دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٢١٥ ـ ٢٣٥ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية

مصطفى محمد متولي

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تعتبر الدراسة خطوة على طريق النقد التربوي، وتستهدف تقويم الدور الذي تقوم به التربية العربية في تحقيق التنمية. وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام تناولت العلاقة بين التربية والتنمية، ومدى استجابة النظم التعليمية العربية لتحقيق التنمية الشاملة التي تتطلع إليها البلاد العربية، ثم وضع تصور لتخطيط التربية العربية يسهم في تحقيق التنمية.

وكشفت الدراسة أن التنمية عملية معقدة تتطلب إحداث تغيرات جذرية في جوانب المجتمع المتخلف، وأن التربية قوة فعالة في تحقيق التنمية بما لها من تأثير في الأنماط السلوكية وتدريب القوى العاملة القادرة على التكيف مع التغيرات السريعة في أساليب الإنتاج.

وأوضحت الدراسة أنه على الرغم من التقدم الذي أحرزته النظم التعليمية العربية في السنوات الأخيرة، إلا أن هناك جوانب قصور تتمثل في مجموعة الأنماط السلوكية التي تعوق التنمية، وعدم التوازن في قوة العمل العربية سواء في كميتها بمستويات المهارة المختلفة أو في مستواها التعليمي.

وأبرزت الدراسة أن الوطن العربي في حاجة إلى بناء بشري من نوع جديد يتم بتركيز تخطيط التربية العربية على تعديل الأنماط السلوكية، وتغيير بنية التعليم، وربط التعليم بالإنتاج، حتى تلعب التربية دورها الفعال في تحقيق التنمية المنشودة.

مقدمـــة

التنمية عملية تغيير حضاري بالغ الصعوبة والتعقيد، تتطلب تبديلاً اجتماعيًا للواقـع التـاريخي الذي يعيشه المجتمع المتخلف يتناول أساليب الإنتاج الاقتصادي وأنماط السلوك الاجتماعي. وهذا يعني أن التنمية تستهدف إحداث تغيير أساسي في البناء الاجتماعي، وتبديلاً للموجهات الفكرية والقيمية التي تعوق التحديث والتقدم.

ومن هنا يرى هاربسون أن التنمية أكبر من مجرد النمو الاقتصادي إذ أنها تبحث عن التحـديث في مختلف المجالات.[١] ويؤكد توماس سوافي أن التنمية لاتهتم فقط بزيادة معدلات الإنتاج وإنما تعنى بالدرجة الأولى بالتغيير والتحول في البناء الاجتماعي وفي العلاقات السائدة بين الناس.[٢] ويرى ولبرت مور أن التنمية التي تنشدها الدول النامية والمتقدمة على السواء تستلزم وجود إطار قيمي للفرد، ونظام توظيف قائم على الكفـاية المهنية، كما تتـطلب قدرًا كبـيراً من الاستقـرار السياسي وتجديدًا في النظام التربوي.[٣]

وتحاول الدول النامية ـ ومنها الدول العربية ـ مدفوعة برغبتها في اللحاق بركب الحضـارة والتقـدم أن تعبر فجوة التخلف عن طريق التنمية، وإن كان مدى نجاح أسلوبها يتأثر ـ إلى درجة بعيدة ـ بالعوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تحدد عملية التغير الاجتماعي، وهنا تكمن أهمية التربية في التنمية.

ولاشك أن التنمية الشاملة هي الطريق الذي يجب أن تسلكه الدول العربية لتحقيق التقدم المنشود. فقد تبين للباحثين استحالة الفصل بين التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية لأن كلًّا منهما شرط لتحقيق الآخر بسبب التأثير والتأثر المتبادلين بين الـظواهر الاجتماعية والاقتصادية. فالتركيز على التنمية الاقتصادية دون تهيئة الأفراد وإثارتهم للمشاركة في عمليات التنمية يحدث نمطًا من التخلف الثقافي. كما أن التركيز على الجانب الاجتماعي للتنمية دون الجانب المادي يؤدي إلى زيادة في تطلعات الأفراد في الوقت الذي تعجز فيه إمكانياتهم عن مواجهة هذه التطلعات وهذا يضر بأهداف

المجتمع. ولكي يتحقق التوازن ينبغي أن تكون التنمية عملية متكاملة «تنصب في آن واحد على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. فالاقتصاد والمجتمع والثقافة والتربية هي جوانب لواقع واحد ولا يمكن دون عسف فصلها.»(٤)

والدراسة الحالية خطوة على طريق النقد التربوي تستهدف تقويم الدور الذي تقوم به التربية العربية في عملية التنمية، وتشخيص جوانب القصور التي تحول دون جعل التربية أداة مؤثرة في تحقيق التنمية بالسرعة المنشودة في الوطن العربي.

وتبرز أهمية الدراسة من إيمان البلاد العربية بأهمية التربية في بناء البشر، وبالدور الإيجابي الذي يمكن أن تقوم به التربية في تحقيق التغير الاجتماعي والنمو الاقتصادي والاستقرار السياسي، وبأن التنمية عملية ذاتية تعتمد ـ بدرجة كبيرة ـ على الثروات الطبيعية التي يمتلكها المجتمع، والاحتياجات التي يشعر بها، وخصائصه الثقافية ونظامه التربوي.

ولعل الملامح المشتركة بين النظم التربوية العربية تساعدنا على التحدث ـ دون تحفظات كثيرة ـ عن التربية العربية كنشاط عام تكاد لاتختلف سماته من بلد عربي إلى آخر. ورغم اختلاف النمو الكمي والكيفي للتعليم في الوطن العربي، إلا أن التشابه في أهداف التربية وأساليبها وطرقها ومؤسساتها يظل دافعًا قويًا لاستخدام مصطلح التربية العربية في هذه الدراسة، ومحاولة تقويم دورها في تحقيق التنمية الشاملة.

وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام: يحدد القسم الأول منها العلاقة بين التربية والتنمية؛ أما القسم الثاني فسيتقصي مدى استجابة التربية العربية لتحقيق التنمية ويبرز جوانب القصور التي حالت بين التربية العربية ومساهمتها في تحقيق التنمية؛ وفي القسم الثالث يضع الباحث تصورًا لتخطيط التربية يسهم في تحقيق التنمية.

