



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)
من وجهة نظر مدرسيه في وسط
و جنوب الضفة الغربية

اعداد

هند محمد عبد الرحمن غنام

رسالة ماجستير

القدس | فلسطين

1428هـ / 2007م

بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)

من وجهة نظر مدرسيه في وسط

و جنوب الضفة الغربية

رسالة ماجستير مقدمة من

هند محمد عبد الرحمن غنام

بكالوريوس في التربية_ تخصص تربيه ابتدائية_جامعة القدس المفتوحة_ الخليل

اشراف الدكتور: محمد عمران

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

أساليب التدريس العامة من دائرة التربية وعلم النفس _ جامعة القدس

القدس | فلسطين

1428هـ/2007م



أساليب التدريس
دائرة التربية وعلم النفس
عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)
من وجهة نظر مدرسيه في وسط
و جنوب الضفة الغربية

اسم الطالبة : هند محمد عبدالرحمن غنام
الرقم الجامعي : 200410033
المشرف : د. محمد عمران

نوقشت هذه الرسالة و اجيزت بتاريخ : 8 | 8 | 2007 م
من لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم و توافيعهم :

..... التوقيع	رئيسا ومشرفا	1 . د . محمد عمران
..... التوقيع	ممتحنا داخليا	2 . د . غسان سرحان
..... التوقيع	ممتحنا خارجيا	3 . د . خولة شخشير

جامعة القدس

1428هـ/2007م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة

إلى والدي

إلى أخواتي و أخي

إلى أسرانا البواسلالقابعين خلف القضبان

إلى المعلم والمربي الذي امدني بعلمه و وسعني بحلمه

الدكتور محمد عمران

اهدي هذا العمل المتواضع .

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة انها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير ، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الاشارة اليه حيثما ورد ، و أن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد .

التوقيع :

الاسم : هند محمد عبد الرحمن غنام .

التاريخ : 8 | 8 | 2007 م

شكر وتقدير

أتقدم بوافر الشكر و عظيم الامتنان للمشرف الفاضل :

الدكتور محمد عمران

لما قدمه لي من توجيه و اهتمام لاجراج الرسالة الى حيز الوجود في افضل صورها.

كما اتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى الدكتور غسان سرحان, والدكتورة خولة الشخشير لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة, ولما قدما لي من توصيات واقتراحات. كما وأشكر جميع الأساتذة في دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس, الذين لم يبخلوا علينا بما فتح الله عليهم من أبواب المعرفة.

كما اتقدم بالشكر و التقدير الى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من اسرة وزارة التربية و التعليم بمساعدتي اثناء فترة تطبيق الدراسة .

الباحثة :

هند غنام.

مصطلحات الدراسة:

الأمية (الأمي) :- الشخص الذي بلغ خمسة عشر عاما ولا يستطيع القراءة والكتابة بأي لغة كانت ولم يحصل على شهادة من التعليم النظامي.

محو الامية: الوصول بالدارس الذي محيت اميته الى مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي والذي يعني القدرة على:

- أ_ قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق.
- ب_ التعبير الكتابي عن فكرة او اكثر تعبيراً واضحاً.
- ج_ كتابة قطعة املاء كتابة صحيحة.
- د_ قراءة الاعداد وكتابتها, واجراء العمليات الحسابية الاساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية (اليونسكو, 1981).

برنامج محو الأمية: جميع الخبرات التربوية والتعليمية التي تقدم للدارسين الكبار ضمن منهاج او كتاب مقرر خلال فترة زمنية محددة, بغرض محو اميتهم. على ان يشتمل على العناصر الاساسية التالية:

- أ_ الاهداف.
 - ب_ المحتوى.
 - ج_ اساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.
 - د_ اساليب تقويم الدارسين.
- تقويم البرنامج:** عملية الحكم على البرنامج باستخدام اداة او معيار او مقياس مقنن وذلك لتشخيص جوانب القوة والضعف في هذا البرنامج بغرض دعم جوانب القوة, ومعالجة جوانب الضعف, التي تؤدي الى تحسين وتطوير البرنامج.

وسط الضفة الغربية: يقصد بها مجموعة من المدن الفلسطينية التي توجد بها مراكز لمحو الامية وتشمل (ضواحي القدس, رام الله).

