.: Anker, 2003.

Westerheijden, D. F., Brennan, J., and Maassen, P. *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education.* Utrecht, Netherlands: Lemma, 1994.

Western Association of Schools and Colleges. *Evidence Guide—A Guide to Using Evidence in the Accreditation Process: A Resource to Support Institutions and Evaluation Teams.* Alameda, Calif.: Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities, Western Association of Schools and Colleges. Working draft, Jan. 2002.

Western Interstate Commission for Higher Education. "The Changing Nature of Accountability." *Western Policy Exchanges,* Mar. 2002. [http://www.wiche.edu/Policy/Exchanges/WPE-changing_nature.pdf]. Aug. 2003.

Williams, G. L. "The Marketization of Higher Education Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance." In D. D. Dill and B.

Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly.* Tarrytown, N.Y.: Elsevier Science, 1995.

Winston, Jr., R. B., Miller, T. K., and Cooper, D. L. *Student Developmental Task and Lifestyle Assessment.* Athens, Ga.: Student Development Associates, 1999.

Wolff, R. A. "Restoring the Credibility of Accreditation." *Trusteeship,* Nov.-Dec. 1993, *1*(6), 20–21, 23–24.

Yale Daily News. *The Insider's Guide to the Colleges 2004.* (30th ed.) New York: St. Martin's Press, 2003.

Yudof, M. G. "Is the Public Research University Dead?" *Chronicle of Higher Education,* Jan. 11, 2002, p. B24.

Zemsky, R. "Have We Lost the 'Public' in Higher Education?" *Chronicle of Higher Education,* May 30, 2003, p. B7.

Zemsky, R., Shaman, S., and Shapiro, D. *Higher Education as Competitive Enterprise: When Markets Matter.* New Directions for Institutional Research, no. 111. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Zumeta, W. *State Policies and Independent Higher Education: A Technical Report.* Report to the Education Commission of the States, Task Force on State Policy and Independent Higher Education. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1989.

Zumeta, W. "Meeting the Demand for Higher Education Without Breaking the Bank: A Framework for the Design of State Higher Education Policies for an Era of Increased Demand." *Journal of Higher Education,* 1996, *67*(4), 367–425.

Zumeta, W. *How Did They Do It? The Surprising Enrollment Success of Private, Nonprofit Higher Education from 1980 to 1995.* Paper presented at the Association for the Study of Higher Education annual conference, San Antonio, Nov. 1999.

Zumeta, W. "Accountability Challenges for Higher Education." *The NEA 2000 Almanac of Higher Education.* Washington, D.C.: National Education Association, 2001.