التربيـة والتنميـة

التربية قوة فعالة في تحقيق التنمية الاقتصادية والتماسك الاجتماعي. ويؤكد آدم سميث أهمية الـتربية في مواضـع كثـيرة من كتابه «ثروة الأمم» موضحًا أن القدرات المكتسبة لدى أفراد المجتمع تعتبر أحد الأركان الأساسية لرأس المال الثابت.[٥] كما بين ألفريد مارشال أن أثمن ضروب رأس المال هو ما يستثمر في البشر، وأكد أن التربية نفسها عملية استثمار قومي.[٦] ويؤكد حامد عمار أن الاستثمار في التربية يدفع ويطور عمليات الإنتـاج وينمي الاتجـاهـات والقيم التي ترتبط بأنـماط الإنتاج والاستهلاك المنشـودة.[٧] ومن هنـا يؤمن الاقتصـاديون أن وضع استراتيجية رشيدة لتنمية الموارد البشرية شرط لاغنى عنه لتحقيق النمو الاقتصادي.

وهناك الكثير من الدراسات التي توضح العلاقة الارتباطية الموجبة بين التعليم وزيادة إنتاجية العامل وارتفاع دخله، نذكر منها على سبيل المثال دراسة «سترومبلن» التي أظهرت أن أي قدر من التعليم الجيد له أثر ملموس في زيادة إنتاجية العامل، والبحث الذي نشرته لجنة التخطيط بالاتحاد السوفيتي يفيد بأن الكفاية الإنتاجية للعامل تتضاعف كلما ارتفع مستوى تعليمه، والأبحاث التي قام بها شولتز أوضحت أن زيادة الدخل القومي العام في الولايات المتحدة ترجع إلى معدل العائد في الاستثمار التربوي.[٨]

وهكـذا يتضـح أن التربية هي المدخل الطبيعي لبناء الإنسان. بل إن البشر أفضل وأبقى من المنجزات المادية. والمثل أمامنا قائم في تجربتي ألمانيا واليابان حيث خرجت كل منهما من الحرب العالمية الثانية باقتصاد محطم، ولكن لم يمض وقت طويل حتى استعادتا مكانتهما الاقتصادية في الأسواق العالمية بفضل وجود الإنسان القادر على إعادة البناء. لذلك يرى هاربسون أن «المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى تنمية مصادر الثروة البشرية. لذلك كان لزامًا على تلك البلدان قبل كل شيء العمل جاهدة على بناء رأسمالها البشري.[٩]

على أن التربية ليست ضرورية فقط لإعداد العناصر المؤهلة اللازمة للتنمية، ولكنها تعمل أيضا على إزالة الكثير من العوائق الاجتماعية التي تعرقل حركة النمو الاقتصادي. فالتربية تلعب دورًا مهمًا في تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها. كما تعمل التربية على كسب أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية، وتعيد بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية التي تعصف بها رياح التنمية.

وفي ضوء ذلك يمكننا تحديد الدور الذي تقوم به التربية في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في محورين رئيسين هما:

أولاً: تعديل أنماط السلوك ونظام القيم والاتجاهات بما يناسب الطموحات التنموية في المجتمع.

ثانيًا: إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للنهوض بالمشروعات الاقتصادية والاجتماعية وتزويدها بالمعارف والمهارات والقيم التي تهيؤها للتعايش بنجاح مع خصائص العصر التقني.

استجابة التربية العربية لظروف التنمية

باستقصاء العوامل المسؤولة عن تخلف التنمية في الوطن العربي نجدها تعكس بصفة عامة قصور أساليب التربية العربية ومؤسساتها عن القيام بدورها في تحقيق التنمية الشاملة. وبتتبع مدى استجابة التربية العربية لتحقيق التنمية في مجال تعديل سلوك المواطن العربي وإعداد القوى البشرية المدربة يتكشف لنا بوضوح أبرز جوانب القصور التي حالت بين التربية العربية ومساهمتها في إحداث التنمية المنشودة.

التربية وتعديل سلوك المواطن العربي

مما لاشك فيه أن النشاط الاقتصادي لايدور في فراغ، وإنما يتم في محيط من النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لذلك تؤثر العادات والتقاليد والمثل والقيم

والحوافز والاتجاهات التي تسود مجتمعًا ما في عملية التنمية به. وقد تكون هذه الأنماط السلوكية عاملاً مساعدًا للتنمية كما هو الحال في البلاد المتقدمة، وقد تكون عاملاً معوقًا للتنمية كما هو الحال في البلاد النامية.

وهناك الكثير من الأنماط السلوكية والفكرية ذات التأثير السلبي على حركة التنمية والتي ترسبت لدى المواطن العربي عن طريق التربية التقليدية. وبالرغم من محاولات تجديد التربية العربية وتحديثها في السنوات الأخيرة، إلا أن أثرها في تغيير هذه الأنماط السلوكية لايزال محدودًا. ونستطيع أن نلمس بوضوح مجموعة من مظاهر السلوك التي تعوق تحقيق التنمية بالمعدلات المنشودة في لبلاد العربية ومن أهمها:

سوء توجيه المدخرات

تسود البلاد العربية ـ كغيرها من البلاد النامية ـ ظاهرة ضعف القدرة على الادخار الاختياري. ويمكن أن يعزى ذلك إلى سوء توزيع الدخل القومي، وانخفاض مستوى دخل الفرد من ناحية، وبعض أوجه الاستهلاك البذخي من ناحية أخرى. وقد أدت اتجاهات الأفراد السلبية نحو القنوات الادخارية، ونحو الثقة في السياسات الاقتصادية، إلى ظهور نمط خاطىء في السلوك الادخاري حيث يميل الأفراد إلى اكتناز الذهب والفضة في شتى أشكالها، كما يميل البعض الآخر إلى الاحتفاظ بمدخراتهم في المنازل دون توظيفها اقتصاديًا. وهذا النمط من السلوك الادخاري يمنع جزءًا كبيراً من النقود من التداول، ويحول دون الاستفادة به في التنمية الاقتصادية. وقد قدَّر خبراء الأمم المتحدة في دراسة لهم عن التخلف الاقتصادي أن الاكتناز يمثل ١٠٪ من الدخل القومي في بعض الدول النامية وبصفة خاصة دول جنوب شرق آسيا ودول الشرق الأوسط حيث تنتشر ظاهرة الاكتناز على نطاق كبير.(١٠)