جنوب الضفة : مجموعة من المدن الفلسطينية التي توجد بها مراكز لمحو الامية وتشمل (جنوب الخليل, الخليل, بيت لحم).

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية, وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات هي :
(الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي والمحافظة).
وتكون مجتمع الدراسة من (80) مدرسا ومدرسة في مراكز محو الامية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في وسط وجنوب الضفة الغربية وهي :
(جنوب الخليل والخليل وبيت لحم وضواحي القدس ورام الله). للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006|2007 .

بحيث شملت عينة الدراسة (67) مدرسا ومدرسة, (27) مدرس, و(40) مدرسة.
واستخدمت اداة وتم ايجاد معامل الصدق باستخدام صدق المحتوى والصدق التركيبي, واستخدام معامل الثبات حيث بلغت قيمة كرونباخ الفا (0.98) واعادة الاختبار (0.93) للواقع و(0.91) للمتوقع.

ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي, من خلال استبانة تتكون من قسمين:

يصف القسم الاول واقع برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية.

ويصف القسم الثاني المتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية.

واشارت نتائج الدراسة الى:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المحافظة, مابين الواقع والمتوقع).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المؤهل العلمي, المحافظة).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الجنس, المؤهل العلمي).

وعلى ضوء تلك النتائج توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات من أهمها:
إعادة النظر في برامج محو الأمية لتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار, وان تساعدهم في حل مشكلاتهم, وان تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوطنية, وان تساعدهم على تخطي العقبات التي تحد من فعاليتهم , ومراعاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برامج محو الأمية, وان تؤدي الى تنمية مهاراتهم الحالية, واكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

Abstract

Assessment of the literacy program (in the village) from the view point of its instructors in the middle and southern part of Palestine

The study aimed at assessing the literacy program (in the village) from the view point of its instructors in the middle and southern part of Palestine and its relation with variables such as gender, experience, qualification, and governorate.

The study population consisted of (80) teachers from literacy centers in southern of Hebron , Hebron, Bethlehem, Jerusalem and its suburban, and Ram Allah.

During the second semester of the scholastic year 2006/2007.

The study sample consisted of (67) teachers (27 males and 40 females)

Reliability of validity parameters have been institutionalized as content and construct validity have been considered, and test-retest (0.93) and Cronbach alpha (0.98) have been developed.

result of the study showed.

- Statistical differences at the level of 0:05 in means of responses in what is expected from the program have also been found in pertinence to experience, governorate variables at both levels (reality and expected).

- Statistical difference's at the level of 0.05 in means of responses in the reality of the program have been found pertaining to gender.

- No statistical differences at the level of 0:05 in means of responses have been found in the reality of the program in pertinence to experience, qualification and governorate variables.

-no statistical differences at the level of 0:05 in means of responses have been found in the expected parameter related to gender and qualifications variables.

The researcher finally furnished recommendations in which the following are mostly prioritized:

1- Reconsideration of the program to better suite need of participants to better enable them satisfy their needs.

2- Honoring the functional aspect of information that is offered to learners in the program to how their skills developed to better serve their needs.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

يعد الكتاب المدرسي الحليف الأول للمعلم والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته، ويؤلف لتلاميذ صف أو فصل معين، ويترجم أهداف المنهج ويراعي في مادته العلمية و طريقة عرضها حاجات المتعلمين واستعداداتهم، والمفهوم الحديث للمناهج مرتبط بالكتاب المدرسي والمقررات الدراسية كما هو مرتبط بطرق التدريس والتقنيات والأهداف التربوية والسلوكية والمباني والأجهزة وأساليب التقييم فهو طريقة منهجية في التفكير و استراتيجيات في التدريس و التقويم و بناء " لحاضنة قيمية أخلاقية متوازنة، فيعتبر المنهاج على أنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي توفرها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها المباشر بهدف تفاعلهم واحتكاكهم بها، ومن نتائج هذا التفاعل حدوث تعديل أو تغيير في سلوك المتعلمين يؤدي الى تحقيق النمو الشامل للمتعلم من جميع الجوانب (سعادة وعبدالله، 1991).

من هنا يبرز اهتمام العاملين بالمناهج بالتقويم اهتماما كبيرا حتى انهم يعتبرونه جزءا لا يتجزأ من عملية تصميم المنهج و بنائه، ذلك أن التقويم ضروري لتطوير كل مرحلة من مراحل هذا البناء، و لهذا فان كل من كتب في المناهج تطرق الى تقويمها (الشبلي، 1984).

وقد عرف الشبلي (1984) المنهج على انه " جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته من اجل بناء السلوك السليم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه لديه ليكون مواطنا صالحا " .

بحيث تشمل عناصر المنهاج اربعة مستويات :

اولا : الأهداف التعليمية: و هي عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة او بعد الانتهاء منها، وتعد نقطة الانطلاق في العملية التعليمية، لانها تمثل التغيرات المراد احدثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية محددة، و هي تمثل أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته.

ثانيا : محتوى المنهج المدرسي، وهو مجموعة المعارف المتمثلة في الحقائق و الملاحظات و البيانات و المدركات و المشاعر و الأحاسيس و التصميمات و الحلول التي يتم استخلاصها او استنتاجها مما فهمه عقل الانسان و بناه و اعاد تنظيمه و ترتيبه لنتائج الخبرة الحياتية التي مر بها و عمل على تحويلها الى خطط و افكار و حلول و معارف و مفاهيم و تعميمات و مبادئ او نظريات.

ثالثا : الخبرات التعليمية (الانشطة)، و يشير هذا المفهوم الى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها. وهي تمثل الخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة ، بما فيها مجموعة الفرص الاجتماعية، و العلاقة بين المتعلمين و المعلمين، و الاختلافات التي تظهر نتيجة الفروق الفردية و مستويات الاستعداد، و الطريقة التي يتم فيها عرض هذه الخبرات على المتعلمين.

رابعا: اساليب التقويم، حيث عرفه بلوم (Bloom) على انه عبارة عن :
اصدار حكم على الافكار و الاعمال و طرق التدريس و المواد التعليمية. (سعادة و عبدالله، 1991).

فعملية تقويم المناهج ليست من السهولة بمكان ، ويمكن اعتبار عملية تقويم وتحليل الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المناهج، وتحسين عملية التدريس وتوضح ما في الكتب من أنشطة ووسائل ، مما يزيد من فاعليتها، وقد تفيد عملية التقويم للكتب من حين لآخر في الكشف عن نقاط القوة والعمل على تطويرها ونقاط الضعف والعمل على إزالتها (أبو علي ،1989). فتقييم فعالية البرامج المدرسية و الحكم على صلاحيتها يعتبر من الاضافات الحديثة الى مسرح العملية التربوية.وهذان البعدان الرئيسان لعملية التقويم - تقييم تحصيل الطلبة و تقييم البرامج المدرسية - يعملان على توفير المعلومات التي تلزم لصنع القرارات التربوية المختلفة (جامعة القدس المفتوحة، 2000) .

فعملية تطوير المنهج عملية هامة لا تقل في اهميتها عن عملية بنائه فقد ترى هيئة التدريس بالمدرسة ان البرنامج التعليمي يحتاج الى اعادة تنظيم شاملة ووضع برنامج جديد. فالتقويم المستمر والدقيق لفعالية البرامج، يساعد على اكتشاف وتحديد فاعلية هذه البرامج، والتعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، ومن ثم دعم جوانب القوة معالجة جوانب الضعف (الوكيل،1984). فالمجتمعات الحديثة تعتمد على التعليم المتميز الراقي و على البحث العلمي في تحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و بناء مجتمع المعرفة، فالتعليم قضية المجتمعات الراقية و المدخل الوحيد للتنمية الشاملة، و الاتجاه نحو عصر الانفجار المعرفي الهائل.

فنحن نعيش عصرا يتسم بالتطور السريع، حيث تولد في كل لحظة عشرات الافكار الجديدة في شتى العلوم و المعارف، و تمضي فيه الانسانية نحو نقلة نوعية تجعل الاعتماد على الجهد البشري العشوائي يتوارى امام الاعتماد على الجهد البشري القائم على المعرفة و العلم و التوسع

الديموقراطي في اتخاذ القرارات المتصلة بكافة جوانب الحياة و مسارات التطور. فكل هذه الحقائق تقتضي حدوث تغييرات جذرية في مفاهيم التعلم و التعليم...التربية و التدريب... و تسعى الى تطوير ووقف الطالب من مجرد متلق سلبي الى عنصر فاعل، له ايجابياته في الوصول الى مصادر المعرفة و امتلاك مهارات الفهم و التحليل مع قدرة على الابتكار و امكانية متميزة في الدفاع عن رأيه وفقا لاصول الحوار الحر.