كما أن بعض المقومات الاجتماعية السائدة في المجتمع العربي والتي تجعل من مساحة الأرض المملوكة للفرد معيارًا لمنزلته الاجتماعية وتميزه الطبقي، جعلت أصحاب رؤوس الأموال العرب يفضلون توجيه مدخراتهم نحو المضاربة في الأراضي الزراعية

والعقارية. وهذا يعتبر استثمار غير منتج في المدى الطويل. وتمثل هذه الظاهرة معوقًا من معوقات التنمية في الوطن العربي، ذلك أن الاستثمار في هذا الاتجاه لايؤدي إلى خلق رأسمال جديد يزيد من الثروة القومية، وإنما يحقق فقط مجرد نقل الملكية وتبادلها من شخص إلى آخر. فالعقارات في نظر كثير من الاقتصاديين ليست سلعًا رأسمالية، وإنما على الأمد البعيد تعتبر سلعًا استهلاكية.

احتقار العمل اليدوي

يسود الاتجاه في العالم العربي نحو عدم احترام العمل اليدوي أو الحرفة أو المهنة وتكريس الهيبة والتقدير الأدبي للوظيفة المكتبية. وعلى الرغم من رفع شعار العمل حق وشرف وواجب، إلاَّ أننا نجد الشباب العرب بوجه عام يميل إلى تفضيل العمل المكتبي على العمل الحرفي أو المهني حتى أولئك الذين يتخرجون في الكليات والمعاهد الفنية والتكنولوجية.(١١)

ويؤكد هذا الاتجاه تكدس الشباب العرب في الكليات النظرية مقارنة بالكليات العملية. ففي جمهورية مصر العربية وعلى الرغم من سياستها التعليمية الرامية إلى زيادة معدلات القبول في الكليات العملية والمعاهد الفنية نجد أن عدد المقيدين في الكليات النظرية عام ١٩٨٢م بلغ ٣٩١,٥٠٣ طلاب بنسبة ٦٧,٢٪ في مقابل ١٩١,٦٣٩ طالبًا بالكليات العملية بنسبة ٣٢,٨٪.(١٢) وبلغ عدد الطلبة السعوديين المقيدين بالكليات النظرية في جامعات المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥م نحو ٦٤,٩٢٨ طالبًا بنسبة ٧٥٪ من جملة الطلاب بالتعليم العالي في مقابل ٢١,٥٧١ طالبًا بالكليات العملية بنسبة ٢٥٪.(١٣)

ويظهر الاتجاه نحو احتقار العمل اليدوي بوضوح أيضًا بين الشباب العرب في المرحلة الثانوية حيث يزداد الإقبال على التعليم الثانوي العام، والعزوف عن التعليم الثانوي الفني، في الوقت الذي تحتاج فيه الدول العربية إلى فئة الفنيين المتوسطين. ويساعد على استمرار تلك الأنماط السلوكية الاتجاهات السائدة نحو التعليم الثانوي

العـام باعتباره تعليم الصفوة المختارة من أبناء الشعب إذ لايزال هو التعليم الوحيد المؤدي إلى الجامعة. أما التعليم الفني فهو تعليم ذو طريق مسدود تتجمع فيه المستويات التعليمية المنخفضة. وتشير الإحصاءات إلى زيادة نسبة المقيدين بالتعليم الثانوي العام على مستوى العالم العربي في مقابل انخفاض نسبة المقيدين بالتعليم الثانوي الفني. فبينما ارتفعت النسبة الأولى من ٨, ٧٩٪ عام ١٩٦٠م إلى ٤, ٨٧٪ عام ١٩٨٣م، انخفضت النسبة الثانية من ١٧٪ إلى ٧, ١٠٪ في الفترة نفسها.[١٤]

التفكير بأسلوب غير علمي

تحتاج القوى البشرية بجميع مستوياتها لكي تصبح قادرة على إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى التفكير بأسلوب علمي. ومن المسلم به أن تحلي عدد كبير من السكـان بالعقلية العلمية يعتـبر دافعًـا قويًّا للتنمية، وأن التفكير العلمي «يحرر الإنسان من الجمود الناتج عن إبعاد الأفكار عن التجارب ومن التسليم بها دون التعرف على وظيفتهـا ومعنـاهـا.[١٥]» وينتشر التفكير الخرافي عادة بين سكان الريف الذين ستصل نسبتهم في الوطن العربي سنة ٢٠٠٠م وفقًا لمصادر الأمم المتحدة نحو ٤٢٪ من مجموع السكان العرب أو ما يقرب من ١٦٢ مليون نسمة مقابل ٨٥ مليون نسمة عام ١٩٧٥م.[١٦] ومع أن المزارع العربي يقوم بعمله بطريقة عقلانية لا أثر فيها للخرافة، إلاَّ أنه يلجأ إلى التفكير الغيبي وإلى الطقوس السحرية في المجالات الأخرى التي يجد نفسـه عاجزًا تمامًا عن السيطرة عليها نتيجة لحالة التخلف العام التي تسود المجتمع الريفي وحرمانه من إمكانية الفهم.[١٧]

ولعل من يستقرىء أخبار الحوادث اليومية بالصحف العربية يجد أن كثيرًا من الأفـراد من أعـمار ومستـويات تعليمية مختلفة يقع فريسة سهلة للدجل والشعوذة في محاولتهم حلّ مشكـلاتهم المختلفـة بواسـطة قوى غيبية بعيدًا عن استخدام التفكير العلمي ومواجهة المشكلات بطريقة عقلانية.

وللتعليم دور بارز في الابتعاد عن أنماط التفكير الخرافي والغيبي وتنمية استخدام التفكير العلمي. إذ وجد أن التفكير بأسلوب غير علمي يسود حيثما ينتشر الجهل،

ويستمر حيث يبتعد التعليم بأساليبه ووظائفه عن واقع الحياة بمظاهرها وحقائقها. ولعل انتشار التفكير الخرافي بين المواطنين العرب يؤكد قصور التربية العربية عن تنمية أنماط من السلوك تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي.

معارضة تشغيل المرأة

يحظى تعليم المرأة العربية باهتمام السياسيين والتربويين ورجال الدين في أرجاء الوطن العربي، ومع ذلك فهناك اتجاه يتأرجح قوة وضعفًا بين الموافقين والمعارضين لتقلد المرأة العربية الوظائف العامة واشتراكها في مجالات النشاط الاقتصادي المختلفة.

والإسلام لايحث الرجال وحدهم على العمل، بل يدعو الرجل والمرأة على السواء إلى النزول إلى ميدان العمل في إطار مبادئه الأساسية. فالإسلام لايحول بين المرأة والعمل إلا دفعًا للفتنة أو الفوضى في المجتمع، ولايعترض الإسلام أن تباشر المرأة ضروبًا متنوعة من العمل كالتجارة والتدريس والحضانة والطب أو أي عمل آخر تجيده ولايبعدها عن أنوثتها أو يؤدي بها إلى الامتهان والإذلال.[١٨]

والنمط السلوكي المعارض لتشغيل المرأة مسؤول عن تعطيل طاقة هائلة كان من الممكن أن تعمل وتساعد في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية. فالإناث يمثلن حوالي نصف سكان الوطن العربي ومع ذلك لاتشارك المرأة العربية في العمل إلاَّ بنسبة تتراوح بين ٣ و١٩٪ وهو معدل منخفض إذا ما قورن بمثيله في الدول المتقدمة أو النامية والتي وصل فيها هذا المعدل سنة ١٩٧٩م إلى ٤٠٪ و٣٣٪ على التوالي. والجدول (١) يوضح نسبة مشاركة المرأة في مجموع قوة العمل في بعض الأقطار العربية.

التربية العربية وإعداد القوى البشرية

أظهرت محاولات التنمية في الوطن العربي وجود عجز كبير كمي ونوعي في احتاجاته من القوى العاملة خاصة في المستويات الفنية العليا والعمالة الماهرة. ولما كان تزويد القوى العاملة بالمهارات والخبرات الضرورية للنجاح في ممارسة جانب من

جـدول (١)

مجموع قوى العمل وقوة العمل من النساء ونسبة مشاركتهن في بعض البلاد العربية في السبعينات

البلـــــد	حجم قوة العمـــل بالآلاف	حجم قوة العمل مـن النســاء بالآلاف	نسبة مشاركة المرأة في قوة العمـــل
تونـــس	١٨٢٥	٣٤٥	١٨,٩
لبنـــان	٧٤٨	١٣٧	١٨,٣
العـراق	٣١٣٤	٥٤٤	١٧,٣
الأردن	٦٥٣	٤١	١٥,٩
سوريا	٢١٧٤	٣٤٣	١٥,٨
المغرب	٤٥٧٢	٩٦١	١٥,١
البحرين	١٤٦	١٩	١٣,٢
الكويت	٤٨٢	٦٢	١٢,٨
اليمن الديمقراطية	١٧٤٦	١٩٤	١٢,١
مصـــر	١٠٧٤٣	١١١٢	١٠,٤
ليبيـــا	٥٣١	٣٥	٦,٦
السعودية	١٩٩٤	١٢٩	٦,٥
الجزائـر	٢٣٣٧	١٣٨	٥,٩
اليمن الشعبية	٣٦٠	١٨	٥,٠
موريتانيـا	٣٩٧	١٧	٤,٣
الإمارات العربية	٢٩٧	١٠	٣,٣

المصدر: إبـراهيم سعـد الدين ومحمود عبدالفضيل، *انتقال العمالة العربية: المشاكل، الآثار، السياسات* (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣م)، ص٢١٦.

النشـاط الاقتصـادي إحـدى وظائف التربية، فإن بنية القوى العاملة، والتوازن في مستوياتها، ونوعية القيادات الإدارية والفنية تعتبر مؤشرات بارزة لاستقصاء مدى نجاح التربية العربية في إعداد القوى البشرية اللازمة للتنمية، ومدى تناسق النظام التربوي مع حاجات الإنتاج.

بنية القوى العاملة العربية

تتكون القوى العاملة العربية من هرم تتسع قاعدته أمام وفرة الأيدي العاملة متوسطة المهارة، بينما تضيق مستوياته الوسطى لنقص القوى العاملة الماهرة وطوائف الفنيين، وتتدبب قمته لندرة الأفراد ذوي المهارات العالية كرجال الإدارة والبحث العلمي والعلماء وهيئات التدريس والتدريب. وبمقارنة ذلك ببنية القوى العاملة في الدول المتقدمة نجدها على شكل معين هندسي يعتمد على قاعدته الوسطى كمصدر لقوته، أما قاعدته السفلى فتضيق لانكماش الأيدي العاملة ذات المهارات العادية والوسطى، وتنبعج قمته أمام زيادة حجم أفراده ذوي المهارات العالية.(١٩)

وإذا نظرنا إلى المستوى التعليمي في بنية قوة العمل العربية يتضح لنا تفشي الأمِّية بصورة واضحة، ومع أن بعض الاقتصاديين يميل إلى تبرير ذلك بارتفاع نسبة العاملين في النشاط الزراعي الذي يستوعب نصف القوى العاملة العربية تقريبًا. حيث تشير الإحصاءات إلى أن القطاع الزراعي في البلاد العربية يستوعب ما بين ٤٢٪ و٨٥٪ باستثناء دول مجلس التعاون الخليجي وليبيا والجزائر والأردن.(٢٠) إلا أننا نعتبر ارتفاع نسبة الأمية في قوة العمل العربية دليلاً على قصور المؤسسات التربوية العربية في تعميم التعليم الابتدائي لجميع أطفال الوطن العربي.