فالتعليم اصبح هو المحور الاساسي في تشكيل و صياغة السياسة العامة للدولة، فالافراد المتعلمون يشكلون اسهما رابحة في اية قضية مهما تباينت اهدافها، واصبح مفهوم محو الامية ليس مجرد محو الامية الابدئية، بل هو القدرة اللازمة لرفع المستوى الثقافي والاجتماعي للاميين بما يجعلهم اكثر قدرة على الاسهام في النهوض بانفسهم ومجتمعهم لمواجهة متطلبات الحياة.

ونظرا للتطور الذي يحدث في أدبيات علم الاجتماع والتغير الاجتماعي وعلم النفس، وفي تطوير المناهج وتقنيات النظم التعليمية، ووسائل الاتصال، وتصميم برامج التدريب و إعداد المواد التعليمية، كل هذا جعل تعليم الكبار يدخل في مجالات كثيرة ومتنوعة ، ويقدم للناس رؤى وتصورات جديدة، ويسهم في عملية التحول الاجتماعي ، ويرتبط بالتحديث و إشاعة روح الحرية والديمقراطية في كل مكان (مذكور ،1996).

فمن بين التطورات الهامة في ميدان تعليم الكبار انتقاله من الجهود الفردية والتطوعية و الشعبية المبعثرة إلى الجهود المنظمة من جانب الحكومات، ونقطة تحول هامة في ميدان محو الأمية بالذات لأنه جعل الهيئات والحكومات تحس بمسؤوليتها نحوه وترصد له الأموال وتسن القوانين والتشريعات وتضع له الخطط والبرامج وتعد له الإمكانيات المادية و البشرية (مرسى، 1997).

وقد قدم الكثيرون من المفكرين و الفلاسفة تصنيفات عديدة لفلسفة تعليم الكبار طبقا للمدارس الفلسفية التقليدية و اتجاهاتها و من هذه الاتجاهات :

الاتجاه الأول : يرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار هو اكتساب المعرفة لتكوين بنية العقل ونموه، وأن المعرفة ليست وسيلة لتحقيق أهداف وحل مشكلات مجتمعية، ولكنها تمثل هدفاً في حد ذاتها، ولها قيمة جوهرية، ويطلق على هذا الاتجاه نمو العقل (**the cultivation of the intellect**) و يترجمه كل من باترسون (**Paterson**) ولوسون (**Lawson**).

الاتجاه الثاني : ويدور حول ذاتية المتعلم الكبير أي على شخصيته من جميع جوانبها على أساس أنها متكاملة، ويعتمد على فكرة أن الإنسان بطبيعته خير، وكلما نما هذا الخير في شخصية الكبير عن طريق التربية ساعده على أن يكون أكثر حرية ووعياً بشخصيته وتوجيهها لذاتيته ، ويطلق على هذا الاتجاه تحقيق ذات الكبير وبتزعمه كل من ليندر مان وماكينزي وأنصار المذهب الوجودي.

الاتجاه الثالث : ويرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار هو التحول الاجتماعي بمعنى أن ينظر إلى تغيير المجتمع كمحور أساسي لتعليم الكبار وبتزعمه كل من إيفان أليس رائد فكرة مجتمع بلا مدارس، ورايمر وغيرهما، وهذا الاتجاه ثوري يدعو إلى أن تعليم الكبار يجب أن يحقق تغييراً في النظام الاجتماعي وبإبداله بنظم أخرى جديدة.

الاتجاه الرابع : وهذا الاتجاه توفيقي يدور حول فكرة أن المتعلم الكبير عضو في المجتمع وتوجد علاقات متبادلة بينهما، ومن ثم فإن هدف تعليم الكبار هو خدمة كل من الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه وأن النمو الشخصي الكبير لا يتحقق إلا في وسط اجتماعي، ويطلق على هذا الاتجاه التحسين الشخصي والاجتماعي وبتزعمه كل من براودي وأستاذه ديوي.