ومع قلة الدراسات عن المستوى التعليمي للقوى العاملة العربية نجد أنفسنا مضطرين إلى الإشارة إلى دراستين فقط، إحداهما أجريت في مصر عام ١٩٧٠م وأوضحت أن نسبة الأميين تبلغ ٦٢٪ من إجمالي قوة العمل المصرية، في حين بلغت نسبة من يجيدون القراءة والكتابة ٢٦٪، وبلغت نسبة الحاصلين على مؤهل أقل من المتوسط ٢,٨٪. أما الحاصلون على مؤهل متوسط فقط بلغت نسبتهم ٣,٥٪، والحاصلون على شهادة فوق المتوسط وأقل من الجامعة ٠,٩٪ والحاصلون على درجة جامعية بلغت نسبتهم ٢,٧٪، ومن يحملون درجة فوق الجامعية بلغت نسبتهم ٠,٣٪.(٢١) والدراسة الأخرى أجريت في سوريا عام ١٩٧٨م وأوضحت أن ٤٩٪ من قوة العمل السوري أميون، و٣٠٪ منهم ملمون بالقراءة والكتابة، في حين أن ١٢٪

يحملون الشهادة الابتدائية و٣٪ يحملون الشهادة المتوسطة، و٣٪ أيضا يحملون الشهادة الثانوية. أما الحاصلون على درجة جامعية أيضًا فتصل نسبتهم إلى ٣٪. (٢٢)

هذا ويحول فقر المستوى التعليمي للقوى العاملة العربية دون قدرة الصناعات العربية على ارتياد الأسواق الخارجية وصمودها داخليًا للتيّارات التنافسية. وبرغم الجهود المكثفة التي تبذلها الدول العربية للقضاء على الأمية، والتي نتج عنها انخفاض نسبة الأمية في الوطن العربي، إلاّ أنَّ الأعداد المطلقة للأميين في تزايد مستمر.

التوازن في مستويات المهارة بقوة العمل العربية

أدَّى تفاعل مجموعة الأنماط السلوكية والمعايير القيمية والاتجاهات الثقافية، والممارسات التعليمية التقليدية، وفشل السياسات التعليمية في تعميم التعليم الابتدائي وتوفير فرص التعليم الثانوي والعالي أمام الطلاب من ناحية، مع الثورة التكنولوجية في وسائل الإنتاج والتي تحدث بصفة مستمرة عدة تغييرات في مستويات المهارة وفي أساليب الإدارة والإشراف على العمل من ناحية أخرى، إلى وجود ظاهرة عدم التوازن في مستويات المهارة في قوة العمل العربية.

إذ يوجد عجز واضح في قوة العمل العربية الماهرة، وفائض كبير في العمالة غير الماهرة. وإن كانت حدة هذه الظاهرة تختلف من بلد عربي إلى آخر باختلاف السياسات الاقتصادية نحو التصنيع. فترتفع نسبة شريحة العمال المهرة في مصر والجزائر والعراق وسوريا عنها في المغرب وتونس والمملكة العربية السعودية. والجدول (٢) يعطي صورة عن العجز والفائض في مستويات المهارة المختلفة للقوى العاملة في بعض البلاد العربية.

وتزيد الممارسات التعليمية التقليدية من تفاقم الظاهرة. إذ تجعل هذه الممارسات التعليم العربي ليس فقط قليل القيمة في تنمية الإبداع والابتكار وإطلاق الطاقات الخلاقة، وإنما تجعله أيضًا ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به. وتدل منحنيات النسيان

جـدول (٢)

تقديرات العجز والفائض المتوقع في مختلف المهن والتخصصات في عدة دول عربية لسنة ١٩٨٥م (بالآلاف)

الـدولـــة	مهـن فنيـة	مهـن شبـه فنيـة	مهـن مكتبيـة ويـدويـة	شبـه مـاهـرة	غـير مـاهـرة
الأردن	١٩,٤-	٢٥,٨-	١٣,٨-	٤٤,٧	٣٧,٤-
تونـــس	٤٤,٣-	٧٦,٧-	٢٤,٢-	١٩٨,٩	١٠٤
السودان	٥٤,٨-	١١٥,٧-	٢٣,٨-	٦٣٤,٨	٢١٤,٣
سوريـــا	١٣,٩-	١٩,٩-	٧٧,١-	٤٣٨,٨	١٧٨,٢
لبنـــان	١٢,٤-	٣,٢	١٠,٢	٧٠,٥	٤١,١
مصـــر	٥١,٢-	٢٤٠,٧	٨١٨,٩-	١٢٨٩,٢	١٩٨٣,٣
اليمن الشعبية	١٥,٩-	١٩,٧-	٣٤,٦-	٦٧	١٧١,٩
اليمن الديمقراطية	١٣,٢-	٢٥,٧-	٤٦,٦-	٢٢,١-	٨٠
إجمالي العجز والزيادة لهـــذه الـــدول	١١٧,٨-	٣٩,٦-	١٠٢٨,٨-	٢٥٨٧,٨	٢٧٣٥,٤

المصدر: سعد الدين وعبدالفضيل، *انتقال العمالة العربية*، ص١٨٩. وطبقا لتقديرات البنك الدولي عام ١٩٨٥م يقدر الفائض من العمال غير المهرة أو شبه المهرة بنحو ٥,٥ مليون عامل بينما يصل العجز في المهن الأخرى نحو ١,٤ مليون عامل. وأن جميع الأقطار العربية باستثناء مصر ستعاني من عجز في العناصر الفنية والمهنية وستعاني مصر من عجز في العمال الذين يقومون بالأعمال المكتبية واليدوية الماهرة لانتقال جزء كبير من هذه الفئة للعمل بالبلاد العربية وأن الأردن تعاني من نقص في العمالة غير الماهرة.

لمعظم المواد الدراسية على أن معظم ما نتعلمه لأغراض الامتحانات التقليدية الراهنة لاتحكمـه قاعـدة المعنى أو الفهم، [٢٣] لأنها تقيس مدى حفظ المعلومـات، وتهمل موجهات السلوك من قيم وميول واتجاهات ومهارات، ولاتساعد على خلق شخصية ذكية يسهل عليها استخدام المنطق والتحليل العلمي. [٢٤]

ولاشك أن مناهج التعليم وبنيته وطرقه وأساليب تقديمه مسؤولة عن عدم مرونة وقدرة العمال الفنيين على التحرك من مهنة إلى أخرى، وعدم قدرة الطلاب الذين تلقوا

تعليمًا أكـاديميًّا على اكتسـاب المهارات الفنية اللازمة للعمل في المجالات الإنتاجية المختلفة، الأمر الذي يترتب عليه نوع من البطالة المقنعة. ويرى كومز «أن أي نظام تعليمي يفقـد القـدرة على رؤية ذاته بوضوح إذا ما تمسك بالممارسات التقليدية دون الاستفـادة من الوسائل المبتكرة الحديثة في التعليم، ويضع نفسه في موقف متناقض بمقاومته بشدة تجديد أساليبه ودعوته إلى أن يغيِّر الأفراد أفكارهم وأنماط سلوكهم.»[٢٥]

نوعية القيادات الإدارية والفنية

كما تحتـاج الصنـاعـة الحـديثـة إلى ألـوف من العمال المهرة المدربة في مختلف التخصصـات، تحتـاج أيضـا إلى العلميين والمهنـدسين والفنيين القادرين على إثراء الصنـاعة بالاختراعات العلمية والتكنولوجية الجديدة، وإدخال التحسينات المستمرة على وسائل الإنتاج. هذا إلى جانب رؤساء مجالس الإدارات والمديرين. ومع أن هذه الفئة من القوى البشرية في كل مجتمع لاتمثل سوى أقلية من السكان، إلا أنها إحدى دعائم التنمية الاقتصادية.[٢٦]

وتعتبر الجامعة هي المدرب الأول لهذه الفئة من الباحثين والفنيين والإداريين. ولكن واقـع الجـامعـات العربية بأعدادها الكبيرة من الدارسين وخاصة في الكليات النظرية، والنقص في هيئات التدريس والقصور في الأجهزة وأدوات البحث العلمي وغيرها من الوسائل المساعدة على ربط الجامعة بالتقدم العلمي والتكنولوجي، بالإضافة إلى هجرة عدد كبير من العقول العربية إلى البلاد المتقدمة بحثًا عن فرص الترقي المادي والمعنوي، يجعل التعليم الجامعي في البلاد العربية يقف عاجزًا عن القيام بدور فعَّال في إعداد نوعيات مؤهلة من القيادات الفنية والإدارية القادرة على الإسهام في تحقيق خطط التنمية.

وتساعد الممارسات التعليمية السائدة في الجامعات العربية على استمرار النمط الإداري البيروقراطي في الأجهزة الحكومية والمشروعات الإنتاجية. وتعكس القصور في تكوين طبقة الإداريين القادرين على إدارة المنشآت وفق الأساليب العلمية الحديثة.

ويرى دروكر أنه «لاتوجد دول متخلفة اقتصاديا، وإنما هناك دول متخلفة إداريا فقط.» ويؤكـد أن الإدارة «هي المحرك الأساسي للتنمية وبدون توافر هذا العنصر لايمكن تحقيق التنمية حتى ولو توافرت جميع عناصر الإنتاج الأخرى.»[٢٧]

تخطيط التربية العربية لتحقيق التنمية

لاشـك أن التنمية الشاملة للوطن العربي قضية قومية تُناقش وتُقرر على أعلى المستويات السياسية وتحشد من أجلها كفاءات المختصين وجهود الجماهير، ولايمكن لنا في هذه الدراسة أن ننفرد بوضع الحلول الناجحة لها. ولكنه عندما تبين للاقتصاديين أن المساعدات المالية وحدها لاتكفي لإحداث التنمية المطلوبة، ظهرت الحاجة ماسة إلى جهود المربين. فالقضاء على التخلف يتطلب قاعدة من الوعي الإنساني وقوة بشرية عاملة ومتعلمة ومدربة. واهتم المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في صنعـاء (٢٣ ـ ٢٨ ديسمبر ١٩٧٢م) بوضع استراتيجية لتطوير التربية العربية تحدد فلسفـة الـتربية وتـرسم خططهـا في ضوء المبـادىء والتحـديات والإمكـانيات وتبرز الأسبقيات وترتبط مباشرة بمطلب التنمية وظروف المجتمع.[٢٨]

والوطن العربي لايستطيع أن يحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون تخطيط الـتربية تخطيطًا علميًا شامـلاً يستجيب لمطالب التنمية، ويحقق التوازن بين أهداف التربية الإنسانية والثقافية والاقتصادية، ويواجه المشكلات التربوية المعقدة والمتداخلة في إطـار متكامل. وفي ضوء هذه الدراسة يقترح الباحث أن يركز التخطيط الشامل للتربية العـربية في المـرحلة الـراهنـة على ثلاثة اعتبارات مهمة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمطالب التنمية هي: تعديل الأنماط السلوكية، وتغيير بنية التعليم، وربط التعليم بالإنتاج.

تعديل الأنماط السلوكية

ينبغي أن يتوجه تخطيط التربية العربية إلى تنمية سلوك المواطن العربي في الاتجاه الذي يحقق مطالب التنمية والقضاء على السمات السلبية للشخصية العربية. وذلك

بخلق الإحساس الحقيقي بقيمة المواطن العربي والإيمان بذكائه وقدرته على العطاء، ونشر الوعي التنموي بين كل طبقات الأمة.

ويتطلب ذلك تطوير مناهج التعليم وطرقه وأساليب تقويمه وبذلك نهجر الممارسات التعليمية التقليدية، ونبحث عن أدوات أخرى للتعليم تجسد الخبرات التعليمية في مواقف سلوكية وتسهم في تنمية الشخصية المتكاملة المتزنة، وتعمل على تغيير الاتجاهات الثقافية والأنماط السلوكية التي تعوق التنمية وإكساب الأفراد أنماطًا سلوكية وفكرية جديدة منها تعزيز قيمة العمل والإنتاج ودعم الاستقلالية في التفكير، والموضوعية في التصرف، وإطلاق الطاقة الإبداعية للأفراد.