الاتجاه الخامس : ويرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار يجب أن يحقق خدمة المؤسسة الإنتاجية التي يعمل بها الشخص الكبير، على أساس أن هذا الشخص الكبير يمثل العنصر الرئيسي في عملية الإنتاج داخل المؤسسة أو المجتمع، وهدف هذا الاتجاه اقتصادي بحت، لأنه يركز أساساً على زيادة الإنتاج المادي للمؤسسة وتعليمه يزيد من إنتاجه، أي أنه ترس في آلة، ويطلق على هذا الاتجاه الفاعلية التنظيمية ، وبتزعمه كل من واطسن ونادلر (الشخبي ،1993).

ومما سبق يتضح أن الاتجاه الرابع الذي يعتبر اتجاهاً توفيقياً يجمع بين الاتجاه الثاني الذي يتعلق بذاتية المتعلم الكبير وتنمية شخصيته من جميع جوانبها، وبين الاتجاه الثالث الذي ينظر إلى تغيير المجتمع كمحور أساسي لتعليم الكبار، وعلى هذا فإن الاتجاه الرابع هو الأكثر توافقاً وملاءمة لطبيعة المجتمعات العربية ونظامها القيمي المستمد من الشريعة الإسلامية التي تدعو الفرد إلى طلب العلم طوال حياته من أجل منفعة الآخرين.

وبهذا الفهم للامية فقد قدرت كثير من الإحصائيات ان نسبة الأمية في الوطن العربي تصل الى 38.5% (دائرة الاحصاء المركزية ، 2006). وهي في تزايد مستمر تعود إلى أسباب سياسية واجتماعية واقتصادية نذكر منها :

- الزيادة السكانية الكبيرة في البلاد العربية.
- ضعف الكفاية الداخلية للأنظمة التعليم التي تؤدي الى تسرب الأطفال من التعليم.
- عدم تطبيق التعليم الإلزامي بشكل كامل في معظم أقطار الوطن العربي.
- عجز معظم الحكومات العربية عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التربوية .
- عدم جدوى الإجراءات التي تتخذ شان مكافحة الأمية وتعليم البار في الوطن العربي.
- تدني مستوى المعيشة وانخفاض مستوى الدخل في معظم الأسر العربية.

ولا يختلف اثنان في العالمين العربي والإسلامي على أن القضية الفلسطينية، عانى منها العرب والمسلمون كمعاناة الشعب الفلسطيني، وأن هذه القضية شهدت تطورات سياسية واجتماعية واقتصادية وديمغرافية متعددة أثرت بشكل واضح على واقع الشعب الفلسطيني التربوي، فالتعليم في فلسطين تأثر بشكل واضح بالأحداث السياسية التي جرت على أرض فلسطين، وارتبطت أنماط التعليم الفلسطيني بالواقع السياسي، الأمر الذي جعله يتميز بعدم الاستقرار والتباين والتشتت، وبذلك لم يكتسب صفة الديمومة التي يمكن أن تساعد على تحديد معالمه وفلسفته واتجاهاته.

كانت فلسطين كمعظم الأقطار العربية، تحت الحكم العثماني طيلة ما يقرب من أربعة قرون، وكان التعليم في تلك الفترة الزمنية الطويلة محدوداً وقاصراً على فئة معينة من شرائح المجتمع، ثم جاء الانتداب البريطاني عام (1918) بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى.

وقد ابتليت فلسطين بوعد بلفور الذي أعطى اليهود حقاً في فلسطين، ولذلك عمل الانتداب البريطاني على تسهيل الهجرة اليهودية إلى فلسطين على أن جاء قرار تقسيم فلسطين في عام (1947) وبدأت مأساة الشعب الفلسطيني، فإثر هذه الحرب طرد 750 ألف فلسطيني إلى الدول العربية المجاورة وقامت دولة اليهود على الجزء الأكبر منه، ولم يبق منها سوى الضفة الغربية وقطاع غزة، وفي حرب عام(1967) تمكنت إسرائيل من احتلال هذين الجزأين المتبقين إضافة إلى أراض من الدول العربية المجاورة (مصر وسوريا والأردن).

وفي عام (1993) تم عقد اتفاق أوسلو بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية، ثم تم بموجبها إقامة السلطة الوطنية الفلسطينية ضمن الحكم الذاتي المحدود، الذي يتيح لإسرائيل التحكم في كل شيء، وبموجب هذه الاتفاقية تسلمت السلطة الوطنية الإشراف على التعليم منذ عام (1994) وحتى الآن (السنبل،2001).