ولاتوجد وسيلة لتنمية أنماط جديدة من السلوك أكثر فاعلية في دعم التنمية من وسيلة جعلها جزءًا من العقيدة الدينية للإنسان وذلك بتأكيد تربية المواطن العربي تربية إسلامية صحيحة، وتمكين الطلاب من تمثيل الإسلام عقيدة وسلوكًا.

تغيير بنية التعليم

البلاد العربية في حاجة إلى إعادة تنظيم بنية التعليم بما يضمن قاعدة عريضة من التعليم المدرسي وغير المدرسي وبما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى من القيم والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة. ويتطلب هذا تجريب صيغ جديدة من البنى التعليمية المختلفة التي تحقق مزيدًا من المرونة والملاءمة بين الحاجات الفعلية للأفراد والمجتمع، وتخرج التربية العربية من نطاق الانحصار في التربية المدرسية إلى إنشاء نظام متنام متعدد النماذج من التربية المدرسية والتربية المستمرة كالتعليم المتناوب والتعليم المفتوح والتعليم بالمراسلة.

كما يتطلب الأمر إعادة النظر في بنية التعليم النظامي، وتطوير التعليم الثانوي في اتجاه وظيفي يخرج به عن نظمه وأهدافه التقليدية، ويعيد تخطيط بنيته على أسس التعليم الشامل الذي يقضي على الفوارق الاجتماعية الموجودة بين المدارس الأكاديمية

والتقنية ويحطم الفواصل المصطنعة بين فروع المعرفة النظرية والتطبيقية ويوفر المرونة الكافية للارتقاء بمواهب الطلاب واستعدادتهم.

ويعد تطبيق التعليم الأساسي والمدرسة الثانوية الشاملة والكليات المتوسطة التقنية ونظام التعليم المفتوح وأنماط التعليم عن بعد نماذج تربوية تستطيع أن تأخذ بها الدول العربية في تغيير بنية نظمها التعليمية.

ربط التعليم بالإنتاج

لاشك أن التعليم بمفهومه الواسع هو الأداة الفعالة لإعداد المهارات المطلوبة لتحقيق التكامل الضروري بين الموارد البشرية والرأسمالية للوصول إلى أهداف التخطيط الشامل للتنمية، وأن إهمال الموارد البشرية أو الارتباك في تعليمها يؤديان إلى هدر لطاقاتها الإنتاجية، ويجعلانها عبئًا ثقيلاً على الاقتصاد الوطني، لذلك ينبغي عند تخطيط التربية العربية لتقوم بأعبائها في تحقيق التنمية الشاملة أن تُعطى الأولوية لأنواع التعليم ذات الأهمية في التنمية والتي لاتشكل هدرًا كبيرًا في الموارد البشرية. وهذا يتطلب تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها.

وارتباط التعليم بالإنتاج يتطلب جعل العمل ركيزة التربية، والتأكيد عليه من حيث هو قيمة ومعرفة ومهارة. ويتم ذلك من خلال اعتبار العمل ومقوماته وأدواته مواقف تعليمية تكسب الأفراد خبرات منتجة. كما أن ربط التعليم بالإنتاج يتطلب أيضًا تعدد أساليب التعليم والتدريب وتحقيق الملاءمة بين محتوى التربية وبين خصائص العمل، وتوثيق الصلة بين التعليم ومؤسسات الإنتاج المختلفة، وإتاحة الفرص للقوى العاملة لمواصلة التعليم بما يمكنها من التكيف مع تعدد مطالب العمال، وتنوع أساليب الإنتاج، وتغير مستويات المهارة، وظهور مجالات جديدة للمهن.

خـاتمـة

النقد التربوي ضرورة تحتمه سرعة التغيرات التي يشاهدها المجتمع العربي في القرن العشرين، ويتيح لنا التعرف على سلبيات العملية التربوية حتى يمكـن تجنبها، ونحن نتفق مع حامد عمار الذي يرى «أن ما وصل إليه المشتغلون بقضايا التعليم من موقف الاطمئنـان والعـافية نحـو مردود التعليم العـربي في التنمية موقف يحتـاج إلى مراجعة.»[٢٩] ومن هنا كانت هذه الدراسة الناقدة لدور التربية العربية في تحقيق التنمية.

أوضحت الدراسة أن التنمية عملية معقدة تستهدف إحداث تغييرات جذرية في جوانب الحياة المختلفـة، وأن العـلاقـة دينامية ومتبادلة بين التربية والتنمية. وأن الـتربية قوة فعـالـة في تحقيق التنمية بما لها من تأثير في الحراك الاجتماعي والمهني في المجتمـع، وفي تدعيم الأنـماط السلوكية والفكـرية الملائمة للتنمية، وبما تدخله من عناصر تكنولوجية في مواقع التنمية، وبما تكسبه للقوى العاملة من مهارات وخبرات تؤهله للتكيف مع تغير أساليب الإنتاج.

ومع أن الدول العربية توجه اهتمامًا بالغًا لنظمها التربوية، إلَّا أنَّ التربية العربية ظلت لسنوات طويلة قاصرة عن القيام بدور فعَّال في تحقيق التنمية سواء في جانب تعديل سلوك الأفراد أو إعداد القوى البشرية. ويرى الباحث ضرورة تخطيط التربية تخطيطًا شاملاً يحدث تغيرات جذرية في بنية التعليم وطرقه ووسائله بما يحقق اكتساب أنماط سلوكية وعادات فكرية جديدة، ويحقق ربط التعليم بالإنتاج، ويؤدي إلى زيادة فعالية النظام التعليمي العربي ومساهمته بنجاح في تحقيق التنمية الشاملة التي يتطلع إليهـا الوطن العربي. وهذا التخطيط الشامل للتربية ليس غريبًا عن تراث الإنسان العربي. فقد نادى تراثه الإسلامي بالتعليم المستمر والتعليم الذاتي والمرونة والصلة بين العلم والعمل، وباتخاذ التربية وسيلة لتطوير المجتمع.

التعليقـات

(١) فريدريك هاربسون، «التربية والتنمية،» *مجلة التربية الحديثة*، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ع٣ (فبراير ١٩٦٤م)، ص١٦٠.

(٢) حسن شحاتة سعفان، *اتجاهات التنمية في المجتمع العربي* (الجزائر: مطبعة التقدم، ١٩٧٣م) ص٢٢٧.

(٣) إسماعيل حسن عبدالباري، *أبعاد التنمية* (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢م)، ص٦١.

(٤) اليونسكو، «التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ظبي ١٩٧٧،» *دراسات ووثائق تربوية*، ع٣٩ (١٩٧٩م)، ص٢٦.

(٥) A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (London: Modern Library, 1937), Book II, pp. 265-66.

(٦) محمد عاطف غيث، *التنمية الشاملة والتغير الاجتماعي* (بيروت: مطبعة كريديه، ١٩٧٤م)، ص ص ٤-٥.

(٧) حامد عمّار، «التنمية الاقتصادية ومشكلات السلوك الاجتماعي،» *أعمال الحلقة الدولية الثالثة عشرة لعلم الجريمة* (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٦٣م)، ص١٦٢.

(٨) محمد لبيب النجيحي، *الأسس الاجتماعية للتربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ٣٤٣-٣٤٤.

(٩) هاربسون، «التربية والتنمية،» ص١٦٢.

(١٠) U.N., *Measures for Economic Development of Underdeveloped Countries* (New York: U.N. Publications, 1951), p. 157.

(١١) كمال المنوفي، «البيروقراطية في العالم العربي،» *ندوة مجلة العلوم الاجتماعية*، مج١١، ع٤ (ديسمبر ١٩٨٣م)، ص٢٣٨.

(١٢) UNESCO, *Statistical Year Book 1985* (Paris: Unesco Publication, 1985), Table 3.12, p. 282.

(١٣) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي (مركز المعلومات)، *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي خلال ربع قرن ١٣٨٠ - ١٤٠٥هـ*، العدد الثالث، ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م)، ص٣٨.

(١٤) UNESCO, *Year Book 1985*, Table 3.7, pp. 146-81.

(١٥) محمد الهادي عفيفي، *الأصول الفلسفية للتربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م)، ص٢٣٢.

(١٦) فوزية العطية، «المسألة السكانية في العالم العربي،» *ندوة نحو علم اجتماع عربي. المركز الإقليمي للبحوث والتنسيق في العلوم الاجتماعية*، ٢٥-٣٠ أبريل ١٩٨٣م (الكويت: المركز الإقليمي للبحوث الاجتماعية، ١٩٨٣م)، ص٢٤.

(١٧) سمير نعيم أحمد، «التكوين الاقتصادي والاجتماعي وأنماط الشخصية في الوطن العربي،» *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت، مج١١، ع٤ (ديسمبر ١٩٨٣م)، ص١٠٧.

(١٨) محمد البهي، *الإسلام في حياة المسلم* (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٧٧م)، ص ص ٣١٢-٣١٣.

(١٩) عبدالمجيد العبد، «الخطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد في التعليم،» *قراءات في تنمية الموارد البشرية*، ع٢ (فبراير ١٩٧١م)، ص ص ١٧-١٨.

(٢٠) الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، صندوق النقد العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، *التقرير الاقتصادي العربي الموحد*، ١٩٨١م، ص٣٤٤.

(٢١) عصام رفعت، «لمحات حول القوى العاملة في مصر،» *الأهرام الاقتصادي*، ع٣٧٧ (مايو ١٩٧١م)، ص ص ١٦-١٧.

(٢٢) محمد صفوح الأخرس، *ندوة السكان والقوى العاملة والتخطيط في الجمهورية العربية السورية* (دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٨م)، ص٥٩.

(٢٣) فؤاد أبو حطب وسيد عثمان، *مشكلات التقويم النفسي* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ٢٧-٢٨.

(٢٤) محمد الهادي عفيفي، «الامتحانات وأهداف التعليم،» *المؤتمر الثقافي العربي السادس، الإدارة الثقافية، جامعة الدول العربية، قسنطينة، الجزائر: ٤-٩ فبراير ١٩٦٤م* (القاهرة: منظمة التربية والثقافة والعلوم ١٩٦٥م)، ص ص ١٩٣-١٩٥.

(٢٥) ف. كومز، *أزمة التعليم في عالمنا المعاصر*، ترجمة جابر عبدالحميد ومحمد خيري كاظم (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ١٣-١٥.

(٢٦) ج. دوجلاس براون، وفردريك هاربسون، *تنمية الموارد البشرية في الدول النامية*، ترجمة عمر القباني (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٦م)، ص ص ٨٧-٨٨.

(٢٧) P.E. Druker, "Management; New Role," *Harvard Business Review*, 47, No. 6 (1969), p. 54.

(٢٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *استراتيجية تطوير التربية العربية* (طرابلس: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٩م).

(٢٩) حامد عمار، «التربية العربية وعائدها الإنمائي،» *ندوة التعليم والتنمية*، الإسكندرية ٢٩-٣٠ *أبريل* ١٩٧٨م (الكويت: مطابع دار الرأي العام التجارية، ١٩٧٨م)، ص٧٣.

Shortcomings of Arab Education in Achieving Social Economic Development

Mostafa Mohamed Metwally
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this study is to assess the role played by education in achieving economic and social development in the Arab world.

Emphasis is laid on two major areas that bear great influence of education on development namely: individual behavior and trained labor force.

The study shows that development is a sophisticated process which involves deep changes in economic, social, political and cultural aspects of the society. The study also reveals that education provides power motive in achieving development because of its vital role in increasing social mobility; its participation in directing the mode of behavior to cope with development and its major role in preparing highly skilled manpower resources.

The study reaches the conclusion that although the Arab countries give more attention to education, the educational systems are still far behind what is needed to achieve a sound degree of socio-economic development.

The study suggests that education in the Arab world needs a comprehensive restructuring to fulfill the requirements of development.